



OUCI Bowker®
Open Ukrainian Citation Index



International Science Group
ISG-KONF.COM



THEORETICAL AND SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Collective monograph

ISBN 978-1-68564-512-0

DOI 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1

BOSTON(USA)-2022

ISBN – 978-1-68564-512-0

DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1

*Theoretical and scientific
foundations of pedagogy and
education*

Collective monograph

Boston 2022

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 978-1-68564-512-0

DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1

Authors – Kazachiner O., Boychuk Y., Kobzieva I., Perevorska O., Tikhonov V., Shelestova L., Oliinyk O., Irchyshyna M., Івершинь А.Г., Кравченко Т., Липчанко-Ковачик О., Лецик Р., Заміщак М., Ревть А., Podlesny S., Erfort Y., Karogovitch S., Stadnik A., Andreiko O., Bereziuk O., Lemeshev M., Cherepakha D., Заміщак М.І., Заболоцька С.І., Семенишина І., Марчук Н., Силюга Л., Козак Н., Страп Н., Шинкаренко В., Тарабасова Л., Кульбач Л., Майданенко С., Швидун Л., Yurko N., Romanchuk O., Protsenko U., Kalymon Y., Vorobel M., Horlov A., Bubnov V., Skripka I., Danilchenko A., Chkhaylo N., Радченко О., Смолюк В., Глушко П., Шевчук А., Дмитрук В., Чепелюк А., Гриник І., Замашкіна О., Мельничук В.О. Dekusar G., Galenko Y., Tren T., Dovhopola L., Podlesny S., Getman I., Oliynyk O., Stoliar S., Bakalova A., Hrytsiuk N., Zhaskilenova A., Rakhymbekov A., Балух М., Гуревич Р., Фрицюк В., Опушко Н., Гадайчук Н., Габрійчук Л., Силюга Л., Бучок М., Волянська І.

REVIEWERS

Kazachiner Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda.

Published by Primedia eLaunch

<https://primediaelaunch.com/>

Text Copyright © 2022 by the International Science Group(isg-konf.com) and authors.

Illustrations © 2022 by the International Science Group and authors.

Cover design: International Science Group(isg-konf.com). ©

Cover art: International Science Group(isg-konf.com). ©

All rights reserved. Printed in the United States of America. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted, in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. The content and reliability of the articles are the responsibility of the authors. When using and borrowing materials reference to the publication is required.

Collection of scientific articles published is the scientific and practical publication, which contains scientific articles of students, graduate students, Candidates and Doctors of Sciences, research workers and practitioners from Europe and Ukraine. The articles contain the study, reflecting the processes and changes in the structure of modern science.

The recommended citation for this publication is:

Theoretical and scientific foundations of pedagogy and education: collective monograph / Kazachiner O., Boychuk Y., – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2022. 476 p. Available at : DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1

TABLE OF CONTENTS

1. CORRECTIONAL PEDAGOGY		
1.1	<p>Kazachiner O.¹, Boychuk Y.¹</p> <p>TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN ISRAEL</p> <p>¹ Department of Human Health, Rehabilitology and Special Psychology, H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University</p>	10
1.2	<p>Kobzieva I.¹, Perevorska O.²</p> <p>КОМУНІКАТИВНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА СТВОРЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ</p> <p>¹ Educational and Methodological Center for Quality, Assurance in Education of the «Dnipro Academy of Continuing Education» of the the Dnipropetrovsk Oblast Council, Dnipro</p> <p>² Oles Honchar Dnipro National University, Faculty of Psychology and Special Education, Department of Pedagogy and Special Education, Dnipro</p>	28
2. EDUCATION		
2.1	<p>Kobzieva I.¹, Tikhonov V.²</p> <p>ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДНИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ</p> <p>¹ Director of the Educational and Methodological Center for Quality, Assurance in Education of the «Dnipro Academy of Continuing Education» of the the Dnipropetrovsk Oblast Council, Dnipro</p> <p>² Dnipro Professional College of Radioelectronics, Dnipro</p>	35
2.2	<p>Shelestova L.¹</p> <p>"PICTURE OF THE WORLD" IN THE PROBLEM FIELD OF PHILOSOPHY, PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY</p> <p>¹ Department of Didactics at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.</p>	44
2.3	<p>Oliinyk O.¹, Irchyshyna M.¹</p> <p>FEATURES IN INTERPERSONAL RELATIONS AND IN GROUP BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF THE LEARNING PROCESS IN HIGHER SCHOOL</p> <p>¹ Department of Ukrainian studies and foreign languages, Dnepropetrovsk state university of internal affairs</p>	62

2.4	Івершинь А.Г. ¹ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ¹ кафедра теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»	69
2.5	Кравченко Т. ¹ , Липчанко-Ковачик О. ¹ ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИМОГ ДО ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ ВІДПОВІДНО ДО РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ МАРКЕТИНГУ В СВІТІ ¹ Кафедра англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет	101
2.6	Лецик Р. ¹ , Заміщак М. ² ПСИХОЛОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ¹ Філологічний факультет, Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка ² Факультет психології, педагогіки та соціальної роботи, Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка	111
3.	GENERAL AND PRE-SCHOOL PEDAGOGY	
3.1	Ревть А. ¹ ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА ¹ кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка	118
4.	INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
4.1	Podlesny S. ¹ , Erfort Y. ¹ , Kaporovitch S. ¹ , Stadnik A. ¹ DIGITAL COMPETENCIES OF A TEACHER OF A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION ¹ Department of Fundamentals of Machine Design, Donbass State Engineering Academy	152

5.	INNOVATION IN EDUCATION	
5.1	<p>Andreiko O.¹</p> <p>SPECIALIZED METHODOLOGY OF MUSICIAN'S PERFORMING CULTURE FORMATION</p> <p>¹ Department of Violin, Mykola Lysenko Lviv National Music Academy</p>	160
5.2	<p>Bereziuk O.¹, Lemeshev M.², Cherepakha D.²</p> <p>FEATURES OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE CYCLE OF SAFETY OF LIFE ACTIVITY BY FUTURE SPECIALISTS-BUILDERS</p> <p>¹ Department Security of Life and Pedagogic of Security, Vinnytsia National Technical University</p> <p>² Department of Construction, Urban Economy and Architecture, Vinnytsia National Technical University</p>	169
5.3	<p>Заміщак М.І.¹, Заблоцька С.І.¹</p> <p>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ</p> <p>¹ Дрогобицький державний педагогічний університет</p>	176
5.4	<p>Семенишина І.¹, Марчук Н.¹</p> <p>ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ – ЦЕ ОСНОВНИЙ ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ</p> <p>¹ Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський</p>	184
5.5	<p>Силюга Л.¹, Козак Н.¹, Страп Н.²</p> <p>МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ</p> <p>¹ Факультет початкової та мистецької освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка</p> <p>² Інститут прикладної математики та фундаментальних наук, Національний університет «Львівська політехніка»</p>	194
5.6	<p>Шинкаренко В.¹, Тарабасова Л.¹, Кульбач Л.¹, Майданенко С.¹, Швидун Л.¹</p> <p>СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА</p> <p>¹ комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», Україна</p>	202

6. PHILOLOGY AND LINGUISTICS		
6.1	Yurko N. ¹ , Romanchuk O. ¹ , Protsenko U. ¹ , Kalymon Y. ¹ , Vorobel M. ¹ ENGLISH SPEAKING: THE RESOURCES FOR DEALING WITH A FOREIGN ACCENT ¹ Department of Ukrainian and Foreign Languages, Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi	209
7. PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS		
7.1	Horlov A. ¹ , Bubnov V. ² ОБЛІК ПЕДАГОГІЧНИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КРИТЕРІЇВ ЕФЕКТИВНОСТІ ВІДНОВНИХ МІКРОЦИКЛІВ ПІДГОТОВЧИХ ПЕРІОДІВ У ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЮНАКІВ-СПРИНТЕРІВ ¹ Department of social-humanitarian disciplines, Kharkiv national university of arts of the name of I. P. Kotlayrevskogo ² Department of physical education, the National technical university is the «Kharkov polytechnic institute»	217
7.1.1.1	ЯКІСНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВІДНОВНИХ МІКРОЦИКЛІВ ПІДГОТОВЧИХ ПЕРІОДІВ У ЦІЛОРІЧНОМУ ТРЕНУВАННІ ЮНАКІВ-СПРИНТЕРІВ НА ЕТАПАХ ПОПЕРЕДНЬОЇ І СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ	218
7.1.1.1.1	РАНГОВА ЗНАЧУЩІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КРИТЕРІЇВ ЕФЕКТИВНОСТІ ВІДНОВНИХ МІКРОЦИКЛІВ ПЕРШОГО ПІДГОТОВЧОГО ПЕРІОДУ У ЮНИХ БІГУНІВ НА КОРОТКІ ДИСТАНЦІЇ 14-15 І 16-17 РОКІВ	221
7.1.1.1.2	УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПЕРШОМУ ПІДГОТОВЧОМУ ПЕРІОДІ У ЮНАКІВ-СПРИНТЕРІВ МОЛОДШОЇ І СТАРШОЇ ВІКОВОЇ ГРУПИ	228
7.1.1.1.3	ЗНАЧУЩІСТЬ ЯКІСНИХ КРИТЕРІЇВ ЕФЕКТИВНОСТІ ВІДНОВНИХ МІКРОЦИКЛІВ ДРУГОГО ПІДГОТОВЧОГО ПЕРІОДУ У ЮНИХ СПРИНТЕРІВ 14-15 І 16-17 РОКІВ	230
7.1.1.1.4	УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ДРУГОМУ ПІДГОТОВЧОМУ ПЕРІОДІ У ЮНАКІВ-СПРИНТЕРІВ ДВОХ ВІКОВИХ ГРУП	232

7.1.1.2	КІЛЬКІСНІ КРИТЕРІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ОПТИМАЛЬНОГО БІГОВОГО ТРЕНУВАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ У ВІДНОВНИХ МІКРОЦИКЛАХ ПІДГОТОВЧИХ ПЕРІОДІВ У ЮНАКІВ-СПРИНТЕРІВ МОЛОДШОГО І СТАРШОГО ВІКУ	233
7.2	Skripka I. ¹ , Danilchenko A. ¹ Chkhaylo N. ¹ УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ У КІННОМУ СПОРТІ ¹ Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko	244
7.3	Радченко О. ¹ , Смолук В. ¹ , Глушко П. ¹ , Шевчук А. ¹ , Дмитрук В. ² ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ЗАРОДЖЕННЯ І РОЗВИТКУ ВОЛЕЙБОЛУ ¹ кафедра теорії спорту та фізичної культури Волинського національного університету імені Лесі Українки, ² кафедра фізичної культури, спорту та здоров'я Луцького національного технічного університету	266
7.4	Чепелюк А. ¹ «ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ» ¹ Інститут фізичної культури і здоров'я Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка	277
8.	SOCIAL PEDAGOGY	
8.1	Гриник І. ¹ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ ¹ кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич	284
8.2	Замашкіна О. ¹ БУЛІНГ ЯК ПРОЯВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА: СПЕЦИФІКА ГЕНДЕРУ ¹ кафедра права і соціальної роботи, Ізмаїльський державний гуманітарний університет	310
8.3	Мельничук В.О. ¹ РОЛЬ ВЧИТЕЛІВ У ЗДІЙСНЕННІ ПРОФІЛАКТИКИ ЗАЛУЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО КОМЕРЦІЙНОГО СЕКСУ ¹ відділ наукового та навчально-методичного забезпечення змісту позашкільної освіти та виховної роботи, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»	317

9. THEORY, PRACTICE AND TEACHING METHODS		
9.1	<p>Dekusar G.¹, Galenko Y.¹</p> <p>SOME GLIMPSES OF PEDAGOGICAL ETHICS</p> <p>¹ Department of Ukrainian Studies and Foreign Languages, Dnepropetrovsk State University of Internal Affairs</p>	331
9.2	<p>Dekusar G.¹, Tren T.²</p> <p>FEATURES OF POLICE STUDYING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION</p> <p>¹ Department of Ukrainian Studies and Foreign Languages, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs</p> <p>² Educational and Scientific Institute of Law and Training for units of the National Police, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs</p>	339
9.3	<p>Dovhopola L.¹</p> <p>INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS – EDUCATIONAL TOOL FOR THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES OF PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING BIOLOGY</p> <p>¹ Department of Biology, Methodology and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav</p>	349
9.4	<p>Podlesny S.¹, Getman I.², Oliynyk O.³</p> <p>METHODOLOGY FOR STUDYING THE TOPIC «ENERGY CONSERVATION LAW IN BIOMECHANICAL SYSTEMS» IN BIOMECHANICS</p> <p>¹ Department of Fundamentals of Machine Design, Donbass State Engineering Academy</p> <p>² Department of Computer Information Technologies, Donbass State Engineering Academy</p> <p>³ Department of Physical Education and Sports, Donbass State Engineering Academy</p>	362
9.5	<p>Stoliar S.¹, Bakalova A.¹, Hrytsiuk N.¹</p> <p>FEATURES OF SCIENTIFIC RESEARCH FROM PROTECTION AND QUARANTINE OF PLANTS</p> <p>¹ Department of Plant Health and Trophology, Polissia National University, Ukraine</p>	396
9.6	<p>Zhaskilenova A.¹, Rakhymbekov A.²</p> <p>PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING CREATIVE DISCIPLINES</p> <p>¹ Dulati Taraz Regional University,</p> <p>² NAO Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Republic of Kazakhstan</p>	407

9.6.1	THE SYSTEM OF THE TEACHER'S WORK TO ACTIVATE COGNITIVE ACTIVITY STUDENTS	407
9.6.2	GOALS AND OBJECTIVES OF ACTIVATING COGNITIVE ACTIVITY	410
9.6.3	LEVELS OF COGNITIVE ACTIVITY	413
9.6.4	THE PRINCIPLE OF RESEARCH OF THE STUDIED PROBLEMS	414
9.6.5	CONCLUSION	416
9.7	Балух М. ¹ ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ¹ кафедра туризму, теорії і методики фізичної культури і валеології, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії	418
9.8	Гуревич Р. ¹ , Фрицюк В. ¹ , Опущко Н. ¹ , Гадайчук Н. ² , Габрійчук Л. ² ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В ІНФОРМАЦІЙНО- ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ ¹ Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна ² Вінницький національний технічний університет, Україна	425
9.9	Силюга Л. ¹ , Бучок М. ¹ , Волянська І. ² МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ УРОКУ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ¹ Факультет початкової та мистецької освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка ² Інститут прикладної математики та фундаментальних наук, Національний університет «Львівська політехніка»	442
	REFERENCES	450

SECTION 1. CORRECTIONAL PEDAGOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.1.1

1.1 Training future specialists in the sphere of special and inclusive education in Israel

The special and inclusive education system in Israel provides services to less than a 10% of the total population and manifests the same systemic trends toward school autonomy and decentralization. These trends, as well as other processes that have come into play historically and currently, will be the focus of this paper.

Two basic principles guide the field of special education in Israel: the promotion of human dignity and the aspiration for equal opportunity. Each and every child is entitled to learn, according to his or her own abilities. In order to provide equal opportunities, a range of special support systems and specifically adapted instructional modes have been developed for children with a variety of difficulties and disabilities.

This paper will provide a brief review of Israeli educational programmes in the sphere of special and inclusive education in different educational establishments, including its major description.

In University of Haifa the teaching certification program was designed to train high quality educators intending to work in various special education settings.

The Special Education Department offers one- or two-year study tracks in three different teaching certificate programs.

Teaching Certificate in Special Education for Ages 6-21: The program trains high quality educators wishing to work in special education settings. The course offers a theoretic foundation that will equip teachers to create work plans and learning tools for children from various special needs populations. The program takes a critical perspective and develops students' sensitivity to the special needs of these populations [1].

Teaching certificate in the Department of Special Education. The purpose of the program is to train special education teachers for working in special education programs and as school teachers in schools which integrate special education

children in regular settings. Those accepted to the program could focus their studies on two fields they choose, one in their first year of study and the other in the second year: autism, developmental disabilities, hearing impairments, emotional disturbances, and behavior problems [2].

In Bar-Ilan University [3] Bachelor's Degree is provided in Faculty of Social Sciences, specialty is *Special Education* – 10.4. Head of the program: Prof. Adina Shamir, Fieldwork Coordinator: Dr. Esther Isman.

Master's Programs (M.A.)

Learning Disabilities

Master's degree in Learning Disabilities. The students are trained in remedial teaching and diagnosis of learning disabilities in children, young adults, and adults while addressing distinct needs. They equip students with the skills to diagnose learning disabilities from the early stages of reading to high school level and beyond into adulthood. Furthermore, they are taught to critically examine existing education programs and develop relevant intervention programs. Students are trained in expertise with up-to-date theoretical and applied knowledge in learning processes, learning disabilities, and research innovation.

Framework of Studies. The program offers a comprehensive structure of studies that combine theoretical knowledge and research expertise. Students acquire knowledge in the field of learning disabilities while simultaneously being trained for independent research and clinical work.

Practicum experience. Within the structure of the practicum experience, the student is required to diagnose- according to standards- 10 tests and write a comprehensive report on linguistic and academic cognitive functions including appropriate recommendations. Throughout the duration of the degree, the student is required to teach 54 hours of remedial instruction and successfully perform 10 diagnosis tests.

A passing score in the practicum experience course is a requirement in receiving a master's degree in the Learning Disabilities program. (Practicum experience hours are separate from those in frontal lectures).

Study tracks

1. Master's degree with a thesis

This track is intended for students who wish to obtain an M.A. in learning disabilities requiring research work (thesis) as part of the program of study.

2. Master's degree without a thesis

This track is intended for students who wish to obtain an M.A. in learning disabilities without the requirement of research work (thesis) as part of the program of study. Studies in this track require a final examination of material to be determined by the M.A. Admissions Committee of the School of Education.

Completion Courses

For students who have been accepted to the program, completion courses will be determined in accordance with curriculum (up to three possible courses) in the bachelor's degree.

Duration of studies is two and a half years (five semesters).

Duration of studies is two and a half years (five semesters).

Days of Studies

During the first 4 semesters, studies are on Wednesday and Thursday. Courses consist of frontal lectures whereas Thursday is a full day and Wednesday is from 14:00.

During the 5th semester, studies consist of a computerized course alongside test performances that are part of the degree requirements. Beyond the hours of frontal lectures and in coordination with the Hadad Center – 54 hours of remedial instruction and 10 examination performances compulsory as part of the degree requirements.

Admission Requirements

- Applicants must be graduates of a bachelor's degree in the following fields: special education, educational counseling, therapy professionals and paramedical fields such as psychology, occupational therapy, speech therapy, and social work with a grade average of 87 or above from an accredited university or college. 7 or above from an accredited university or college.

- Experience in education or special education

- Recommendations – Academic recommendation and letter of recommendation from an employer
- Successfully pass an interview

Special Education

Master's degree in Special Education

Studies in the Special Education program are designed for educators and people working in the field of special education in order to deepen training in up-to-date theoretical and scientific knowledge in the field of special education and its practical implications.

Our students acquire extensive and varied knowledge in special education and on the topics of the forensic sciences and the fields of autism, attention deficit disorders, learning disabilities, and intellectual disabilities. The program invites expansive thinking on critical educational issues in numerous special education fields, including various disabilities (autism, intellectual disability, and learning disabilities), socio-emotional problems, metacognition, language thinking, and interpersonal relations.

Graduates of the program serve in key positions in the special education system in Israel, including professional training and management positions.

Framework of Studies

The program includes extensive theoretical courses and practicum in dynamic diagnosis and accredits a Master's degree in Special Education. Studies include courses such as socio-emotional functioning and neurological aspects of communication, brain and cognition, theoretical and applied aspects of learning disabilities and instruction, memory disorders, mechanisms of conservation and compensation in a population with intellectual disabilities.

This program is designed for teachers, therapy professionals, educational counselors, kindergarten teachers, psychologists, speech therapists and graduates of B.A. degrees in all fields of the social sciences. There is a preference for students with work experience in special education.

The duration of studies is two years (four semesters) and are taught on Sundays and Thursdays.

Course Completion. The number of completion courses (up to 3 possible courses) will be determined based on applicant's study background.

In addition, the students are required to complete the basic studies in Judaism and English, as detailed on the website of the M.A. Admissions Committee (Hebrew) [4]:

Study Course

The Special Education program has two main tracks:

Track A- Master's degree with a thesis

This track is intended for students interested in obtaining a master's degree (M.A.) with a written research work (thesis) as part of their studies. Students who choose this track are under the guidance of academic faculty who are leading researchers in their respective fields. Students can specialize in social-emotional or cognitive issues in various disabilities (learning disability, language impairment, autism, emotional disorders, intellectual disability, and sensory impairment).

The academic theoretical courses in this track consist of 18 hours per year. After completion of the academic theoretical studies, students are given an additional (third) year to submit their thesis.

Track B – Master's degree without a thesis

This program is intended for students who wish to obtain an M.A. without a written research work (thesis). The program offers a variety of courses that encompass academic-cognitive and social-emotional issues in children with diverse disabilities. Studies include the acquisition of theoretical knowledge and professional skills, and participation in research courses. Students studying in this track are required to pass a final examination on learned material to be determined by the M.A. Committee of the School of Education.

Admission requirements

Applicants must

- Be bachelor's degree graduates in education or similar fields (e.g. psychology, brain science, behavioral sciences, etc.) with an average grade of 85 or above from an accredited university or college
- Have experience in education or special education
- Provide recommendations- an academic recommendation and a letter of recommendation from an employer
- Pass a personal interview

Special Education – Autism Spectrum Disorder (ASD)

Master's degree – Special Education in ASD

Studies in the Special Education in ASD program provide students with expertise in theoretical and practical knowledge when working with students on the autism spectrum. The program accredits an M.A. degree with a certificate indicating completion of studies in Special Education with a specialization in autism.

The program is designed for special education teachers, educational counselors, therapy professionals, special education counselors, and graduates of a bachelor's degree in similar fields such as psychology, occupational therapy, speech therapy, and social work. Experience with children with autism is required.

Framework of Studies

The duration of studies is two years (four semesters). Students have the option of extending to five semesters.

Courses are taught on Sundays during the first year of study and Thursdays during the second year of study. An additional half-day should be allocated for methodological courses to take place in the afternoon hours during one of the years.

Students study theoretical courses on subjects such as diagnosis and intervention, neurological characteristics in autism, socio-emotional functioning, sensorimotor characteristics, communication-language functioning, and dynamics in work with parents.

In the practicum course, students focus on practical training in therapeutic-educational work with school-age children on the autism spectrum. Training focuses on the following:

- Social-emotional-communicative functioning including the intervention program «*Ani Bi'Kvutza*»
 - Models for successive intervention such as cognitive-behavioral intervention
 - Remedial instruction adapted to children on the autism spectrum, cognitive and academic functioning
 - Treatment of behavioral problems
 - Sensory profiles and their impact on processes of social interaction

Admission Requirements

- Applicants must be graduates of a bachelor's degree in Special Education or in similar fields or fields of therapy and paramedical care such as psychology, brain sciences, behavioral sciences, occupational therapy, speech therapy, social work, etc. with the average grade of 87 or above from an accredited university or college.
 - At least two years of experience in special education – autism
 - Recommendations – Academic recommendation and letter of recommendation from an employer
 - Successfully pass an interview

Special Education - specialization in intellectual disability

Master's degree in Special Education with specialization in intellectual disability

According to the new special education law, it is within each parents' rights to choose the school in which their child studies. Thus, special needs populations such as students with developmental and intellectual disabilities will attend regular school systems.

The UN Convention on Human Rights (2006) states: «[countries] shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to the development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential».

Bar-Ilan University's Special Education with specialization in intellectual disability program is designed to do just that- highlight those inherent abilities in all people with severe or borderline intellectual disability.

The students become professionals from the field of education, social work, and paramedical fields who are taught the theoretical and empirical information on the abilities of people with intellectual disability. The program covers subjects such as language and thinking of people with disabilities, diagnosis of reading difficulties and development of intervention programs, social and emotional problems, autism, etc. and integrates knowledge from the fields of education, genetics, and neuroscience relevant to the field of intellectual disability. Our graduates go on to serve in key positions in the system of mental disabilities, including professional training and management positions.

Framework of studies

The program comprises of theoretical courses that include: retention and compensation mechanisms present in the intellectual disability population, syndromes, brain and cognition, memory disorders, socio-emotional functioning and neurological aspects of lingual-communicative and autism. The specialization also includes 3 practicum courses – a unique experience in working with children and adults with intellectual disabilities (all within the university walls):

- «Otzmot» project – Academic enrichment for adults with developmental intellectual disability
- «Baker Center» – Imparting an e-book story to young children with intellectual disabilities
- Identification of reading difficulties in the population with intellectual disability

The program is built for the following professionals: Teachers, educational counselors, preschool teachers, psychologists, speech therapists, and graduates of a bachelor's degree of all programs in the humanities and social sciences. Prior experience with special education is not a requirement.

For students the program is taught over 2 years (4 semesters). Studies during the first year are on Thursdays and the second year on Sundays.

There may be changes in the curriculum and study days from academic year to academic year.

Study Tracks

Track A – Master's degree with thesis (18 course credits)

Track B – Master's degree without a thesis (22 course credits)

**Students studying in track A have the possibility of obtaining a research grant of 7,000 NIS from the «Keren Fund» according to the criteria appearing on the fund's website. Details can be found at Prof. Lifshitz.*

Opening the program depends on the number of registrants.

Admission requirements

- Applicants must be bachelor's degree graduates in special education or similar fields (e.g. psychology, brain science, behavioral sciences, etc.) with an average grade of 85 or above from an accredited university or college
- Experience preferred in education or special education
- Provide recommendations- an academic recommendation and a letter of recommendation from an employer
- Pass a personal interview

Child Development

Master's degree in the Child Development program

The child development program in the School of Education at Bar-Ilan University was founded by the late Prof. Yaakov Rand and the late Prof. Pnina Klein; both of whom were recipients of the Israel Prize for Education.

It is the first study program in the field of child development established in Israel. Over the years, they have accumulated extensive knowledge, experience, and repute in Israel and abroad.

The program aims:

1. To train outstanding graduate and doctoral students with a focus on early childhood research (birth to 8).
2. To qualify educators and therapy professionals in the early detection of developmental risk factors

3. To qualify educators and therapy professionals who wish to specialize in instruction, counseling, supervision and management of early childhood education (birth to 3).

4. To train educators and therapy professionals to work with young children and their families.

The program is designed for early childhood educators, therapy professionals, practitioners working in the field, and interested students who wish to acquire professional knowledge and partake in research in the field of child development. Our students are taught with a strong focus on the social-emotional, sensory, motor and cognitive development of infants and toddlers, including early detection of challenges in these areas while accounting for the importance of the quality of adult-child interactions and other environmental variables. They learn to identify risk factors that can occur during the development process, diagnose quality learning environments for infants and young children – both within the family setting and in out-of-home care and education frameworks (such as day care centers, nursery schools and kindergartens). In addition, they are qualified to create relevant educational intervention programs and properly share acquired knowledge with the families, caregivers, and other educators with whom they work.

This program includes practical training designed to prepare students for work in early childhood education and care. Students acquire the proper knowledge and skills to assess and measure child development using various methods, including skills acquired through observation of real-time practice. Studies focus on the social-emotional, sensory, motor and cognitive development of the child while considering the quality of the family life (i.e. the parent-child relationship), the educational-pedagogical environment, and the quality of the parent-teacher relationship. In addition, students are taught to develop intervention programs tailored to the individual needs of children, create age-appropriate settings of play, and use research-based tools in order to enhance the quality of interaction between them and the children with whom they work.

The program includes academic-research training for outstanding students, with the goal of conducting first-class academic work and publication in leading journals in the field (i.e. Child Development, Reading and Writing, etc.).

Framework of studies

Studies are spread over two years, a total of four semesters (students in the thesis track can receive an extension of three years). The program is structured and students must study the full curriculum and meet all the study requirements in each year of study. The program includes theoretical and research studies alongside practicum courses.

Each student must register, as part of his or her studies, to one of the two practicum course options:

(A) Practical training in educational intervention in early childhood

Training in educational intervention is a requirement for the specialization in early childhood instruction and educational counseling (ages birth to 3) when receiving a government diploma (see below).

(B) Inborn and acquired self-regulation – Interaction with parents and caregivers

The practicum course in inborn and acquired self-regulation is a requirement for the specialization in parental counseling according to the mediation model (see below).

Both practicum courses also give specific attention to the subject of language development.

In addition, the students are required to complete basic studies in Judaism and English, as detailed on the website of the M.A. committee <http://graduate-school.biu.ac.il/takanon> (Hebrew)

Admission requirements

1. Applicants must be bachelor's degree graduates with an average grade of 85 or above, with preference given to graduates of education, occupational therapy, speech therapy, physiotherapy, psychology, social work, cognitive/brain sciences or related fields.

2. Applicants must have experience in education and work with young children (ages birth to 8) or with their families.

3. Applicants who have completed their studies in fields other than early childhood, therapeutic, para-medical, or psychology are required to take two completion courses:

1. Developmental Psychology
2. Physiological Psychology

The abovementioned courses can be studied concurrently with graduate studies at an accredited academic institution on the condition that the applicant has received a grade of 80 or above.

Alternately, completion courses can also include:

1. Emotional Development in early childhood and school age
2. Language Development in early childhood and school age
3. Social Development in early childhood and school age
4. The Brain and Language

Study tracks

Track A – Master’s degree with a thesis

This track is intended for students interested in receiving a master's degree in the Child Development program, including writing a thesis as part of the curriculum. The theoretical studies are 18 weekly hours and take place over a period of two years with the possibility of an extension for another year. The studies take place on Sundays and / or Mondays, wherein each year of study, there is the possibility to study one day a week.

Course structure and days of study are subject to change from academic year to academic year.

Track B – Master’s degree without a thesis

This track is intended for students interested in obtaining a master's degree in the Child Development program without writing a thesis. The theoretical studies are 22 weekly hours and take place over two years. They include a broad theoretical and research-oriented foundation in the field of child development. The studies take place on Sundays and/or Mondays, wherein each year of study there is the possibility to study one day a week.

Those studying in this track are required to pass a final examination on the material to be determined by the M.A. Committee of the School of Education.

Practicum

The aim of the practicum course is to train professionals with expertise in evaluation and promotion of quality education related care and practice and to deepen the understanding of the unique needs of very young children who are integrated into pre-school settings. In the framework of the course, students are trained to work with infants and toddlers by combining theoretical knowledge in the field of early childhood development and education (birth to 3 years of age) and its implementation in the field in accordance with the document of standard for educational frameworks for toddlers (2011). This document constitutes part of the provisions of the Supervision of Day Care Law proposed by the Ministry of Welfare.

In the unique training process at Bar-Ilan University, students acquire tools and approaches to improve the quality of education and care given to infants and toddlers. The training includes hands-on experience in public and private daycare centers, with babies and toddlers from the age of birth up to 3 years old, once a week for 5 hours. During the course of study students learn:

1. To observe and evaluate the individual developmental needs of infants and toddlers.
2. The practical application of developmental and pedagogical principles adapted to the age and needs of children
3. To use tools to assess the quality of various educational frameworks
4. To evaluate the quality of interaction between adults and children in their care using the More Intelligent and Sensitive Child (MISC) developed by Prof. Pnina Klein.

Training takes place over one academic school year, including the semester vacation. Throughout the academic year, every student receives three weeks of personal instruction on the premises by a professional counselor on behalf of the university. The training is based, among other things, on the evaluation of video recordings of students during interactions with children in the educational setting.

The practical training process in the field is accompanied by two courses:

«Educational Intervention in Early Childhood», in which students analyze and process professional dilemmas based on the practical experience of the students in the field while connecting the relevant theoretical knowledge in the fields of development, treatment, education, and pedagogy of early childhood.

«Education and Early Childhood Care», which deals with a variety of issues related to early childhood education policy in Israel, evaluation of the quality of activity in educational-therapeutic frameworks, and early childhood development.

Practicum courses are designed for candidates with experience in the field of care and education in preschool frameworks, such as daycare principals and supervisors, kindergarten teachers, speech therapists, occupational therapists, mental health therapists, and social workers.

The practicum training enables (subject to individual basis) continued specialization in educational counseling and instruction in early childhood educational setting (Hebrew). The specialization is in cooperation with the Ministry of Labor and Welfare and provides a government diploma, which allows work in educational counseling and instruction in early childhood education. The specialization studies are subject to additional tuition.

Practicum

Inborn and acquired self-regulation: Interaction with parents and caregivers

Self-regulation is a vital human capability that serves as the basis for the development of many abilities and skills and has a significant impact on one's functioning throughout life. Many studies on child development link the ability to self-regulate with optimal development. Other studies associate self-regulation disorders with developmental difficulties and psychopathology.

The ability to self-regulate develops rapidly in the first two years of life based on two main components:

1. Inborn neurobiological processes that affect how the infant and child respond to sensory stimuli and events in their environment (sensory processing).
2. Interpersonal processes that occur in daily interaction with parents and primary caregivers (parent-child relationships).

The practicum consists of four semester courses. Two courses (theoretical workshop and practicum – Dr. Jagerman) include a theoretical review of individual differences between children in their inborn neurophysiologic capacity for sensory processing and self-regulation, while the other two courses deal with the acquired component of self-regulation (theoretical and practical) and central theories on the subject of parent-child relationships and ways of assessment and quality.

In the theoretical workshop, students will learn up-to-date theories surrounding sensory processing and self-regulation for understanding sensory processes, and the effect these processes have on the child's ability for self-regulation and adaptive behavior. Emphasis will be placed on the impact of these individual differences among children on the quality of interaction with the adults who care for them, and on the understanding of the processes of mutual regulation in the child-therapist interaction as the basis for the child's development. As part of the practicum, the students will experiment with analyzing their interactions with a young child photographed on video. In analyzing the photographed interactions, emphasis will be placed on interpreting the child's behavior through understanding his sensory-logical profile, as well as on the processes of mutual regulation and interaction mediation.

In the framework of the theoretical course about work with parents, students will familiarize themselves with the main processes related to parent-child relationships in the first years of life and the role of the parents in its various aspects and characteristics in this context. In addition, the course will include an introduction on recent approaches to working with parents of young children, based on major theoretical models as well as intervention studies. The purpose of the practicum course in the parent-child relationship is to enable students to familiarize themselves with key tools for assessing the quality of the interaction between the child and the parent, both in research and in the clinical field of preschool age education. In the span of the practicum course, the students will practice analyzing parent-child interactions with a young child filmed on video. The analysis of the filmed interactions will focus on observing the parent's behavior, the child's behavior and the interaction between them, with an emphasis on parental behaviors that promote development.

Continuing Education in parental counseling in self-regulation based on the mediation model

There is an option for students to continue their studies beyond the scope of the practicum course in Inborn and acquired self-regulation toward a certification in a research-based intervention program to promote the quality of parent-child interaction according to the methodological approach. The training will emphasize parent-child interaction for children with regulatory difficulties. The students will acquire practical tools that will enable them to instruct parents of young children in their work. Students who complete their continuing studies will receive a certificate from the Harris program – Bar-Ilan University.

So we can present the educational institutions, departments and specialties in Israel, where the people can get professional training in the sphere of special and inclusive education (table 1):

Table 1

Educational institutions, departments and specialties, where the people can get professional training in the sphere of special and inclusive education in Israel

Educational institution	Department	Specialty
University of Haifa	The Special Education Department	Special Education
Bar-Ilan University	Faculty of Social Sciences	<i>Bachelor's Degree</i> 1) Special Education <i>Master's Programs (M.A.)</i> 1) Learning Disabilities 2) Special Education 3) Special Education – ASD 4) Special Education – specialization in intellectual disability 5) Child Development

Sapir College		<i>Bachelor's Degree</i> 1) Therapy and rehabilitation (hydrotherapy, rehabilitation with animals)
The Academic College of Tel Aviv-Yaffo	The MTA School of Psychology	Master's in Psychology program
Levinsky College of Education		<i>Bachelor of Education Degree B.Ed</i> 1) Special Education 2) Early Childhood Education combined with Special Education Studies at the Eilat Campus Bachelor of Education Degree B.Ed. 1) Special Education <i>Master of Education Degree M.Ed.</i> 1) Special Education 2) Master's Degree M.A.A.T Therapy through the Arts – Music Therapy
The David Yellin Academic College of Education (Jerusalem)	Special and Distinctive Units in the College 1) The Institute for Education of Sustainable development and social entrepreneurship 2) The Etgar (challenge) Center – Providing Support and Empowerment for Students with learning disabilities and special needs 3) The Challenge Center ETGAR– Support and Empowerment for Students	<i>M.A.A.T – Master's in Art Therapy in the following fields</i> 1) Visual art 2) Movement and dance 3) Music 3) Bibliotherapy <i>M.A.A.T in Art Therapy for experienced therapists with a diploma in the following fields</i> 1) Visual art 2) Movement and dance 3) Music Bibliotherapy <i>M.Ed Master's in Education</i> 1) Master's degree in Inclusion of Pupils with Learning and Behavioral Difficulties <i>In addition in the College</i> 1) Animal-assisted therapy program – qualification extension

The Gordon College of Education in Haifa		<i>Academic programs:</i> 1) The Special Education Program (Ages 6-21) 2) The Social-Community Education Program (Informal Education Program)
--	--	--

So we can make a conclusion that Israel is one of the countries where people can get proper professional training in the sphere of special and inclusive education in different educational establishments in the cities of Haifa, Jerusalem, Tel-Aviv, Yaffo and others. The experience of Israeli professional training in the sphere of special and inclusive education can be successfully used in different countries of the world in the process of preparing specialists for working with different children with special educational needs.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.1.2

1.2 Комунікативна готовність дітей із загальним недорозвитком мовлення як детермінанта створення безбар'єрного життєвого простору

Соціально-економічний розвиток України на сучасному етапі зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку спеціальної освіти. Швидкий темп розвитку сучасного життя щоразу висуває нові вимоги щодо готовності дітей до шкільного навчання. Особливе це стосується сьогодні дітей із порушеннями мовлення, а саме – категорії дітей із загальним недорозвитком мовлення. Ці діти належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої формування комунікативної готовності – основний шлях особистісного розвитку перед шкільним навчанням.

Комунікація є найважливішим чинником формування особистості, оскільки у процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання. Кожна дитина відчуває потребу у спілкуванні, але не кожна може реалізувати цю потребу. Такі діти, як правило, не можуть спілкуватись, використовуючи мовлення як засіб комунікації [8]. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку тісно пов'язаний із формуванням їх комунікативної готовності, тому що слово є центральною одиницею мовлення і складає його семантичну основу, є основним засобом комунікації. Оволодіння новими мовленнєвими засобами, збільшення обсягу застосованих лексичних одиниць, розвиток навичок оперування мовленнєвими одиницями з метою комунікації – все це основні напрями формування комунікативної готовності старшого дошкільника до шкільного навчання.

Засвоївши основні компоненти комунікації, дитина згодом може легко адаптуватися у шкільному середовищі. Різні відхилення в розвитку мовлення негативно позначаються на сприйнятті мовлення оточуючих, оволодінні знаннями і розвитку особистості дитини. Діти, починаючи усвідомлювати свої недоліки мовлення, стають мовчазними, нерішучими, замкнутими.

Проблема формування мовлення є однією з центральних у розвитку комунікативної готовності дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Дослідження

Р. Левіної, В. Ковшикової, Т. Філічевої, Г. Чіркиної показали, що розвиток мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ проходить із істотними відхиленнями від вікових нормативів [7].

Мовлення є основним засобом комунікації між людьми. Воно зазвичай супроводжується невербальною комунікацією, яка характеризує особистісне відношення учасників до процесу спілкування і є вираженням індивідуальності того, хто говорить. Мовлення – один з найбільш потужних факторів і стимулів розвитку дитини [9]. Це зумовлено винятковою роллю, яку воно відіграє в житті дитини. Мовлення у своєму розвитку проходить певні етапи. На кожному з етапів елементи мовленнєвої системи формуються в певній закономірності. С. Рубінштейн, досліджуючи проблему становлення дитини і розвитку мовлення, відзначав, що мовлення є соціальним як за походженням, так і за функціями. Виникнення мовлення поза суспільством неможливе, мовлення – це соціальний продукт; призначений для спілкування, воно і виникає у спілкуванні.

Мовлення відіграє важливу роль в житті дошкільника, є засобом пізнання, спілкування, навчання: здобуття і відтворення знань, розв'язання різного роду навчальних і життєвих завдань, основою формування соціальних зав'язків дитини з оточуючим світом. У багатьох дослідженнях доведено, що психічні процеси – сприймання, мислення, пам'ять, увага, уява – опосередковані мовленням (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Лурія, А. Люблінська) [11]. Тому при порушеннях мовлення у дитини завжди виникають додаткові проблеми, пов'язані зі спілкуванням.

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Мовленнєвий розвиток дитини здавна привертає увагу психологів, педагогів та психолінгвістів (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн, О. Шахнарович тощо) [10]. Саме багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Водночас інтерес дослідників до дитячого мовлення пов'язаний з його винятковою важливістю у психічному розвитку дитини, розвитку комунікативної діяльності.

Л. Виготський виділяє дві основні функції мовлення – спілкування і узагальнення. На його думку, саме ці дві функції відображають все різноманіття завдань, які мовлення виконує на різних етапах розвитку дитини в різних ситуаціях спілкування. Розвиваючи ідею Л. Виготського про соціальне походження мовлення, С. Рубінштейн зазначає, що дві основні функції мовлення – комунікативна і сигнікативна, завдяки яким воно є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості, формуються взаємозалежно і функціонують одна в іншій.

Дослідники визначили, що мовленнєва діяльність – це специфічна психологічна діяльність людини, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації. Ця дефініція вказує на те, що мовленнєва діяльність забезпечує, з одного боку, засвоєння мови індивідуумом, а з іншого боку – використання мовлення в актах комунікації, що дозволяє багатьом науковцям виділити відповідно лінгвістичний (мовленнєвий) і комунікативний компоненти мовленнєвої діяльності (М. Ватютнев, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.) [12]. Обидва компоненти тісно взаємопов'язані і проходять в онтогенезі складний шлях становлення й розвитку.

Також важливе місце у готовності дітей до шкільного навчання належить комунікативній готовності, ознаками якої є чисте та правильне мовлення, достатній лексичний запас, уміння вільно спілкуватися з однолітками і дорослими, виявляти ініціативу в ситуаціях соціальної взаємодії, керуватися етичними нормами спілкування.

Дитина є соціальною істотою, яка реалізує себе у взаємодії з іншими людьми. Здатність комунікації та потреба в комунікації є чи не найважливішими сутнісними ознаками кожної особистості. Комунікацію визначають як процес встановлення та розвитку контакту між людьми, що виникає у зв'язку з потребою у спільній діяльності; включає в себе обмін інформацією; володіє взаємним сприйняттям і спробами впливу один на одного [10].

Потреба у комунікації є однією з первинних потреб дошкільника. Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі

спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання. Кожна дитина відчуває потребу в спілкуванні, але не кожна може реалізувати цю потребу. Такі діти як правило, не можуть спілкуватись, використовуючи мовлення як засіб комунікації [6]. Потреба дошкільника у комунікації зумовлена необхідністю взаємодіяти в процесі навчання, спільної діяльності, вирішенні будь-яких повсякденних питань.

Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності чи комунікативна компетентність – це сукупність дій і операцій, які забезпечують використання мовлення у процесі сприймання або породження усних і письмових мовленнєвих висловлювань (Є. Соботович, В. Тищенко та ін.). Комунікативну компетентність ми розглядаємо слідом за теоретиками і методистами дошкільної освіти в Україні А. Богуш, А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Піроженко та ін. як вінець комплексного розвитку всіх компонентів мовлення дитини, здатності користуватися рідною мовою як засобом комунікативної взаємодії у товаристві людей, розуміти їх і бути зрозумілою, узгоджувати з ними свої наміри і бажання [5].

Проблему комунікації, комунікативної культури дітей дошкільного віку досліджували психологи (Л. Виготський, О. Леонт'єв, М. Лісіна, В. Петровський, С. Рубінштейн, А. Рузська та ін.), педагоги й лінгводидакти (А. Богуш, А. Виноградова, Н. Гавриш, Т. Маркова, Б. Менджерницька, Т. Піроженко, О. Смирнова, О. Ушакова, Р. Чумичова та ін.) [5, 13-15]. Учені розуміють процес комунікації як передачу кодованої інформації від суб'єкта до суб'єкта, що носить діяльнісний і діалогічний характер.

Комунікативний процес є основою спілкування, організація якого залежить від розуміння системи і структури процесу, а також природи комунікативного акту.

Процес формування комунікативно-мовленнєвої діяльності в онтогенезі утворюється на основі ряду закономірностей, які спостерігаються у всіх без винятку дітей, незалежно від стану їх здоров'я. Комунікативно-мовленнєва діяльність дошкільника відбувається на таких рівнях [12]:

а) поведінковий рівень (оволодіння мовленнєвою поведінкою), особливостями якого є: спрямування уваги на партнера по спілкуванню, настанова на реакцію-відповідь; володіння різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування, вміння налагоджувати міжособистісні контакти;

б) когнітивно-лінгвістичний рівень (розвиток понятійної свідомості), який характеризують: розуміння просторово-часових ознак ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст взаємодії); усвідомлення емоційного змісту ситуації спілкування (значення слів, що характеризують емоційний стан дитини); розуміння дійових осіб у грі, праці (значення слів, що характеризують дитину); збагачення словникового запасу (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації і змісту спілкування); граматична правильність мовлення; фонетичний розвиток (вимова звуків, дикція, сила голосу, паузи, наголос);

в) особистісний рівень (регулювання мовленнєвої взаємодії), свідченням якого є: прагнення до розгорнутості, логічності й зв'язності висловлювання, розповіді; керування мовленням, його зміна відповідно до розвитку ситуації; удосконалення характеру тексту (враховуючи ситуацію, досвід, творчий підхід); самооцінка в дії, що визначає тип комунікативної позиції у спілкуванні; ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною (оцінка співрозмовника, безоцінне сприйняття іншої дитини); потреба в міжособистісному спілкуванні, широта та дієвість його мотивів.

Формування комунікативних навичок у дошкільників із ЗНМ передбачає [12]:

1. Становлення вміння володіти засобами спілкування;
2. Формування установок на взаємодію та доброзичливе ставлення;
3. Встановлення позитивних взаємин з оточуючими: здатність вислухати товаришів, коректно висловити ставлення до співрозмовника;
4. Здатність висловити власні думки, формування позитивного образу «Я»;
5. Формування вміння колективного обговорення завдань.

В свою чергу несформованість навичок комунікації може виступати причиною неадекватної поведінки дитини, конфліктності, невміння узгоджувати власні дії з діями партнерів.

Спілкування є однією з головних проблем, через призму якого визначають питання розуміння та сприймання людьми один одного. У процесі спілкування дитина пізнає світ, що її оточує, засвоює і створює культурні цінності. Спілкування є невід'ємною і загальною умовою формування особистості дошкільника [14]. Спілкування – багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між дошкільниками, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприйняття і розуміння суб'єктами спілкування один одного [14]. Спілкування історично склалося в процесі спільної діяльності, де спочатку відіграло допоміжну роль: супроводжувало і обслуговувало певні дії. З ускладненням діяльності воно набуває відносної самостійності, починає виконувати специфічну функцію передачі наступним поколінням форм культури і суспільного досвіду.

Відомо, що саме процес спілкування справляє особливий вплив на психічний розвиток дитини. У відповідності з теоретичними концепціями сучасної психології, мовлення є однією з найважливіших, психічних функцій дошкільника (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує значущість наукових поглядів про взаємозв'язок мовлення зі спілкуванням у процесі становлення особливості (О. Леонтьєв, Д. Ельконін, М. Лісіна тощо). Такий підхід розвиває ідеї Л. Виготського, який розглядав мовлення як засіб соціального спілкування, підкреслював важливість його комунікативної функції.

Є. Ковилова у своєму дослідженні визначає такі структурні компоненти спілкування:

- суб'єкт спілкування,
- засіб спілкування – дошкільники, спілкуючись із ровесниками та дорослими, активно використовують поширені форми зв'язного діалогічного мовлення,

- потреби і мотиви спілкування – становлять основу комунікації та визначають форму спілкування,
- способи взаємодії – визначаються віковими психологічними особливостями
- результати спілкування – обумовлюються ступенем досягнення співрозмовниками поставленої мети (сам процес спілкування, домовленість, спільні дії тощо).

Відповідно до теми нашого дослідження, особливий інтерес викликає не власне мовлення, а мовленнєве спілкування. Мовленнєве спілкування – це процес встановлення та підтримки цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого, контакту між людьми засобами мови. У будь-якому тексті (усному чи письмовому) реалізується система мови, тобто, комплекс фонетичних, лексичних, граматичних одиниць, які є засобом комунікативної діяльності людей із метою вираження їхніх почуттів, думок, бажань і намірів [14]. Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що тісний взаємозв'язок мовлення і комунікації має місце у процесі становлення і розвитку дитини, значно порушується у випадках первинної мовленнєвої патології. Найважливішими чинниками, які детермінують розвиток комунікативної сфери дошкільників, є складна система взаємозалежностей компонентів соціального середовища, в якому розвивається дитина, типу спілкування, особливостей навчально-виховного процесу, що в свою чергу сприяє створенню безбар'єрного життєвого простору.

SECTION 2. EDUCATION

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.2.1

2.1 Формування комунікативної компетентності як складника професійної підготовки здобувачів освіти

Сучасний освітній процес, на який впливають інформатизація та глобалізація суспільства, вимагає ефективних підходів до професійної підготовки фахівців. Процес становлення особистості потенційного фахівця зумовлений зростанням його соціальної ролі, зокрема, всебічним розвитком ділової активності. В умовах пошуку й оновлення усіх сфер суспільства відчувається потреба у фахівцях, які спроможні створювати здоровий психологічний клімат у колективі, уміють слухати і конструктивно взаємодіяти, здатні аналітично мислити, запобігати або вирішувати конфліктні ситуації, тобто в людях активної соціально-комунікативної позиції. Провідним конструктом соціальної активності індивіда є вміння спілкуватися, що полягає у здатності налагоджувати і розвивати ділову взаємодію, яка породжується потребами сумісної діяльності, вимагає обміну інформацією, з виробленням стратегії взаєморозуміння і цілеспрямованих дій.

Наукові дослідження і практичний досвід свідчать, що кожна людина, незалежно від рівня особистого розвитку та професійних обов'язків, лише тоді може вважати себе повноцінною особистістю, коли досягне досконалості у сфері міжособистісної взаємодії. Спілкування є найважливішим інструментом професійної діяльності. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння набувають ролі професійно значущих.

Під комунікативною компетентністю розуміють сукупність здібностей, знань, умінь і навичок, відношень, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих і продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів [19].

На сучасному етапі розвитку української освіти є достатньо підстав розглядати професійне становлення суб'єкта праці як процес, що включає формування сукупності знань, умінь і навичок, з одного боку, і професійнозначущих особистісних психологічних якостей, з іншого.

Етап професіоналізації здобувачів освіти і є періодом формування необхідних професійно важливих якостей, основних новоутворень індивідуального стилю професійної діяльності [17].

Н. Кузьміна, визначаючи професіоналізм, як міру оволодіння людиною сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами її здійснення, виокремлює три загальних ознаки цього феномену:

- 1) володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкт і засоби праці;
- 2) володіння спеціальними вміннями на підготовчому, виконавчому, підсумковому етапах діяльності;
- 3) оволодіння особистістю спеціальними властивостями, що дозволяють здійснювати процес діяльності й отримувати бажані результати.

Формування професійної комунікативної компетентності передбачає [16]:

- глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- вмиле професійне використання мовленнєвих стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);
- знання етикетних мовленнєвих формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;
- вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;
- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;
- володіння основами риторичних знань і вмінь;
- уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Випускники закладу освіти інколи відчують комунікативні труднощі у своїй професійній діяльності, недостатньо володіють необхідним арсеналом комунікативних знань, не завжди готові до сучасного та ефективного використання різноманітних комунікативних засобів впливу .

Саме особистісні професійні компетентності дають можливість досягти успішності у професійній діяльності. Відсутність у фахівця розвинених належним чином власне особистісних компетентностей (комунікативність, презентабельність, толерантність, гнучкість тощо) значно знижує рівень результативності та ефективності професійної діяльності [17].

Отже, професійна компетентність – це не лише суто професійні навички та умінні, це неординарна особистість, яка сповнена любов'ю та повагою до інших, до себе, до світу, яка готова стикатися з труднощами, які повсякчас супроводжують на професійному шляху.

У наукових дослідженнях (Т. Добудько, А. Кириллова, С. Коткіна, О. Спіріна, Г. Монастирна) висвітлювалась проблема професійної підготовки майбутніх фахівців. Однак, як показують дослідження багатьох науковців з питань формування комунікативної компетентності, на сьогодні у навчальних планах підготовки фахівців відсутня достатня кількість комунікативних дисциплін; недостатнє використання активних, тренінгових методів навчання; слабка теоретична поінформованість здобувачів освіти про проблеми спілкування, комунікативної компетентності; відсутня необхідна методична база та прослідковується неготовність викладачів до використання інтерактивних форм роботи із здобувачами освіти під час лекційних та семінарських занять; недостатньо уваги до здобуття студентами практичних навичок ділового та міжособистісного спілкування тощо [16].

Аби уникнути такої ситуації, необхідно, на нашу думку, змінити підходи до організації освітнього процесу, зокрема, будувати процес навчання здобувачів освіти на основі інтеграції загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін. При цьому у процесі навчально-професійної діяльності мають активно використовуватися такі технології як техніка постановки запитань та відповідей

на них, робота у великих та малих групах; презентація та захист проєктів, рольові та ділові ігри, дискусії, кейс-технології тощо.

Комунікація виступає засобом реалізації інтегративно-педагогічної діяльності, забезпечуючи: міжособистісну інтеграцію; внутрішньоособистісну інтеграцію; соціальну інтеграцію [17].

Особистісно орієнтована система професійного навчання цілеспрямовано змінює позицію суб'єкта у системі «викладач-студент», утверджує не лише рольове, а й міжособистісне спілкування (підтримку, довіру, самомотивоване прагнення до контактів, спосіб самоствердження, самоздійснення, утвердження людської гідності тощо). Міжособистісне спілкування розглядається як засіб встановлення ділових контактів, з метою спільного виконання справи та включення партнерів у розв'язання проблемних завдань.

Однією з важливих умов формування комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців є застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії між викладачами і студентами [18]. Саме гуманістична спрямованість особистісно орієнтованого навчання допомагає виховати культурну, духовну особистість, здатну до саморозвитку, пізнання навколишнього світу і самопізнання. Важливим компонентом особистісно орієнтованого навчання є педагогічне спілкування викладача, спрямоване на партнерство, діалог зі студентами, надання їм можливості діяти самостійно, творчо, висловлювати власні міркування і пропонувати свої варіанти виконання [19]. Особистісно орієнтоване навчання забезпечує найбільш сприятливі та ефективні умови для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, створюючи атмосферу рівноправності, щирості, відвертості, поваги один до одного у процесі педагогічної взаємодії. Не менш важливою умовою формування комунікативних умінь майбутніх фахівців є моделювання реальних професійних умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності.

Особлива роль у формуванні комунікативності майбутнього фахівця відводиться ігровим технологіям. Ігрові технології (ділові, рольові ігри) спрямовані на засвоєння й використання конкретних комунікативних знань, умінь і навичок, доповнення уявлень учасників щодо життєвих, професійних ситуацій, напрацювання їх нового, значущого для них досвіду соціальної комунікативної поведінки. Вони є засобом навчання, основний педагогічний зміст і призначення якого – навчити діяти. Основною метою ігрових технологій є організація різноманітних комунікацій, зокрема професійноспрямованих. Розгортаються вони як ігрова взаємодія, діалог, обмін думками й пропозиціями, їх обговорення, обґрунтування й утвердження, взаємна критика на діловому або професійному рівні; змагання (регулюються встановленими правилами гри, порядком і режимом) або зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів з вимогою прийняття рішення (як учинити, що сказати, як виграти?) і створенням умов для оновлення знань, ототожнення їх і з комунікативними вміннями. Кожна ігрова технологія має свої особливості, завдання і мету, знання яких допомагає педагогу в навчанні здобувачів освіти основам комунікації [16].

Використання ігрових технологій дає змогу через програвання умовних професійних ситуацій у подальшому коригувати реальну комунікативну діяльність, забезпечує розвиток уміння слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації. Упровадження ігрових технологій навчання передбачає: зміну форми комунікації в освітньому процесі (з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня строга полярність і концентрація на точці зору викладача, що дозволяє будувати систему взаємин, у якій всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); реалізацію в освітньому процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального

матеріалу), який сприяє «введенню» в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок [18].

Також необхідною умовою формування комунікативної компетентності виступає процес самовиховання комунікативної культури та компетентності. На основі досягнень педагогічної теорії можна виділити в самовихованні комунікативних умінь декілька етапів [18].

Перший етап передбачає розвиток здібностей до рефлексії, до усвідомлення власної поведінки у спілкуванні.

Другий етап пов'язаний із самовихованням умінь відчувати інтелектуальний, емоційний, морально-вольовий стан здобувачів освіти, стимулювання їх бажання вчитися.

Третій етап передбачає не тільки розвиток умінь сприймати, встановлювати контакти, а й обов'язково активно впливати на здобувачів освіти. У самовихованні комунікативних умінь майбутнього фахівця значне місце посідає досвід повсякденного спілкування, особливо якщо його використовувати усвідомлено, цілеспрямовано. Однак будуть доцільні й спеціальні вправи.

Відомі три методики формування вміння спілкуватися [16]:

- моделювання педагогічного спілкування («педагогічні ігри»);
- мікровикладання, коли для засвоєння кожного педагогічного прийому проводять пробні мікроуроки для малої групи учнів із подальшим аналізом та обговоренням;
- використання чужого досвіду.

Вони сприятимуть формуванню комунікативної активності здобувачів освіти.

Важливим у формуванні комунікативних умінь є вироблення індивідуального почерку, стилю спілкування з урахуванням особливостей розвитку вихованців та своєї індивідуальності [19].

Відповідальність за розвиток здібностей ефективного спілкування майбутнього фахівця в процесі навчання в умовах закладу освіти лежить на педагогічному складі, які викладають дисципліни гуманітарного профілю,

направляючи свої зусилля на розвиток у здобувачів освіти здатності до емпатії – природнього, довірливого, відкритого спілкування та поведінки; толерантного відношення, конструктивності – здатності позитивно сприймати і запобігати, або раціонально вирішувати конфліктні ситуації; навичок співпраці – вміння працювати «в команді», взаємодії з іншими людьми без утиску їх прав та інтересів. Критерієм підвищення рівня розвитку відзначених професійно значущих якостей майбутніх фахівців можна вважати здатність до прийняття самостійних рішень і усвідомлення відповідальності за їх наслідки, а також рефлексію – аналізу зроблених вчинків, здійснювати самоконтроль особистісного розвитку [18].

Результативність комунікативної підготовки забезпечується за дотримання низки організаційно-методичних умов [16]:

- встановлення партнерських особистісно-рівноправних відносин між викладачем і студентами;
- утворення позитивної, довірчої атмосфери навчання; врахування значення етнопсихологічних чинників у формуванні комунікативних здібностей особистості майбутнього фахівця;
- врахування сучасних тенденцій розвитку і становлення української молоді, динаміки її ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, забезпечення соціально-психологічного розвитку студентської групи;
- вдосконалення змісту навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін у закладі освіти;
- психологічному консультуванню здобувачів освіти.

Інноваційний характер української освіти висуває нові вимоги до особистості викладача, стилю його взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Людські взаємини, в тому числі, між викладачами і студентами повинні будуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються як рівноправні учасники процесу спілкування. При дотриманні цієї умови реалізуються різні за значущістю і змістом особистісні позиції, з'являється можливість відійти від звичних соціально-рольових стереотипів, створюється

оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування. Щоб такий вид спілкування став реальністю, необхідна сформованість гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра особистості як у викладача, так і у здобувача освіти, яка передбачає досягнення такого рівня відображення будь-якої людини, відношення до неї і поведінки, коли вона сприймається як найбільша цінність.

Як доводять дослідження, викладання дисциплін стає більш ефективним, якщо в ньому на основі вивченого навчального матеріалу здобувач освіти отримує творчі завдання, що дають йому змогу оволодіти такими компонентами комунікативної компетентності, як: прогнозування і програмування комунікативної ситуації; знання й ерудиція; засоби спілкування (вербальні та невербальні); управління комунікативною ситуацією; комунікативна культура (загальна та національна); орієнтація на соціального партнера; мовленнєва компетентність.

Велика роль у формуванні комунікативної компетентності належить розробці та впровадженню відповідних спецкурсів за вибором здобувачів освіти. Такі курси мають базуватися на теоретичних основах навчальних фахових дисциплін. Тренінгові заняття стимулюють інтерес, створюють ситуацію новизни у спілкуванні, емоційного сплеску та заохочення, які сприяють збудженню й стимулюванню внутрішньої енергії здобувачів освіти. Впровадження тренінгових занять дає можливість здобувачам освіти побачити не лише себе, а й запроектувати шлях, яким можна прийти до успіху. Максималізуючи успіх і мінімалізуючи невдачі, студенти уникають неадекватної комунікативної поведінки, емоційних зривів, вдосконалюють комунікативну компетентність. Спецкурсу передбачає поетапність засвоєння комунікативного досвіду, цілеспрямовану роботу над кожним компонентом комунікативної компетентності і як наслідок – сформована комунікативна компетентність. Якщо заклад освіти не передбачає введення подібного спецкурсу, то є можливість використовувати тренінгові заняття під час викладання різних навчальних дисциплін.

Таким чином, комплексна система професійної підготовки здобувача освіти до професійної діяльності передбачає досягнення ним високого рівня сформованості комунікативних умінь. Ефективне формування комунікативних умінь ґрунтується на організації особистісно орієнтованого підходу в навчанні; моделюванні реальних професійних умов спілкування; підбірї навчальних завдань та ігрових вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності здобувачів освіти; впровадження тренінгових програм з розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти.

2.2 "Picture of the world" in the problem field of philosophy, psychology and pedagogy

Формуванню картини світу та з'ясуванню сутності цього наукового феномену присвячено чимало досліджень з філософії, психології, культурології, мовознавства та інших галузей наукового знання. Серед робіт кінця ХХ – початку ХХІ ст. вирізняються роботи Ю. Аксьонової, О. Баксанського, О. Кудрявцевої, О. Леонтьєва, У. Найссера, О. Обухова, В. Петухова, С. Смірнова, Д. Снянського, Т. Степанової, А. Суворової, Ясмана В. та інші. Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «картина світу» належить до міжсистемних і тому є предметом дослідження різних наук (філософії, культурології, історії, соціології, психології, природничих наук, екології, кібернетики тощо) [20]. Результати аналізу наукових джерел дали змогу з'ясувати сутність цього поняття та розкрити взаємозв'язки між різновидами картини світу.

Буття та його пізнання є джерелом розвитку змісту освіти та слугують основою формування картини світу особистості. Саме тому виклад матеріалу доречно розпочати з аналізу філософського розуміння буття, яке є надскладною, багаторівневою, поліфункціональною та регульованою системою, основними складниками якої є *природа, суспільство, людина, культура*. Зазначені сфери буття є системними утвореннями нижчого порядку, тому буття виступає стосовно них метасистемою й, водночас, середовищем їх існування. Кожна зі сфер буття є стосовно нього підсистемою, а всі вони разом поєднані тісними органічними зв'язками, що забезпечують існування буття як цілісності. Сфери буття до такої міри переплетені, що неможливо розглянути окремо кожен із них, а потім розкрити їхні зв'язки (М. Каган) [21].

Кожна сфера буття як система має свої складники з їх зв'язками, свою внутрішню динамічну активність, що забезпечує її цілісність [21]. Сутність будь-якої зрозуміла саме у зв'язку з сутністю інших, тому послідовна характеристика буття містить висвітлення зв'язків між його сферами. Центральною ланкою у цих зв'язках виступає людина.

Історично першою формою буття визнано *природу* як форму існування матерії, що склалася стихійно та охоплює неорганічні й органічні структури; як наявне буття матерії, реальність її конкретного існування (М. Каган) [21, с. 49].

У другій формі буття – *людському суспільстві* – воно переходить від спонтанної форми існування біологічної системи до функціонування на основі суспільних відносин, які не детерміновані біологічно й не транслюються генетично. Тобто, структура суспільства обумовлена змінюваним характером практичного ставлення людей до природи, формами і організацією виробництва, свідомістю людей, ідеологічними настановами (М. Каган) [21, с. 49].

Людина – носій особливої, третьої за історичною послідовністю, форми буття (М. Каган) [21, с. 50]. Біологічні та соціальні якості органічно пов'язані і в сутності, і в існуванні людини, що веде до утворення синтетичних за походженням, системних за характером властивостей (здатності ходити, їсти, любити, мислити). Вони не зводяться ні до дарованих природою, ні до привнесених суспільством. Пов'язуючи в неподільне ціле природу й суспільство, людина стає центральною ланкою серед форм буття як онтологічної системи.

Гармонійне поєднання в людині природного і соціального можливе за рахунок четвертої форми буття – *культури*, яка породжена продуктивною діяльністю. Така діяльність людини спрямована, з одного боку, на задоволення вітальних потреб, з іншого – не просто передачу від покоління до покоління, від виду до індивіда всіх поведінкових програм, а формування механізмів «соціального наслідування». Для цього потрібне «опредметнення» накопиченого людством досвіду, що дає можливість зберегти в об'єктивованому вигляді (тобто, відстороненому від конкретної людини) здобуті ним знання, цінності та вміння (М. Каган) [21, с. 50].

Як зазначалося вище, пізнання буття є основою для формування картини світу особистості. У найзагальнішому плані вчені виділяють *колективні та індивідуальні картини світу*. До перших належать: загальна (глобальна), етнічна та субкультурна картини світу. Індивідуальна картина світу притаманна кожній

особистості. Послідовно розглянемо сутність зазначених картин світу, процеси їх формування та взаємозв'язки.

Сучасна *глобальна картина світу* формувалася протягом усього історичного розвитку людства, пройшла певні стадії, обумовлені поступовим удосконаленням способів відображення дійсності і намаганням створити точнішу модель об'єктивної реальності. Залежно від цих способів у філософії виділяють такі види загальної картини світу: *буденна, міфологічна, релігійна, художня, наукова, філософська, морально-етична* (О. Кудрявцева) [22]. Усі вони пов'язані з розвитком пізнання, поступовим накопиченням знань людства, а останні три – з появою та розвитком наук. Кожна наступна у цій низці базується на попередніх, є вищим щаблем, порівняно з ними. Ті, що є продуктом певних наук, тісно пов'язані з предметами самих наук. На сучасному етапі ці типи глобальної картини світу співіснують і фактично є її складовими частинами [20].

Буденна картина світу формується з найдавніших часів. Вона містить достатній та необхідний мінімум знань про різнопланове й різнобічне життя людини, а також знання для базового життєзабезпечення побуту людини й суспільства (О. Кудрявцева) [22]. Цей мінімум знань зазнав значних кількісних та якісних змін протягом історичного розвитку людства (Г. Малюченко) [23]. У центрі буденної картини світу стоїть людина як суб'єкт діяльності та соціальної поведінки.

Міфологічна картина світу дійшла до нас із глибокої давнини. Способом відображення у цій картині світу є міф з його символікою, а в її основі лежить глибокий зв'язок людини й природи на основі творчої уяви, фантазії, чуттєво-емоційного підходу до явищ навколишньої дійсності, бачення світу досконалим, цілісним, а людини в ньому – як частини світового порядку (О. Кудрявцева) [22]. Міфологічна картина світу позбавлена підстав для поділу на складові частини: її елементи об'єднані в образне, синкретичне, цілісне уявлення про явища природи і суспільне буття. У міфологічній картині світу встановлений порядок у світі ідентифікується із закономірностями світу, тому картина світу постійно

відтворюється: вона є і «каркасом» життєдіяльності, і точкою опори, від якої починає відраховувати своє життя людина (О. Обухов) [24].

Релігійна картина світу (та її різновиди) керується постулатом, що тілесно-матеріальна дійсність не є єдино самостійною, проте самодостатня і є результатом творіння Бога або Богів (О. Кудрявцева) [22]. Релігійна картина світу поділяє його на природний (земний) і трансцендентний (небесний). Суб'єктом релігійної картини світу є індивід, який спирається на віру, тому вихідною підставою побудови картини світу є релігійний досвід і одкровення; об'єктом є світ у всій його цілісності. Тому релігійна картина світу містить опис природи, суспільства, людини і надчуттєвого світу, однак опис світу спирається на пояснення буття як божественного (С. Пішун) [25]. Кожна релігійна система формує свою систему догматики, яка визначає картину світу (іудаїстська, християнська, ісламська, індуїстська, буддистська тощо) (В. Шевченко) [26].

Художня картина світу нерозривно пов'язана з розвитком мистецтва, естетичних почуттів і смислів буття на основі понять прекрасного, гармонії у Світі. Мистецтво є пізнанням і поясненням світу в художніх образах (з точки зору певного естетичного ідеалу), одним із способів естетичного освоєння дійсності. Спеціальним предметом мистецтва є життя у естетичному багатстві, гармонійній цілісності й драматичних колізіях. Воно є нерозривною єдністю об'єктивного світу і суб'єктивних способів його пізнання, єдністю раціонального й емоційно-чуттєвого у пізнанні. Мистецтво має можливість досягти яскравої, емоційно насиченої, образної картини дійсності, що інтуїтивно приймається (О. Баксанський) [27]. У мистецтві існує ситуація плюралізму картин світу (художніх світобачень). Тут швидше можна говорити не про картину світу, а про картини світу. І питання їх синтезу з метою єдиного світобачення позбавлене сенсу.

Наукова картина світу базується на пізнанні людиною зв'язків і відношень навколишнього світу, які необхідні їй у практичній діяльності. Ця картина світу передбачає комплекс знань про факти і закони буття, методи отримання нових знань. Вона структурує світ у системі понять та ідей, властивих

певному етапу розвитку людства. На думку А. Суворової, наукова картина світу репрезентує найбільш організовану форму знання, такий рівень його оформлення, що дає цілісні уявлення про закономірності, виявлені в об'єктивній реальності [28].

Наукова картина світу, як будь-який пізнавальний образ, спрощує і схематизує дійсність. Водночас завдяки спрощенню і схематизації наукова картина світу виділяє із безмежної різноманітності реального буття саме ті його суттєві зв'язки, пізнання яких і є основною метою науки на цьому етапі розвитку людства (В. Стьопін) [29, с.20].

Серед суттєвих ознак наукової картини світу – постійні зміни, динаміка, безперервне прагнення до все більшої адекватності відображення об'єктивного світу (просторово-часового континууму). Припинення змін у науковій картині світу означало б кінець наукового прогресу, досягнення колективною свідомістю межі пізнання. Оскільки пізнання нескінченне, наукова картина світу завжди залишиться «меншою» за об'єктивний світ, не досягне тотожності з ним.

На основі наукової картини світу здійснюється активне осягнення законів природного і соціального буття (О. Кудрявцева) [22]. Із розвитком природничих та гуманітарних наук у науковій картині світу почали виділяти два інтегровані складники: у природничо-науковому складнику синтезуються знання про об'єктивний світ шляхом узагальнення досягнень природничих наук і, частково, соціальних (матеріально-економічна й виробнича сфери) як галузей прикладного природознавства; гуманітарний складник синтезує знання про суб'єктивний світ і його взаємини з навколишнім середовищем: людьми, соціумом, природою. Гуманітарний складник є атрибутивним для життя будь-якого суб'єкта як сукупність життєво важливих знань і слугує основою практики взаємин людини зі світом. З часом ці складники наукової картини світу набули статусу самостійних картин світу, хоч і тісно взаємопов'язаних [22].

Природничо-наукова та гуманітарна картини світу є наддисциплінарними системами наукових і позанаукових знань, що визначають цілісне бачення світу через призму фундаментальних наукових цінностей, креативних якостей,

свідомості людини, природовідповідності, гармонійної єдності людини зі світом (О. Кудрявцева) [22, с. 30]. Подальша диференціація цих картин світу протягом ХХ ст. привела до формування фізичної, хімічної, біологічної, екологічної, соціальної, етнологічної тощо картин світ. Зрозуміло, що сутність наукової картини світу тісно пов'язана з предметами відповідних наук.

Процеси інтеграції та диференціації наукових знань призводять до утворення на стику наук проміжних наукових знань та відокремлення їх у самостійні наукові галузі (біохімія, біофізика, ядерна фізика, соціальна психологія, психологічна антропологія, соціальна педагогіка тощо). Цей природний і закономірний процес засвідчує безмежність буття, людського пізнання і, відповідно, розвиток наукової картини світу.

До недавнього часу наука з недовірою ставилась до ірраціональних уявлень. Останні були сукупністю поглядів (містичних, езотеричних тощо), які наполягають на обмеженості раціонального способу пізнання світу, неможливості описати його в логічних поняттях і визнають основним способом пізнання інтуїцію, почуття, споглядання, досягнення злиття та єдності з реальністю, що знаходить відображення у відповідних когнітивних репрезентаціях (О. Баксанський) [27]. Проте негативне ставлення до ірраціональних уявлень із середини ХХ ст. почало змінюватися: вкрай поверхове розуміння і трактування різних містичних учень Сходу, що мають багатовікову історію, традицію, а також значну кількість послідовників (індуїзм, буддизм тощо) змінилося на адекватне розуміння основних положень східного містицизму [27].

Оскільки прерогативою філософії є загальні закони й закономірності існування людини, природи та суспільства, *філософська картина світу* відображує найзагальніші зв'язки в межах зазначених компонентів навколишньої реальності та, особливо, у сфері їх взаємодії. Філософська картина світу формує філософський світогляд окремих особистостей, соціальних верств, цілих держав і світових систем. На базі цієї картини світу формуються переконання, виробляється світовідношення, здійснюється різноманітна

практична діяльність людей і перетворення соціальних систем різного рівня. Філософська картина світу узагальнює досвід і знання людства (О. Кудрявцева, О. Кривуля, М. Каган). [22, 30, 21].

Характерною особливістю сучасного підходу у розбудові картини світу в філософії є орієнтація на стохастичну, імовірнісну модель (замість попередньої, що базувалася на ідеї наперед визначеного майбутнього), згідно з якою, світ не є готовою, завершеною інстанцією, яку можна зрозуміти до кінця і спроектувати на майбутнє. Він перебуває у процесі постійного становлення і вимагає кожного разу нового переосмислення змін, що відбуваються (О. Подьяков) [31]. В імовірнісному світі немає нічого такого, що можна було б раз і назавжди прийняти як аксіому. Головне у цій моделі світу те, що світ осмислюється як цілісність, яка складається із сукупності нелінійних процесів (М. Мамардашвілі) [32].

У центрі *морально-етичної картини світу* лежить уявлення про Добро як найважливішу світову основу і спосіб існування людини у злагоді зі світом. Морально-етична картина світу включає основні норми, заповіді моральної поведінки людини; на філософському рівні узагальнює багату і різнобічну моральну практику; осмислює загальні етичні категорії; створює етичні філософські концепції світоставлення людини й суспільства (О. Кудрявцева) [22]. Подібно до наукової картини світу морально-етична спочатку розвивалась у межах філософської картини світу, а після відокремлення етики від філософії набула статусу самостійної.

Серед охарактеризованих видів картин світу вчені вважають найвпливовішими на свідомість людини релігійну та наукову. На думку американського дослідника К. Хюбнера, суперечності між світом міфології і світом науки задають двоїстість, яка характеризує нашу культуру [33]. Як наукова, так і релігійна моделі світу базуються на основі особливих типів мислення [34]. Для міфологічного мислення характерна дифузність, нерозчленованість, воно не відділяється чітко від емоційної та моторної сфер; нечітко розділяється суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ і слово, сутність та її

назва, річ та її атрибути, одиничне й множинне, просторові й часові відносини; слабо розвинені абстрактні поняття (Л. Леві-Брюль, А. Суворова) [16, с. 11–20; 17]. Наукове мислення базується на чіткому поділі суб'єкта пізнання і його об'єкта, а також об'єктів один від одного і абстрагується від безпосередніх емоційних вражень (Ю. Аксьонова) [34]. Кожен із цих видів глобальної картини світу має характерні особливості і риси. Водночас усі мають спільні, стабільні компоненти: людина, світ, простір, час. Розташовуючись навколо так званого смислового центру, вони і складають цілісну модель реальності.

Зрозуміло, що всі наявні класифікації картин світу мають відносний характер, проте вони підкреслюють складність, багатомірність цього поняття, доповнюють одна одну у пізнанні його сутності, впливу на людину та можливостей використання.

Одночасно з формуванням глобальної картини світу відбувається процес її вбирання (привласнення), розпредметнення різними *культурами (етносами), субкультурами (соціальними групами) та індивідами* [31].

В історичному становленні й розвитку кожен етнос виробляє *власну етнічну картину світу*, що об'єднує його членів у єдине ціле. Процес привласнення глобальної картини світу певним етносом відрізняється залежно від його належності до традиційних (моноетнічних) чи поліетнічних культур. Базисним матеріалом у цьому процесі є категоріально-семантичний рівень (шар) відповідної культури. «Вбирання», сприйняття цих категорій і уявлень має найчастіше неусвідомлений характер, оскільки вони відображені в мові, а також в інших знакових системах (мистецтві, науці, релігії) (А. Гуревич) [38].

Завдяки етнічній культурі людина отримує такий образ навколишнього, в якому всі елементи світобудови структуровані і співвіднесені з самою людиною у такий спосіб, що кожна людська дія є компонентом загальної структури. Етнос співвідносить людину з конкретикою реального світу; визначає значущі для людини реалії, їх значення і місце, яке вони займають у світобудові. Отже, етнічна картина світу визначає для людини систему взаємодії зі світом (О. Обухов) [24].

Формування картини світу в різних етнокультурних умовах відбувається за схожим механізмом протиставлення «ми» – «вони», на основі якого формуються образи «свого» і «чужого» світу. Саме через поділ на «вони» і «ми» людина відкрила саму себе у світі. При цьому «чужому» простору приписуються відчужені від людини властивості, з якими необхідно вміти вибудовувати відносини, дотримуючись системи наявних нормативів, оскільки за порушення від «вищих сил» буде неминуче покарання. «Свій» простір визначається системою знаково-предметної опосередкованості, своєрідною системою міток. Людина захищає «свій» світ від «чужого» різними знаковими предметами і діями, створюючи своєрідні кордони та пороги, які визначають межу між світами (О. Обухов) [24].

Аналіз найновіших досліджень стосовно етнічних картин світу засвідчує, що вчені розглядають їх у тісному зв'язку зі свідомістю етносу, національною мовною картиною світу, національною культурою загалом. Серед детермінант, що визначають специфіку етнічних картин світу, К. Соколов виділяє: природне середовище, релігію, мову (К. Соколов) [39].

Кожен етнос зароджується і формується на певній території з відповідним кліматом і специфічним ландшафтом. Особливості природи багато в чому визначають шляхи розвитку етносу – від способу виробництва до національного характеру. Релігія визначає основні етнічні норми та систему взаємин всередині та зовні етнічної спільноти; з нею пов'язано багато рис національного характеру та етичної свідомості нації. Мова виступає важливою основою життєдіяльності і розвитку етносу, оскільки містить у згорнутому вигляді історію народу, його культуру, систему цінностей і картину світу (К. Соколов) [39].

Природне оточення, релігія і мова разом породжують етнічну картину світу, яка визначає образ мислення, поведінку і вчинки, увесь стиль життя членів відповідної етнічної спільноти (В. Яссман) [40]. Батьки транслюють її наступним поколінням, а суспільство підтримує системою соціально-етичних санкцій (К. Соколов) [41].

Природне і культурне, раціональне й емоційне, свідоме і несвідоме, індивідуальне і суспільне – усі ці опозиції «перетинаються» на рівні ментальності, розчиняються в її структурах. За В. Храмовою, ментальність – це чуттєво-мисленнєвий інструментарій освоєння довкілля, тому вона є природним баченням світу, достеменно не прорефлексованим і логічно не обґрунтованим. У культурно-історичному вимірі суспільного буття ментальність постає як спільне психологічне оснащення представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення (В. Храмова) [42].

Етнічна картина світу сильно змінюється з плином часу, та люди не завжди усвідомлюють ці культурні розриви. Незмінними виявляються лише логічно незрозумілі блоки (прийняті в етнічній картині світу за аксіому), які зовні можуть виражатися в різноманітних формах. На їх основі етнос вибудовує нові і нові картини світу, що володіють найбільшими адаптивними властивостями в цей період його існування і дають можливість людині найбільш успішно вибудовувати взаємини зі світом (Ю. Аксьонова, А. Обухов) [24, 34].

Отже, в основі світобачення та світорозуміння кожного народу лежить своя система предметних значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем. Тому свідомість людини завжди етнічно обумовлена. Цілісну систему світобудови має кожна культура, всередині якої формується картина світу окремої особистості.

До колективних моделей світу належить *субкультурна картина світу*, яка обумовлює світобачення та самобутність різного роду соціальних груп. Ідентифікуючи себе з певними соціальними групами, люди (особливо у період юності та молодості) цілеспрямовано чи неусвідомлено присвоюють від них якісь субкультурні ритуали, сленгові форми самовираження і світорозуміння, поступово приводять зміст своєї свідомості у відповідність до групових стереотипів світосприйняття (Г. Малюченко) [43].

Посилення інтересу до субкультурної картини світу тісно пов'язане з розвитком теорії культури. Дослідження в галузі культурології, соціології, соціолінгвістики, психології, мовознавства тощо показали, що в межах будь-якої

культури не існує однорідної картини світу. Кожне суспільство диференціюється на чимало соціокультурних груп, які мають свої специфічні картини світу [20].

Розвитку наукових даних про субкультурну картину світу сприяло також розуміння культури як системи «архетипів», надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки, спілкування), що розвивається історично та забезпечує відтворення і зміну соціального життя у всіх основних проявах (К. Соколов, В. Стьопін). Ці програми включають знання, норми, навички, ідеали, зразки діяльності та поведінки, ідеї, гіпотези, вірування, цілі, ціннісні орієнтації тощо. У сукупності та динаміці вони утворюють історично накопичувальний соціальний досвід. Культура зберігає, транслює цей досвід, а також генерує нові програми, що, реалізуючись у людській активності, породжують зміни в житті суспільства [29, 39]. Тобто, у світлі інформаційної теорії культури, субкультури є підпрограмами, завдяки яким реалізується сама програма. Однак субкультура може виступати не лише засобом реалізації програми, а й альтернативною самодостатньою програмою, що існує сама по собі, є своєрідним варіантом розвитку соціокультурної системи.

Виходячи з цієї теорії культури, своєрідна картина світу характерна для будь-якої спільноти – від нації чи етносу до соціальної чи професійної групи або окремої особистості. Інакше кажучи, будь-яка досить численна людська спільнота має диференційовані картини світу як по горизонталі (різні соціальні групи учасників), так і по вертикалі: картини світу історично змінюються, пристосовуючись до нових реалій [44]. Картина світу селянина відрізняється від картини світу його сучасника – професора; сьогоднішній селянин чи професор сприймають світ не так, як представники цих соціальних груп сто років тому. Більшість субкультур, зазначає М. Соколов, не має розгорнутих текстів, які передають загальний світогляд їхніх членів, проте вони всі пояснюють новачкам, як поводитися та почуватися, тобто дають інструкції з поведінки у певних ситуаціях (К. Соколов) [39].

Проблема сприйняття навколишнього світу та відображення у свідомості індивіда уявлень про нього – *індивідуальної картини світу* – здавна цікавила

науковців різних галузей: Г. Лейбніца (XVII ст.), І. Канта (XVIII ст.), Й. Гербарта (XVIII – поч. XIX ст.), В. Вундта (XIX – поч. XX ст.). У XX ст. дослідження сутності індивідуальної картини світу все більше переміщуються до психологічного простору, набуває статусу однієї з фундаментальних наукових проблем.

Узагальнення змісту філософських і психологічних робіт, пов'язаних із проблемами формування картини світу особистості з початку XX ст. і по 70-ті рр. показує значний інтерес дослідників до механізмів формування цілісних уявлень про світ, визнання факту детермінації світосприймання й світорозуміння процесами мислення.

У психологічних дослідженнях, починаючи з О. Леонтьєва (70–80-ті рр. XX ст.), картина світу особистості характеризується як продукт індивідуальної свідомості і доповнюється такими складниками, як ставлення та потреби особистості, пов'язується із системою значень і смислів, що виробляються у процесі взаємодії людини зі світом, отже, трактується як багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і власну діяльність [45]. В усвідомлюваній картині світу вчений виділяє три шари свідомості: 1) чуттєві образи; 2) значення, носіями яких виступають знакові системи, що формуються на основі інтеріоризації предметних і операціональних значень; 3) особистісний смисл. О. Леонтьєв зазначає, що картина світу може мати якісні відмінності, бути більш або менш реалістичною, широкою (повною), структурованою, позитивною або негативною, іноді навіть хибною [45].

Дослідження О. Леонтьєва заклали фундаментальні основи до розв'язання проблеми формування картини світу особистості. У працях психологів 80–90-х рр., серед яких чимало послідовників О. Леонтьєва (син О. Леонтьєв й онук Д. Леонтьєв, С. Смірнов, В. Зінченко, О. Артем'єва, В. Петухов, Ф. Василюк), образ світу також розглядається як отримане в процесі сприйняття суб'єктивне відображення об'єктивного світу, як продукт індивідуальної свідомості. Водночас розвивається широке розуміння картини світу, її представленість на всіх рівнях психічної організації особистості. Дослідники наголошують, що у

формуванні картини світу беруть участь всі сторони психічної діяльності людини, починаючи з відчуттів, сприймань, уявлень і закінчуючи вищими формами мислення і самосвідомістю людини. Образ світу виникає в різних актах світовідчування, світовідчуття, світобачення, світосприймання, світоуявлення, світооцінки, світоз'ясування, в таких переживаннях світу, як цілісність, в актах світодії (Б. Серебренніков) [46].

Учені підкреслюють складність і ступінчастість процесу формування індивідуальної картини світу, роль у ньому суб'єктивного досвіду, ціннісних орієнтацій та активності людини.

Формування картини світу, на думку М. Хайдегера, є єдністю двох процесів: «засвоєння» інформації про світ, яка надходить ззовні; «висвоєння» власних конструктів. Під засвоєнням розуміється процес, який базується на власній пізнавальній активності суб'єкта та посередництві інших людей (у вигляді існуючих уявлень) і який засвоюється у ході навчання, спілкування, діяльності, використання продуктів масової культури тощо. Висвоєння – це процес набуття суб'єктом знань, які неявно представлені у ньому самому і потребують культурних засобів, аби із неточного розуміння поняття чи уявлення стати науковим поняттям. Акт здобуття цих засобів можна розглядати як творчість самого суб'єкта і, водночас, як засвоєння попередніх культурних знакових форм (М. Хайдегер) [47, 48].

Побудова образу зовнішньої реальності починається особистістю з актуалізації певної частини вже наявного в неї образу світу, а чуттєві враження (конкретні образи) від стимулів сприйняття є вторинними, зазначає С. Смірнов. Тож будь-який конкретний образ не стільки формує, скільки підтверджує, уточнює, виправляє або збагачує актуалізовану частину образу світу. Вирваний із контексту сам по собі чуттєвий образ не несе ніякої інформації, тому що орієнтує «не образ, а внесок цього образу в картину світу». Зовнішні стимульні впливи постійно модифікують, перебудовують нашу картину світу. Образ світу активний, він постійно генерує пізнавальні гіпотези, рух назустріч стимуляціям ззовні, є модусом його існування. Отже, не світ образів (чуттєвих), а образ світу

(як наявна у особистості цілісна картина світу) регулює і спрямовує діяльність людини. Діяльність, зі свого боку, постійно впливає на образ світу, збагачуючи й модифікуючи його (С. Смірнов) [49].

Психологічні дослідження індивідуальної картини світу набули розмаху в кінці ХХ – поч. ХХІ ст. Серед важливих аспектів такі: процес та механізми вибудовування індивідуальної картини світу, її структура; картина світу у контексті життєвого шляху особистості; зв'язок картини світу із самосвідомістю; сутність картини світу особистості, її зв'язок з етнічною та глобальною картиною світу; зв'язок індивідуальної картини світу з характерологічними особливостями особистості; вікова, статева та субкультурна специфіка картини світу тощо.

Згідно із сучасними науковими даними, картина світу є психологічною реальністю, що утворюється при взаємодії людини зі світом. Людина завжди має певну картину світу як багаторівневу цілісну систему уявлень про себе та навколишній світ, про свою роль та місце в ньому, про часову та просторову послідовність подій, їх причини, значення, цілі (О. Обухов) [24].

У структурі картини світу дослідники виділяють інваріантний складник (ядерні структури) та варіативний (індивідуальні компоненти, поверхневі структури). Інваріантна частина загальна для всіх представників певної культури, формується в ній, відображує її систему значень (життєвих і наукових знань) і смислів (цінностей, переживань, емоцій особистості). Варіативна частина відображує унікальний життєвий досвід суб'єкта; її мінливість визначається тією соціокультурною реальністю, в яку занурена людина (В. Петухов, С. Смірнов) [50, 51]. Ядерні структури відображують глибинні зв'язки людини зі світом, що не залежать від рефлексії; це відірвані від чуттєвості знакові системи, відображення світу в цілому. Поверхневі структури – відчуттєве оформлення уявлень про світ, пов'язане з усвідомленням, цілеспрямованим пізнанням світу (Н. Непомняща, С. Смірнов) [51, 49].

Картина світу, вважає С. Смірнов, є культурним фоном, на якому (або в межах якого) розгортається усе внутрішнє життя людини. Вона відображує погляд особистості на зовнішній світ, дає відповіді на запитання про сутність

людини і людства, походження людини, сенс її життя [49]. Кожна людина постійно формує власну картину світу, інтерпретуючи на свій розсуд події та факти власного життя. Як цілісне утворення пізнавальної сфери особистості вона існує на трьох рівнях: сенсорно-перцептивному (чуттєва картина дійсності, умови діяльності); інтелектуальному (символічна репрезентація світу на рівні системи суспільно вироблених значень, предметів культури, норм, еталонів діяльності); особистісному (єдність пізнавальної та емоційно-потребової сфер, прогнозування важливих для людини подій, пов'язаних із її потребами) [49].

Отже, попри деякі відмінності у назвах складових частин та структурних компонентів індивідуальної картини світу, що є у різних дослідників, у їхніх підходах немає змістових протиріч. Усі визнають: особистість вибудовує свою картину світу на основі неусвідомленого та свідомого привласнення загальної картини світу; важливе значення у цьому процесі належить діяльності, чуттєвому й соціальному досвіду особистості, її рефлексії, ціннісним орієнтаціям, розвитку емоційно-потребової сфери тощо.

Для сучасного етапу характерне все чіткіше розмежування понять «індивідуальна картина світу» (або «образ світу особистості») та «глобальна картина світу» («глобальний образ світу»). Так, О. Обухов підкреслює, що кожна людина є конструктором індивідуальної картини світу. Картин світу існує стільки, скільки її носіїв [24]. С. Симоненко наголошує, що образ світу завжди індивідуальний, а тому не тотожний глобальній картині світу і виступає стосовно неї операціональним поняттям. Як у глобальній, так і в індивідуальній картині світу існує певна дихотомія відношень «загальне – індивідуальне» [52].

Привласнення загальної картини світу є результатом усієї духовної активності людини, що включає як споглядальні форми віддзеркалення, матеріальну сферу розуміння, так і несвідоме, підсвідоме, надсвідоме у психіці людини. Головним принципом вибіркості змісту картини світу є принцип ціннісної орієнтації, або ціннісної ієрархізації «наочного світу». Водночас кожна особистість відповідно до рівня свого розвитку у процесі діяльності більшою чи меншою мірою бере участь у формуванні глобальної картини світу. Тобто,

індивідуальна картина світу є суб'єктивним образом об'єктивного світу, який зароджується й існує в свідомості людини та у більш глибоких шарах її психіки, що не об'єктивувалися (С. Симоненко) [52].

Як і в попередні періоди розвитку психологічної науки, важливого значення вчені надають «образу» (мається на увазі, конкретний образ) як початковій ланці і результату будь-якого пізнавального акту. Картина світу функціонально й генетично первинна стосовно будь-якого конкретного образу або окремого чуттєвого переживання. Звідси результатом будь-якого пізнавального акту буде не окремий образ, а змінена картина світу, збагачена новими елементами (О. Обухов) [24].

У роботах деяких вчених конкретизується процес вибудовування індивідуальної картини світу та її структура (В. Яссман, О. Баксанський та ін.)

На думку В. Яссмана, процес взаємодії людини зі світом складається із трьох компонентів: 1) сприйняття інформації про навколишній світ; 2) відображення світу і себе у ньому, обробка інформації (поточної і тієї, що була отримана раніше): її аналіз, систематизація, зберігання, смислоутворення, вибір форми поведінкової реакції та контролю за здійсненням діяльності тощо; 3) зовнішня активність (реагування) людини в певній життєвій ситуації [40].

Головним компонентом є відображення світу (яке розуміється як свідомість, що формується протягом усього життя людини і визначає характер сприйняття нею світу та поведінку в різних ситуаціях), виступає як призма, через яку людина дивиться на світ. У процесі пізнання світу результати пізнання відображуються у свідомості людини у формі уявлень, знань, умінь, навичок, особистісних смислів, цінностей, ставлень, типів поведінки й спілкування тощо. Сукупність перерахованих вище результатів пізнавальної діяльності людини утворює певну модель – картину світу [40].

Близьким до розуміння В. Яссманом процесу формування індивідуальної картини світу є бачення О. Баксанського, який підкреслює, що у людини є потреба у створенні цілісної та несуперечливої картини зовнішнього світу, щоб він став зрозумілішим і пояснюваним. Тому їй недостатньо мати когнітивну

репрезентацію про якийсь факт, цей факт має вписатися в існуючий образ світу суб'єкта. Для врахування цієї обставини введено спеціальну характеристику – ступінь структурованості уявлення (внутрішня організація когнітивної репрезентації уявлення, його системність) [27].

Основною функцією картини світу науковці визнають пізнання, яке реалізується в інтерпретаційній «оптичній» силі і широті. Але водночас людина не бачить того, що лежить ззовні її уявлень про світ, тобто «людина бачить те, що знає» і в цьому виявляється певна обмеженість пізнавальної функції картини світу. Своєрідним посередником у комунікаційному процесі людини зі світом, що забезпечує їх взаємопроникнення, виступає загальна картина світу (Б. Серебренніков) [46]. Сміслові утворення в картині світу виконують різні функції: репрезентативну (уявлення суб'єкта про світ), інтерпретативну (структурування, інтерпретація життєвих явищ і подій), регулятивну (регуляція поведінки людини в життєвих ситуаціях) та інтегративну (забезпечення цілісності картини світу) (Н. Корольова) [53]. Останнім часом, у зв'язку зі швидкою зміною реалій буття, вчені додають ще дві функції картини світу, не применшуючи значення функції пізнання (як основної): орієнтувальну (картина світу відображує дійсні зв'язки людини зі світом) та адаптивну (у картині світу закріплюються лише ті зміни, які мають продуктивний характер) (Д. Снянський) [54].

Узагальнення робіт з проблеми розуміння сутності феномену «індивідуальна картина світу» показує, що вчені розвинули досягнення попередніх дослідників про механізми її формування, рушійні сили цього процесу. Вони відзначають, що картина світу є продуктом творчого освоєння дійсності; виникнення картини світу є процесом не репродукції, а реконструкції, процесом творчості і співтворчості. Творчий початок закладено у самому процесі розпредметнення навколишнього світу, світу культури, його інтерпретації і привласнення, а також подальшому опредмененні «свого» світу через співучасть у створенні культурних і матеріальних цінностей суспільства (С. Симоненко) [52].

У наукових дослідженнях різних авторів вживаються поняття «образ світу» «картина світу особистості», «індивідуальна картина світу», «загальнолюдська картина світу», «глобальна картина світу», «глобальний образ світу» тощо. З контекстів більшості праць видно, що «образ світу особистості», «картина світу особистості», «індивідуальна картина світу» вживаються як тотожні (синонімічні). Синонімами також є поняття «загальнолюдська картина світу», «глобальна картина світу» та «глобальний образ світу».

Провідним чинником формування картини світу особистості у сучасній педагогічній науці визнається навчально-виховний процес – складний і багатогранний спеціально організований процес відображення у свідомості дитини об'єктивної реальності, тобто специфічний процес пізнання, керований педагогом у створених для цього педагогічних умовах (І. Малафіїк) [55]. Зміст навчання є педагогічно адаптованою системою знань про світ, який має достовірно і доступно для дітей розкривати сутність буття та тенденції його розвитку в сьогоdnішніх реаліях. Спеціально створені педагогічні умови покликані полегшити підростаючому поколінню процес пізнання світу, зробити його якомога результативнішим, сформуванати цілісну картину світу.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.2.3

2.3 Features in interpersonal relations and in group behavior in the context of the learning process in higher school

Student age represents a special period in a person's life, primarily due to the fact that, according to the general meaning and according to the main laws, the age from 18 to 25 years is rather the initial link in the chain of mature ages than the final one in the chain of periods of child development. The merit of the very formulation of the problem of students as a special socio-psychological and age category belongs to the psychological school of B. G. Ananiev [56]. Students include people purposefully, systematically mastering knowledge and professional skills, engaged, as expected, in diligent academic work. As a social group, it is characterized by a professional orientation, the formation of a stable attitude towards the future profession, which are a consequence of the correctness of the professional choice, the adequacy and completeness of the student's understanding of the chosen profession. In the socio-psychological aspect, students, in comparison with other groups of the population, are distinguished by the highest educational level, the most active consumption of culture, and a high level of cognitive motivation. At the same time, students are a social community characterized by the highest social activity and a fairly harmonious combination of intellectual and social maturity. The student is an active, self-organizing subject of pedagogical interaction. It is characterized by a specific orientation of cognitive and communicative activity towards solving specific professionally oriented tasks. This stage in a person's life is associated with the formation of relative economic independence, the departure from the parental home and the formation of one's own family. Students are the central period of the formation of a person, a personality as a whole, manifestations of a wide variety of interests. Students are connected by a common type of activity for all students - studying in educational buildings, placing some of them in dormitories, everyday communication in student groups. All this leads to the development of specific features of the image and style of life, spiritual interests and needs, awareness of one's involvement and belonging to the student body. At student age, the need for communication with people

and for their recognition increases especially. An is impossible without communication with other people and without mutual understanding [57]. Student age is characterized by responsiveness, the desire for maximum self-expression, romanticism, increased dynamism of the social state at the same time, a lack of life experience, a superficial perception of phenomena, a tendency to spectacular phrases, and gullibility. Students are characterized by an increased development of the need for communication and contacts with other people, due to the active interaction of students with other social communities and the specifics of training and education at the university [58]. In communication, students learn not only others, but also themselves, master the experience of social life. The need for communication contributes to the establishment of diverse connections, the development of partnership, friendship, stimulates the exchange of knowledge and experience, opinions, moods and experiences. The content and nature of young men's communication with all categories of partners are determined by the solution of problems associated with their formation and implementation as subjects of relations in significant areas of life. The value-semantic dominant of communication is found in the leading topics of conversations between boys and girls: discussion of personal affairs (their own and partners), relationships between people, their past, plans for the future, relationships between boys and girls, relationships with comrades, relationships with teachers, relationships with parents, their development - physical, intellectual [59]. In the first courses of the institute, communication within wide groups is typical (from the study group to the entire course). It concentrates around joint holidays and recreation. With further study at the institute, on the basis of common interests, friendly groups of 5-8 people are gradually allocated. An important role in communication begins to play the exchange of information. In the last years of the institute, the importance of companies in general decreases, preference is given to dyadic communication. The first course solves the problem of introducing a recent entrant to student forms of collective life. The behavior of students is characterized by a high degree of conformism; freshmen lack a differentiated approach to their roles. The second year is the period of the most intense educational activity of students. All forms of education and upbringing are intensively

included in the life of sophomores. Students receive general training, their broad cultural needs and needs are formed. The third year is the beginning of specialization, the strengthening of interest in scientific work as a reflection of the further development and deepening of the professional interests of students. The urgent need for specialization often leads to a narrowing of the sphere of diverse interests of the individual. From now on, the forms of personality formation in a higher education institution are determined in the main features by the factor of specialization. The fourth course is the first real acquaintance with the specialty during the period of practical training. The behavior of students is characterized by an intensive search for more rational ways and forms of special training, there is a reassessment by students of many values of life and culture. The fifth year - the prospect of an early graduation from the university - forms clear practical guidelines for the future occupation. New, becoming more and more relevant values are emerging, related to material and family status, place of work, etc. Students are gradually moving away from the collective forms of university life [60]. The formation of interpersonal relations of students is associated with such factors as worldview, academic success, social activity, commonality of views and interests. By interpersonal relations, we mean a system of attitudes, orientations and expectations of group members relative to each other, determined by the content and organization of joint activities and the values on which people's communication is based. Interpersonal relations of people are subjective connections that arise as a result of their actual interaction and are accompanied by various emotional and other experiences of the individuals participating in them. They are formed not only in the process of direct interaction and joint activities of people, influencing their course and results, but also through a personal attitude towards work, other individuals, and oneself. Interpersonal relationships are realized through the manifestation of value judgments, emotional experiences and specific behavior. The appraisal component involves a person's determination of what he likes or dislikes in interaction with other people. Emotional experiences give rise to a certain mood of the psyche of relationship partners. And their behavior reflects or determines further prospects for the continuation or termination of cooperation. Through interpersonal

relationships and communication, the individual is indirectly included in the system of social relations. Relationships develop and proceed in the conditions of interaction of a large number of people. The selection of partners for communication and performance of any activity is a complex process and depends both on the general atmosphere in groups of interacting people and on the psychological characteristics of themselves. There is evidence that the success of training a young specialist at a university depends on a number of conditions, including the nature of the relationship between students. To study the features of interpersonal relations among students of different specialties, we used the method of diagnosing interpersonal relations by T. Leary. With the help of this technique, the predominant type of attitude towards people in self-esteem is revealed. In the study of interpersonal relationships, two factors are most often distinguished: dominance-submission and friendliness-aggressiveness. It is these factors that determine the overall impression of a person in the processes of interpersonal perception. We compared the types of interpersonal relationships among students of humanitarian and technical specialties. It turned out that students of technical specialties have higher indicators of such types of attitudes towards others as authoritarian, selfish, aggressive, suspicious. Students of humanitarian specialties have higher indicators for subordinate, dependent, friendly and altruistic types of attitude towards others. Humanitarians are more friendly, and technicians are more prone to dominance. Humanities students are focused on acceptance and social approval, tend to cooperate, strive for compromises in solving problems and in conflict situations. They strive to help others, to be compassionate, to empathize, to show warmth and friendliness in relationships. Humanitarians are more inclined to yield, listen to other people's opinions and advice. Students of a technical orientation tend to rely on their opinions, they are distinguished by authority, independence and prudence. They are dominant, stubborn, persistent, treat others more harshly, and can be aggressive. In addition, technicians tend to be critical and suspicious of other people. Communication skills are especially relevant for specialists in the humanities, they communicate and interact more with people. While technical specialists are relatively more likely to refer to the subject and concrete world of things, their ability to communicate with people is

not sufficiently developed. There is evidence that the humanities, as a rule, are characterized by a breadth of cognitive interests, erudition, a good command of the language, a rich vocabulary, the ability to use it correctly, accurately correlate concrete and abstract concepts, and generally have a highly developed abstract thinking. Students of technical specialties are distinguished by independence of judgment, a high level of development of spatial abilities and non-verbal intelligence. On the example of students of the Faculty of Psychology, we studied the dynamics of interpersonal relations of students from the first to the fifth year. The results showed that the dynamics of interpersonal relations of students-psychologists during their studies at the university corresponds to the transition of relations from dominance to friendliness. Of course, the data obtained must be considered taking into account the specifics of the future profession. Authoritarian attitudes prevail in the first year, as students adapt to the university. By the second year, friendly relations are established between students. In the third and fourth years, authoritarianism again occupies an important place, which is most likely due to the specifics of studying at the Faculty of Psychology, which affects interpersonal relationships. In the fifth year, this factor does not prevail, at this stage the leading role is occupied by obtaining a diploma, ensuring the future, professional success, and the desire for self-development. The aggressiveness of interpersonal relations is most pronounced in the first and third years, and by the fifth year this factor is significantly reduced, which can be explained by the formation of self-awareness and role behavior, the ability for self-control, adequate connections with others, readiness for vigorous activity. Subordination and dependence in interpersonal relationships tends to increase in indicators from the first to the fifth year, which indicates changes in self-assessment and the influence of others. The factor of altruism is most pronounced in the third and fourth years. We associate this with the attitude towards classmates, which is expressed in compassion, sympathy, care, the ability to cheer up and calm others. Indicators on the factor of dominance in interpersonal interaction are most clearly manifested in the first, third, fourth year. For students, the most difficult is the first year of the university period. It is associated with a radical break in the prevailing ideas, habits of the student, the need to change and rebuild their

behavior and activities, to “enter” new conditions. The greatest dropout from the university happens during this period. Since the student is not yet involved in solving real problems, his main and quite meaningful goal becomes mastering the methods and techniques of educational activity, acquiring the necessary system of fundamental knowledge, and mastering the social status of the student. A necessary condition for the successful activity of a student is the development of new features of studying at a university, eliminating the feeling of internal discomfort and blocking the possibility of conflict with the environment. During the initial courses, a student team is formed, the skills and abilities of the rational organization of mental activity are formed, an optimal mode of work, leisure and life is developed, a system of work on self-education and self-education of professionally significant qualities is established. In the third year, the beginning of specialization occurs, which often leads to a narrowing of the sphere of versatile interests of the individual. By the end of the third year, the issue of professional self-determination is often resolved. The indicators of dominance in the fourth year are related to the characteristics of the psychological faculty: on the one hand, a law student would have to take a collaborating position, on the other hand, he is focused on creating his own space, on the formation of special abilities in connection with professionalization. High rates of friendliness are observed in the second and fifth years. In the second year, a process of socio-psychological adaptation was formed, the individual adapted to the group, relationships with it, and developed his own style of behavior. For the fifth year, the future place of work becomes more relevant, the sense of duty increases. Students no longer need to achieve success from learning, in self-affirmation, there is the prospect of an early graduation from the university. The main signs of this are a meaningful firm readiness for active independent work in the chosen specialty, the desire to constantly improve in it. Thus, we examined the interpersonal relations of students depending on three different factors: humanitarian or technical specialty, studying in different courses, living in a hostel for a different period of time. All these factors have an undeniable impact on interpersonal relationships in student age. Dynamic processes of structuring, forming and changing interpersonal relationships have a strong effect on the student's personality, on the success of his

educational activities and professional development, on his behavior. The favorable position of the student in his environment contributes to the normal development of his personality.

Interpersonal communication not only amidst students but along with that communication with the lecturer gives opportunity to get prepared for future professional life, especially when we talk about students of law professions.

Disputes within their professional environment whether with lecturers or their peers during the work at the class or whether this kind of communication takes place elsewhere.

Development of personality whether in their professional sphere of life or personal mostly takes place within the process of interpersonal communication.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.2.4

2.4 Психолого-педагогічний супровід художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів у процесі професійного становлення

Професійна освіта, якщо вона залучена у фундаментальні сенси майбутнього педагога, ціннісно та діалогічно насичена, допомагає йому у реалізації своєї багатомірної духовної сутності. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога, - це насамперед становлення людини культури, з розвиненими ціннісними орієнтаціями, що усвідомлює свою творчу та відповідальну роль у подальшій педагогічній діяльності. Ця обставина обумовлює педагогічні завдання освіти - формувати цілісну людину та створити умови, які сприяють саморозвитку особистості.

Підготовка педагога, его професійне становлення має свою специфіку. Вчені Л.Каткова, Т.Руденко Т. виокремлюють такі напрями: формування якостей, умінь ефективної взаємодії у процесі виконання професійних завдань у системі «людина-людина», розуміння різних аспектів взаємовідносин з людьми, які сприяють розвитку емоційної, духовно-моральної сфер особистості, готовності до прийняття відповідальних рішень, толерантності до конфліктних та кризових ситуацій, конкурентоспроможності [61].

Г. Ікрин зазначає, що логіка підготовки фахівців у сфері «людина - людина», йде не від освоєння окремих функцій, операцій, видів діяльності підсумовування, а навпаки – від формування інтеграційних якостей до їх конкретизації, освоєння та вираження в індивідуально-творчих нормах. Внаслідок цього актуальним завданням освіти є професійно-особистісний розвиток, як специфічна самоорганізація педагогом свого особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він виступає як суб'єкт професійного становлення та саморозвитку; з освоєння технологій сучасної освіти та розробки авторської педагогічної системи. [62].

Суголосно із ним, сучасні українські дослідники О. Дронова, Г. Сухорукова зауважують, що процес професійної освіти майбутнього вихователя – це процес формування цілісної культури людини, з розвиненими ціннісними орієнтаціями,

що усвідомлює свою творчу та відповідальну роль у розвитку дітей дошкільного віку. Вчені відзначають, що для студентів майбутніх вихователів важливо не лише відчувати та усвідомлювати свої здібності, можливості, особливості, а також позиціонувати себе як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. [63].

У цьому сенсі метою навчання у вузі для студентів стає не тільки здобуття знань та навичок, але й розвиток себе як професіонала. В сучасному освітньому просторі потрібен не тільки доступ до знань, а й творча позиція суб'єкта, в якій поєднується освоєння запропонованої інформації та її власна креативна переробка, при цьому студент стає суб'єктом інноваційної діяльності, яка характеризується свідомою позицією до освітнього процесу.

Погоджуємось із висловом О. Ліннік, що природа сучасної професійної діяльності педагога вимагає нового педагогічного мислення, ціннісними установками якого є пріоритет індивідуальності мислення, освітніх інтересів особистості, саморозвитку, самонавчання. [64].

Ідея саморозвитку, самоактуалізації яскраво виражена А. Маслоу: «коли освіта спрямовуватиме людину до усвідомлення своїх вищих потреб (до яких він відносить естетичні потреби), спрятиме самоактуалізації, то дуже швидко ми зможемо спостерігати розквіт цивілізації нового типу» [65].

А. Маслоу розуміє під самоактуалізацією «становлення особистості такою, якою вона хоче і може стати»; «повне розкриття талантів та здібностей особистості», реалізацію ціннісних орієнтацій, естетичних потреб, творчих надбань. [65].

Особистість вільна у виборі життєвого шляху, у вирішенні тих або інших питань, здатна бути самим собою, чути своє «Я», інтенсивно, творчо проживати кожен момент свого життя, - зазначає К. Роджерс. [66].

А. Брушлінський, характеризуючи людину як суб'єкта вважає, що вона у своїх проявах є діяльною та вільною, реалізує здібності до самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку, вміє співвідносити власні вимоги до вимог суспільства, здатна вибудовувати та визначати життєву стратегію,

претворювати, змінювати життя відповідно до своїх цінностей, мети й мотивів [67].

Аналіз літератури показує, що у працях психологів сформульовані такі основні характеристики суб'єкта діяльності: активно відображає та висловлює відношення до об'єктивного світу, діяльнісно відноситься до себе та навколишнього світу, перетворюючи їх, здійснює свідомі дії, одночасно виступає стосовно себе суб'єктом та об'єктом вивчення, аналізу, оцінки, зміни.

За результатами досліджень психологів можна відзначити, що суб'єктність фахівця є професійно-значущою психічною властивістю, яка притаманна суб'єкту професійної діяльності у процесі застосування сукупності перетворювальних дій по відношенню до зовнішнього та внутрішнього світу.

Ми цілком погоджуємось з думкою О.Отич, що у сучасному освітньому просторі актуальною є творча позиція суб'єкта, в якій поєднується освоєння запропонованої інформації та її власна креативна переробка. При цьому студент стає суб'єктом інноваційної діяльності, яка характеризується свідомою позицією до освітнього процесу. Вчені відзначають, що для студентів важливо не лише відчувати та усвідомлювати свої здібності, можливості, особливості, а також позиціонувати себе як суб'єкта професійної діяльності. У цьому сенсі метою навчання у вишу для студентів стає не тільки здобуття знань та навичок, але й розвиток себе як майбутнього професіонала [68].

Розуміння, що таке суб'єктність у період студентства, знаходимо у Г. Аксьонової, яка визначає цей феномен як самостійне здійснення ціннісного вибору початкової діяльності, її організацію; самостійна постановка мети та засобів реалізації, самооцінка, аналіз результатів [69].

Г. Аксьонова розуміє суб'єктність у період студентства як «інегративну характеристику майбутнього професіонала, що відображає його активне, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до самого себе, до діяльності, до світу та життя в цілому».

Змістовими компонентами суб'єктності педагога дослідниця бачить такі:

- мотиваційно-ціннісний компонент (ціннісні орієнтації, професійні мотиви, професійна спрямованість);
- компонент з формування відносин (самовідношення, ставлення до суб'єктів взаємодії та співробітництва);
- регулятивно-діяльнісний компонент (організація, аналіз, оцінка та корекція власної життєдіяльності, прагнення до освіти та самовиховання).

Дослідниця вказує на те, що суб'єктність фахівця – це є суб'єктна позиція, яка відображає спосіб самореалізації, самоствердження, саморозвитку людини-професіонала та має такі прояви: суб'єктивний підхід до професійно-значимих способів та нормативів діяльності, вироблення на цій основі власної системи дій, особистісних критеріїв та норм професійної діяльності, здатність авторського проектування та здійснення життєвих та професійних стратегій [69].

Розвиваючи ці ідеї, Е. Волкова визначила суб'єктність як психічний феномен, як властивість особистості створювати зміни у світі та у своєму житті стосовно дійсності, основу яких становить ставлення людини до себе як до діяча. Щодо суб'єктності спеціаліста, автор вказує, що відношення людини до себе як до діяча припускає визнання та прийняття не тільки у себе, але в іншій людині активності, свідомості, пов'язаної зі здатністю до цілепокладання та рефлексії, свободи вибору, унікальності. [70].

Це актуалізує таку педагогічну мету - сформувані ціннісне ставлення до учня; визнавати та приймати не тільки себе як активного свідомого діяча, а й учня як мислячого, діяльного суб'єкта.

Дослідниця М. Романенко зазначає, що особистість є носієм властивостей суб'єкта, та суб'єктність проявляється у певному рівні особистісного розвитку спеціаліста і є «системною якістю особистості, що визначає особливості зовнішньої поведінки людини у діяльності» [70].

У розгляді суб'єктності як якості особистості педагога авторка виділяє кілька аспектів його розуміння. Перший стосується виникнення у фахівця здатності усвідомлено робити зміни навколишньої дійсності та змінюватись під їх впливом самому. Другий аспект характеризує суб'єктність як якість, пов'язану з єдністю

ціннісно-мотиваційної сфери та стійкості форм поведінки, що укоренилася у зовнішніх проявах людини по відношенню до реальності та постійних перетворень суб'єкта.

Так, М. Романенко відносить професію педагога до групи професій, які через реалізацію взаємозв'язків та взаємозміну людей здійснюють самоперетворення внутрішньої та зовнішньої реальності. Отже, суб'єктність спеціаліста педагогічної професії є важливим інструментом для самореалізації у професійній діяльності та досягнення через неї позитивних результатів взаємоперетворення суб'єктів взаємодії [67].

Вивчаючи питання суб'єктної проблематики, А. Асмолов виділяє перетворення себе та інших як продукт творчих проявів особистості на рівні суб'єкта діяльності. Процес отримання цього продукту описується наступним чином: людина переосмислює свій внутрішній світ, аналізує індивідуальний вибір між різними мотивами, цінностями, ролями, пізнає та створює способи, форми для нових шляхів та перебудови згідно зробленого вибору. Це може свідчити про взаємозв'язок суб'єктності та творчих здібностей спеціаліста, а також взаємовпливу в ході реалізації діяльності [67].

Зазначимо, що психологи гуманістичного спрямування звертаються і до осмислення феномену «Я-концепції» (самості) як психологічного конструкту, що впливає на поведінку людини. За Р.Бернсом, «Я-концепція» – це сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язаних зі своєю оцінкою. Образ «Я», що складається в результаті особистого життєвого досвіду, впливає на сприйняття майбутнім педагогом світу, інших людей, на оцінки, які він дає поведінці. Позитивну Я-концепцію можна прирівняти до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності. Невипадково однієї із завдань становлення майбутнього вихователя ми вважаємо створення умов розвитку позитивної Я-концепції.

Розглядаючи питання про професійне становлення педагогів, ми спираємося на вислів Р.Бернса про необхідність спеціальної роботи, спрямованої на розвиток у педагогів здатності до позитивного та плідного спілкування з

учнями. В результаті такого сприяння майбутній педагог повинен набути сприйнятливості, необхідної для взаємодії з людьми, навчитися розуміти та вибудовувати педагогічний процес як повноцінне спілкування.

Отже, суб'єктність характеризує спосіб особистісного та професійного існування людини, виражений в її прагненні до особистісної та професійної індивідуалізації. Суб'єктність, що міститься в суб'єктній позиції, характеризує спосіб особистісного та професійного існування людини, виражений його прагненням до особистісної та професійної індивідуалізації. Дослідник зауважує, що саме інша людина сигналізує людині про позитивні або негативні зміни. Чим більше буде отримано сигналів, тим більше буде можливостей у суб'єкта усвідомлювати свої дії.

У даному випадку функція іншого полягає у підтвердженні іншим реальності існування суб'єкта, результативності його дій. Таким чином, оцінка прояви суб'єктності спеціаліста здійснюється не тільки самим суб'єктом діяльності, але й іншим, ззовні.

У В. М'ясищева зустрічається інше розуміння суб'єктності. Він розкриває суб'єктність через відношення, яке висловлює активну, виборчу позицію особистості до світу, людей, самого себе та визначає індивідуальний характер її діяльності та поведінки. Сама особистість спеціаліста виступає в теорії відносин як суб'єкт, здатний усвідомлювати своє ставлення до навколишнього, не тільки пристосовуватися, але й переробляти її. [67].

Підсумовуючи ідеї дослідників ми можемо виокремити такі напрями професійного становлення майбутніх вихователів:

- Особистість студента є цінністю, яка націлена на творче, активне пізнання світу, розвитку та перетворення себе, оскільки у ній спочатку закладено ідеї саморозвитку (А. Маслоу, А. Адлер, В. Франкл, Е Фромм).

- Духовні потреби майбутнього вихователя тісно пов'язані з естетичними потребами, які виявляються в інтересі до сприйняття та пізнання художніх цінностей, розвитку духовного світу.

-Необхідність всебічного розвитку, спрямування студентів до «усвідомлення своїх вищих потреб, до актуалізації їх» (А. Маслоу) у педагогічній освіті:

- Самореалізація – головний мотив поведінки та психологічний механізм розвитку студента повинна бути підтримана в процесі освіти у вишу.

Для сучасного етапу розвитку системи вищої професійної освіти характерний інноваційний підхід до визначення технологій, методів та способів навчання фахівців, використання різних моделей педагогічної взаємодії педагога та студентів.

У нашій експериментальній роботі було використано психолого-педагогічний супровід, що сприяло усвідомленню студентами індивідуальності й неповторності у здобутті образу «Я».

Психолого - педагогічний супровід розглядається дослідниками як гуманістично-орієнтований процес становлення майбутніх спеціалістів, в якому формуються суб'єктні, особистісні, індивідуальні якості майбутнього педагога.(сухорукова [67]).

Саме супровід допомагає «виводити» саморозвиток особистості за рамки педагогічного процесу, створювати ситуації для актуалізації найближчого розвитку студентів, наповнює педагогічний процес гуманним змістом. Сутність педагогічного супроводу вважається дослідниками як культурний обмін ціннісними, естетичними, емоційними потенціалами, спільними пошуками сенсу, де педагог максимально використовує ціннісний досвід кожного суб'єкта спілкування [67].

Загальна цільова спрямованість педагогічного супроводу, що здійснюється у спільній діяльності педагога та студентів, досягається через діалогічні ситуації, смислові та когнітивні зв'язки, і це свідчить про різноманітні варіативні прояви сприяння в цілісному педагогічному процесі. Так, інтегрованість сприйняття у педагогічному процесі призводить до виникнення нового типу відносин між педагогом і студентами та до поступового наростання змін; переходу кількісних змін у якісні.

Зупинимось на питанні про діалогічний характер психолого-педагогічного супроводу. Сучасні дослідження про діалог оперують такими поняттями, як «спілкування в культурі», «живе знання», «гуманітарне мислення», «апелювання до індивідуального досвіду» і є одним із засобів особистісно-професійного становлення студентів, яке «здатне вивести особистість за межі самої себе» (С. Гессен.)

М. Кларін, розглядаючи діалог, відзначає його найважливішу роль у сучасному світі. Діалог розвиває у спільній навчальній діяльності не тільки суб'єкт цієї діяльності, а й єдність суб'єктів педагогічного процесу. Дослідник визначає діалог як засіб «зустрічі» «зовнішнього та внутрішнього планів саморозвитку» [71].

Залучення студентів до діалогу - це «створення особистісно-розвивальної педагогічної ситуації», де учасники діалогу діляться своїми думками, почуттями, власним досвідом, а також готові до сприймання думки іншого. Особливістю роботи педагога з керівництва діалогом є створення атмосфери довіри, в якій кожен з учасників відчуває свою цінність і затребуваність, сприяння педагога завжди лежить у контексті особистісних інтересів, цінностей і цілей студентів (В. Серіков).

В своєму дослідженні розуміємо діалог як таку форму спільної діяльності, яка забезпечує комунікативний зв'язок суб'єктів та їх взаємодію як загальну форму спілкування. Процес комунікації суб'єктів у часі створює можливість здійснення безперервного самостановлення його учасників у педагогічному процесі. Готовність до діалогу – один із універсальних показників індивіда як особистості. Ця готовність охоплює спрямованість на пошук сенсу досліджуваних цінностей, можливість суб'єктивно сприймати матеріал.

У процесі художнього розвитку майбутніх вихователів за допомогою діалогу з творами мистецтва актуалізується інтегративне сприйняття і «проживання» творів мистецтва, у якому комунікативні здібності майбутніх вихователів можуть цілеспрямовано розвиватися. Роль педагога у процесі заняття не зводиться лише до коментування творів мистецтва. Завдяки діалогу,

педагог супроводжує процес відкриття ціннісних основ мистецтва для студентів, сприяє їх розумінню, спільному розширенню культурного простору; розширенню індивідуального творчого досвіду студентів. Мистецтво у цьому діалогічному спілкуванні розкриває свій могутній потенціал як духовної загальнолюдської цінності.

У процесі спілкування з мистецтвом світ постає «світом цінностей» (Е. Гуссерль), при цьому особистісні цінності сполучаються із загальнолюдськими, формуються ціннісні орієнтації, детермінуючі мотивацію особистості. Особистісні цінності – джерело й орієнтир активності педагога у діяльності. Майбутній педагог здатний опановувати цінності інших епох і народів, долаючи просторові та тимчасові бар'єри (К. Ясперс). Важливість спілкування, діалогу з мистецтвом пов'язана з тим, що акт духовного саморозвитку педагога не може бути здійснено, «якщо немає надособистих цінностей» (Н. А. Бердяєв).

На роль мистецтва у саморозвитку особистості звернув увагу А. Маслоу. Він виявив цілковито особливі моменти саморозвитку, самоактуалізації, які назвав «піками переживань». На його думку, ці стани включають фундаментальні зміни відношення до світу. Це виявляється у створенні особистістю нових оцінок, відчуття цілісності та у єднанні зі світом. Актуально також зауваження, що «пік переживання» часто викликається у процесі споглядання творів мистецтва. Для нас спостереження А. Маслоу представляє особистий інтерес й дозволяє визначити, наскільки пластичний і сприйнятливий внутрішній світ студента, як потужно та глибоко відкритий він сприйняттю художніх цінностей. Цей психологічний механізм повинен бути неодмінно врахований педагогом вишу для сприяння художнього розвитку майбутніх вихователів. [65].

Художній розвиток особистості трактується науковцями як процес поступових змін художніх здібностей особистості; їх кількісні, якісні та структурні перетворення, які спрямовані на зростання рівня художньої та естетичної культури особистості під впливом засобів мистецтва; формування естетичної свідомості, естетичних почуттів, смаків, естетичної оцінки. [71, с. 208]. Художній розвиток у системі професійної підготовки майбутніх

вихователів покликаний забезпечити усвідомлення власної ідентичності, відчуття адекватності й стабільного володіння особистістю власним «Я»; здатності до повноцінного вирішення завдань на кожному етапі її розвитку [71].

Тобто, художньо-творчий розвиток студентів – динамічний процес змін із особливим, індивідуальним ритмом, процес переходу із зони потенційного особистісного та професійного розвитку до зони актуального розвитку.

Художньо-творчий розвиток майбутніх вихователів проходить у тісному спілкуванні з мистецтвом. На факультеті дошкільної педагогіки та психології вони стикаються із такими навчальними дисциплінами як «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності дітей дошкільного віку», «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку», «Художнє мовлення дітей дошкільного віку», «Артпедагогіка» тощо. Тому необхідно занурювати студентів в практику мистецької діяльності, але й розвивати тезаурус, студентів теоретичними знаннями.

Мистецтво, на відміну від науки, використовує мову зображень, художній образ є результатом єдності об'єктивних та суб'єктивних, раціональних та емоційних, логічних та чуттєвих образних форм, адекватних способу художнього пізнання. (Ю. Борєв, М. Каган, С. Раппопорта). Художні образи мають багаті варіанти свого тлумачення та переробки у процесі їх сприйняття особистістю. Художнє зображення – це не тільки відображення, а й творча реконструкція реальності. Звідси випливає, що художнє зображення – це модель, що адекватно відображає об'єкт та предмет пізнання. Об'єкт пізнання – це світ навколо, реальність, а предмет - це відношення до цієї реальності художника та реципієнта. Об'єкт знань загальний у мистецтві та науці, але, завдяки різним предметам пізнання, його процес відбувається по-різному. У філософсько-теоретичному й науковому пізнанні «суб'єкт - об'єктні» відношення виявляються як всезагальні, в мистецтві - у конкретній формі, в образній моделі.

Отже, художній образ охоплює реальність, людський досвід та досвід художника, вираженого по відношенню до світу, з певним емоційним змістом. Тому сприйняття художнього зображення здійснюється не тільки в спогляданні,

а й у переживанні. В емоціях, як особливої формі відображення реальності, виявляється особистісне ставлення людини до об'єктів пізнання. Художній образ розвивається на основі художніх уявлень, формування яких вимагає активної участі уяви, інтуїції, логічного мислення.

Майбутнім вихователям важливо усвідомити знання зі специфіки художнього образу як основної категорії мистецтва для організації повноцінного сприйняття мистецтва дітьми дошкільного віку.

Характерною особливістю художньо-творчого розвитку та саморозвитку студентів у процесі професійної освіти є розуміння характерних рис мистецтва. Усвідомлення цього – необхідний етап сприяння особистісно-професійного становлення педагога. Проблема сприйняття та співпереживання особистістю витвору мистецтва – дуже тонкий і завжди індивідуальний процес. Це простір, у який можна «увійти» лише завдяки «внутрішньому», духовному погляду особистості. Інформативні та ціннісні можливості мистецтва для становлення духовного світу студентів надзвичайно великі, тому що мова художніх образів метафорично більш насичена, алегорична, емоційно багатша, ніж розмовна. [68].

Художній образ вчені розуміють як унікальне за змістом та формою явище, матеріалізацію духовного пошуку індивіду, що є частиною мовної культури. Природа художнього образу охоплює естетичні категорії піднесеного, прекрасного, комічного, трагічного та потворного. За визначенням Ю.Б. Борева, образ – специфічна форма мислення, яка «розкриває одне явище через інше», існує як поєднання непоєднуваного, єдність ірраціонального і раціонального, матеріального і духовного, об'єктивного і суб'єктивного, типового та індивідуального. Представниками філософсько-естетичної думки образ розглядається як мікрокосм, створений людиною і той же час відокремлений від неї, що існує для неї, має мету в самому собі. Відповідно до цього підходу, сутність художнього образу пов'язана з несвідомим; для виявлення його сутності недостатньо звернення до психічних процесів чи мови культури [68].

Набуваючи просторового виразу, художній образ має властивість унікальності, оскільки пов'язаний з індивідуальністю авторського стилю,

таланту та майстерності, а також психологічними рисами автора. Уява художника пов'язує у вигляді асоціацій різноманітні явища, що дозволяє художньому образу ставати найбільш ємним, емоційно та змістовно виразним. Створення та сприйняття художніх образів є основою психологічного впливу мистецтва у розвитку особистості, соціуму, відносин. Використання у мистецтві художнього-образних форм пізнання – метафор, алегорій, оксюморонів сприяє активізації художньої уяви, сприйняття, дії. Вони активізують правопівкульний тип мислення і якісно інший спосіб освоєння інформації.

О.Рудницька, аналізуючи такі явища психіки як сприйняття, пам'ять, уява та фантазія, відзначає їх унікальність у формуванні художнього образу кожної особистості. Як відомо, пробудження та розвиток художньої уяви особистості дозволяє побачити світ із висоти певного рівня людської культури.

Процес уяви повторює процес сприйняття і є ще одним прикладом творчих можливостей нашої психіки». Ідеї О.Рудницької близькі проблематиці особистісного-професійного становлення майбутніх вихователів. Уява дозволяє ввести у культурний контекст майбутнього вихователя той можливий ціннісний досвід, який йому ще належить набути. Нерозвинена художня уява перешкоджає освоєнню багатства мистецтва, обмежує діапазон естетичного розвитку педагога, є однією з причин нерозвиненого смаку і гальмує особистісно-професійне становлення. Перетворююча діяльність свідомості студента проявляється у художній фантазії [72]

Уява - важливий елемент творчості педагога, який виявляється у відриві від реальності у процесі її відображення у мистецтві та створенні чуттєво сприйманих образів, що не зустрічаються насправді. Майбутній педагог здатний «жити» у світі мистецтва, у світі уявному чи минулому, а також майбутньому. Отже, розуміння художнього образу пов'язане із супроводом розвитку в особистості таких здібностей свідомості як художня уява, фантазія, що сприяють задоволенню потреби майбутнього педагога у розвитку внутрішнього світу [72]

За зауваженням дослідників (Г.Сухорукова, О.Дронова), сфера художніх дисциплін спеціальності «Дошкільне виховання» передбачає таке вибудовування педагогічного процесу, у якому максимально використовується ціннісний потенціал образотворчого мистецтва. Педагог, звертаючись до просторово-часових асоціацій студентів, може спільно з ними виступати в ролі «співавторів», інтерпретувати твори мистецтва, сприяючи емоційному розкріпаченню та розширенню суб'єктного досвіду майбутніх вихователів.

Центром педагогічного процесу має бути особистість, що рефектує – «твориться зсередини», пізнає, а «не розчинилась в бутті» (М.М.Бахтін), відкрита в співпереживанні іншому. [72]

Вчені зауважують, що творчість є складним феноменом, що зумовлюється багатьма чинниками й умовами протікання. Важливий не лише результат творчості, а й ті зміни, які зазнає сама особистість; самоздійснення у творчості суттєво впливає на саморозвиток особистості, її самооцінку, розкриття її внутрішнього потенціалу.

Для вирішення проблеми якості підготовки спеціаліста у сучасній вищій школі вчені пропонують впроваджувати у вишах інноваційні підходи та технології. На думку Г.Ікрина [62], їх потрібно використовувати для становлення та розвитку професійно-значущого змісту спеціаліста у таких напрямках:

вдосконалення змісту професійної освіти, підвищуючи її якість та професійно-особистісне зростання студентів;

розробка нових програм та навчально-методичного комплексу, що забезпечують випереджальну підготовку спеціалістів;

формування у освітян новаторських якостей;

структурні перетворення системи освіти; забезпечення інтеграції; посилення ролі фундаменталізації та гуманізації в освіті.

Ця думка збігається з нашим розумінням вдосконалення художньо-творчого розвитку студентів спеціальності «Дошкільна освіта» щодо впровадження в освітній процес становлення суб'єктності спеціаліста принципів фундаменталізації та гуманізації в освіті.

З метою пошуку шляхів художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів у процесі професійного становлення було проведено експериментальне дослідження.

На етапі пошуково-розвідувального експерименту було проведено анкетування студентів майбутніх вихователів дітей дошкільного віку з метою визначення розуміння ними важливості професійного становлення за фахом.

Студентам було запропоновано відповісти на питання анкети. Так, за першим питанням: «Формування яких професійних якостей у процесі навчання у вишу ви вважаєте найбільш значущими?», студенти дали такі варіанти відповідей: «самореалізація у педагогічній діяльності» – відзначено 82 % студентів; «розвиток художньо-творчих здібностей» - 28%; «розвиток комунікативних здібностей» – 29% респондентів; «розвиток та саморозвиток особистості» - 15%. Таким чином, професійне становлення розуміється майбутніми вихователями як самореалізація у педагогічній сфері. Найважливішою визначена можливість успішно розвиватися у сфері дошкільної педагогіки (82 %). Також студенти орієнтовані на розвиток комунікативних здібностей, які необхідні у діяльності педагога - 29%. Важливість саморозвитку майбутнього спеціаліста відмічене 15% студентами, що свідчить про те, що студенти не приділяють належної уваги своєму внутрішньому потенціалу.

На запитання анкети: «Як ви розумієте терміни «самоактуалізація» та «саморозвиток»? Більшість студентів (72 %) відзначили різницю між поняттями, підкресливши, що «саморозвиток» відбувається з кожною людиною, але «самоактуалізація» пов'язана, головним чином, з волею людини, її активністю та духовним світом самої особистості, з її індивідуальністю. Проте з опитаних студентів - 18 % не бачать різниці між цими поняттями, і важливість самоактуалізації як основи особистісно-професійного становлення ними фактично не враховується. «Саморозвиток» сприймається студентами як індивідуальна якість, як властивість людської природи. Зазначимо, що тільки - 12% респондентів активно розгорнуті до творчого процесу та усвідомлюють відповідальність за своє особисте зростання. Лише - 25% студентів вважають

себе цілеспрямованими. На цих цифрах ми акцентуємо увагу, оскільки вони є показником того, як мало студентів орієнтовано на саморозвиток. Узагальнюючи в сукупності отримані дані про саморозвиток студентів, ми приходимо до висновку про необхідність усілякого сприяння цьому процесу.

На запитання «Як ви розумієте сутність педагогічного супроводу художньо-творчого розвитку у вишу?» більшість студентів (75 %), не змогли охарактеризувати дані відносини та сам характер процесу сприяння, описуючи головним чином епізодичні дії. Разом з тим, студенти визначили: наявність спільних та взаємно значущих сфер спільної діяльності (професійна проблематика, творчість у сфері образотворчого мистецтва, спілкування, інтерпретація творів мистецтва тощо), уміння кваліфіковано надати індивідуальну допомогу у творчій роботі, (75 %) реалізація суб'єкт- суб'єктних відносин між учасниками (43%). Студенти вказали також на присутність гуманістичних відносин та взаємоповаги, прагнення зрозуміти один одного (84 %), необхідність спільного розуміння естетичних та педагогічних цінностей (50%).

За результатами пошукового етапу експерименту визначаємо, що мотивація професійного зростання самих студентів пов'язана виключно з вивченням педагогічних дисциплін. Студентами не усвідомлюється повною мірою важливість ціннісних орієнтацій; духовного розвитку. Отже, як основні мотиви освіти виступають вузькопрофесійні, а не світоглядні духовні основи осмислення майбутньої професії. Ми відзначаємо у студентів інфантилізм, нездатність організувати власну діяльність, відсутність педагогічної свідомості (суб'єкт-суб'єктних відносин) та інтересу до комунікативних здібностей у більшості з респондентів.

За результатами анкетування, були позначені такі проблеми підготовки фахівців у системі вузівської професійної освіти:

- майбутні вихователі не бачать відповідальності за своє зростання, не бачать своєї відповідальності за спілкування та контакти з іншими людьми;

- розвитку студента як самостійного та активного діяча, суб'єкта, який самостійними зусиллями може забезпечити особистісне та професійне зростання не приділяється належної уваги;

- у навчальному процесі переважає такий характер навчання, що будується без урахування індивідуальних особливостей студентів, що ускладнює особистісний розвиток студентів;

відсутність урахування психологічних особливостей студентів (мотивація, спрямованість, рухливість нервових процесів та ін.)

- переважання традиційних форм навчання, які застаріли за нових реальних умов професійної освіти,

- орієнтація навчального процесу на репродуктивні методи навчання, а не самостійний пошук,

- результати дослідження підтверджують припущення гіпотези про необхідність створення відповідних умов, що до особистісно-професійного становлення; у проходженні цього шляху ключову роль має відіграти педагогічний супровід.

Дані результати дозволили нам зробити висновок про те, що у навчальному процесі необхідний перехід до розвитку студента як самостійного суб'єкта навчально-професійної діяльності, який націлений на особистісне та професійне зростання.

На етапі констатувального експерименту було проведено тест на самоактуалізацію та тестова методика образотворчого змісту на дослідження показників художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів та розуміння художнього образу «Кольорова клякса».

У контексті дослідження, самоактуалізацію визначаємо як комплекс дій, які забезпечують особистісне самовираження та затребуваність суб'єктності у навчально-пізнавальній діяльності студента як майбутнього спеціаліста у процесі оволодіння ним професійною компетентністю. У зв'язку з цим самоактуалізація розглядається як основна суб'єктна дія. Студент, який опанував

самоактуалізацією, здатний здійснити самореалізацію та реалізацію навчально-пізнавальної та професійно-практичної діяльності.

У констатувальному експерименті брало участь 56 студентів бакалаврату факультету дошкільної педагогіки та психології. На цьому етапі експериментальної роботи визначали у студентів наявність бажання до самореалізації; до пізнання свого внутрішнього потенціалу; наскільки розвинене у студентів педагогічного вишу прагнення опанувати професійну компетентність.

Запропонований для вирішення цих завдань «Теста на самоактуалізацію» (САТ)» заснований на концепції особистості, що самоактуалізується А. Маслоу. За даними тесту були вивчені такі характеристики:

- ціннісні орієнтації та гнучкість поведінки, що визначають цінності людини та їх зовнішню реалізацію;

- самоповаги та самоприйняття, які становлять блок самосприйняття, що дозволяє суб'єкту поважати себе та приймати себе таким, який він є;

контактність - здатність до швидкого встановлення глибоких та довірчих контактів з людьми у суб'єктно-суб'єктній взаємодії;

- пізнавальних потреб та креативності, за допомогою яких діагностуються відносини до вивчення внутрішньої та зовнішньої дійсності.

Результати аналізу «Теста на самоактуалізацію» дозволили визначити рівні отриманих даних, які умовно були віднесені нами до високого, достатнього та низького рівнів. Високий рівень характеризує студентів, які повно та цілісно оцінили самоактуалізацію як суб'єктну дію по відношенню до себе (у самоповазі, самоприйнятті), а також по відношенню до зовнішньої реальності (ціннісні орієнтації, спілкування, пізнавальну діяльність, творчу роботу, гнучкість поведінки та мислення). У них спостерігалася гармонія прояви самоактуалізації до внутрішнього і до зовнішнього світу: на індивідуальних графіках значення розташовувалися оптимальному рівні. До цього рівня було віднесено 16%

Другу групу становили 47% студентів. Їх характеризує рівень часткової реалізації самоактуалізації. До цієї групи увійшла більшість студентів. Вони

продемонстрували неповну картину застосування суб'єктної дії по відношенню до своїх потенцій. Дані студенти мали не високі показники що до прояву самоактуалізації ціннісних орієнтації, гнучкості поведінки та мислення, креативності, корекції, у спілкуванні, у пізнавальній діяльності. У цієї групи спостерігаються такі результати актуалізації самоприйняття і самоповаги: 47% студентів самоактуалізуючи повагу до себе, не актуалізують самоприйняття, чи навпаки. Для 36% студентів групи з низьким рівнем характерна невиражена самоактуалізація внутрішнього потенціалу; студенти мають найнижчі значення оцінки самоактуалізації за шкалами та в області прояву самоактуалізації свого потенціалу щодо внутрішньої та зовнішньої реальності. Загальний результат засвідчив, що більшість студентів не використовують суб'єктні можливості для цілісної самоактуалізації своїх ціннісних орієнтацій, гнучкості поведінки, самоповаги та самоприйняття, пізнавальних та комунікативних потреб, креативності.

Для визначення показників художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів, розуміння художнього образу було запропоновано тестове завдання «Кольорові клякси» продемонструвало відсутність у студентів стійких ціннісних орієнтацій на творчу самореалізацію та саморозвиток;

-стереотипність та переважно репродуктивний характер творчої діяльності; недостатній рівень художньої уяви, фантазії,

-відсутність у студентів аналізу динаміки розвитку своєї творчої діяльності; невпевненість у своїх силах.

Отримані результати дозволили нам розробити експериментальну методику та започаткувати експеримент із розвитку суб'єктності студентів майбутніх вихователів.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє констатувати, що процес розвитку суб'єктності студента відбувається при синтезі зовнішніх (професійно-освітніх) та внутрішніх (суб'єктно-психічних) умов. Під впливом зовнішніх умов відбувається освоєння та застосування студентом професійної компетентності

спеціаліста. Відповідні зовнішні умови для розвитку різних характеристик суб'єктності спеціаліста створюються викладачем, який сприяє цьому процесу.

Основною умовою організації педагогічного процесу в межах експериментальної методики був обраний психологічного-педагогічний супровід, який базується на безпосередніх ціннісних суб'єкт-суб'єктних відносинах; є організацією взаємодії на основі художньої та рефлексивної діяльності, що забезпечує формування у студентів креативних рішень та стимулює творчу самоактуалізацію.

При викладанні навчальних дисциплін «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності дітей дошкільного віку», «Художня праця та основи дизайну» створювалася позитивно налаштована емоційно-психологічна атмосфера, спрямована на розвиток творчого потенціалу студентів; індивідуальності; підтримку творчих проявів особистості майбутніх фахівців.

Психолого-педагогічний супровід охоплював такі напрями:

- організація діяльнісно-творчого середовища, насиченого художньою інформацією,

- сформованість професійної компетентності викладача, яка дозволяє йому діагностувати, розвивати та коригувати суб'єктні прояви студентів;

- використання арт-технологій як умова для активізації та реалізації суб'єктних можливостей майбутнього спеціаліста;

- наявність суб'єкт-суб'єктних відносин у ході спільної діяльності як джерела взаємостимулювання, взаєморегулювання, взаємооцінки суб'єктності спеціаліста

Провідна роль становленні суб'єктності спеціаліста, з погляду Г. Аксьонової [69] належить активній діяльній позиції студента в навчальному процесі, яка залежить від психологічно і дидактично точно вибудованої системи суб'єкт-суб'єктних відносин, а саме:

- ставлення до студента як до вільного, рівноправного та самоцінного суб'єкта;

- готовність побудувати позитивне ставлення до студента навіть усупереч його негативному ставленню до себе та інших;

-безумовне прийняття студента таким, яким він є;

-відкритість, щирість, прагнення спільної діяльності зі студентами.

Для організації суб'єктної педагогічної взаємодії ми спиралися такі принципи (за Г.Аксьоною) :

-принцип діалогізації, який реалізується шляхом перетворення позицій педагога та учня вузу на суб'єктно-рівноправні позиції, на відміну від монологічної педагогічної взаємодії, при якому позиції учасників нерівноправні та мають форму обміну інформацією в ході рольової соціальної взаємодії. Звідси випливає, що сфера художніх дисциплін передбачає таку побудову педагогічного процесу, у якому максимально використовується ціннісний потенціал образотворчого мистецтва. Педагог, звертаючись до просторово-часових асоціацій студентів, може спільно з ними виступати в ролі співавтора, інтерпретуючи твори мистецтва, сприяючи емоційному розкріпаченню та розширенню суб'єктного досвіду майбутніх вихователів:

- принцип проблематизації процесу творчості. Творчість є складним феноменом, що зумовлюється багатьма факторами та умовами існування. Важливим є не лише результат творчості, а й ті зміни, які зазнає сама особистість; самоздійснення у творчості суттєво впливає на саморозвиток особистості, її самооцінку, розкриття її внутрішнього потенціалу. Педагог актуалізує та стимулює суб'єктну активність студентів, створює умови для самосійного виявлення та постановки навчально-пізнавальних завдань і проблем, заохочує розвиток вільнодумства студента, ініціативності, вибірковості, творчості, здатності до нестандартного мислення, уміння ставити та творчо вирішувати проблеми;

-принцип персоніфікації, який вимагає актуалізації елементів особистого досвіду (почуттів, емоцій, знань, уявлень тощо), орієнтованих на індивідуальність студента, на специфічність його професійно-особистісних потреб та здібностей; досягнення студента порівнюється з його минулим досягненням.

- принцип індивідуалізації. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення та культивування в кожному студенті індивідуально специфічних елементів загальної та спеціальної професійної освіченості та розвиненості. Це можливо при побудові такого змісту та методів навчання, які були б адекватні віковим (за рівнем розвитку) та індивідуальним (на рівні суб'єктно-особистісному) особливостям та можливостям.

Другою умовою художньо-творчого розвитку й становлення суб'єктності студентів у художній діяльності було обрано спілкування студента з твором мистецтва на основі художнього аналізу. Реалізується ця умова у творчій діяльності студента у спілкуванні з мистецтвом, у творчому художньому аналізі та інтерпретації студентами творів живопису, музики, поезії у процесі професійної підготовки вихователів. Розгляд художнього твору через чуттєве, естетичне сприйняття, через ціннісно-емоційне переживання і духовне засвоєння людиною багатства мистецтва вимагає від студента розвиненого художнього мислення, що включає як раціональні, так й ірраціональні аспекти.

Аналіз психологічних досліджень з проблем художньої творчості та пізнання дозволив зробити висновок про те, що інтелектуальні, логічні елементи присутні у структурі, змісті твору мистецтва у процесі його створення, та у процесі творчого сприйняття. Вчені стверджують, що цілісне розуміння як матеріального, так і духовного світу вимагає використання як дискурсивного, так й інтуїтивного підходів. З цього випливає, що реалізація пізнавального потенціалу мистецтва передбачає гармонійну участь інтуїтивно-емоційних та дискурсивно-раціональних елементів у процесі мистецького мислення. Розвиток такого художнього мислення пов'язане з розвитком продуктивної уяви та формуванням умінь студента вільно орієнтуватися у специфіці художньої мови. Художній аналіз є потенціалом розвитку творчого мислення, оскільки у ньому має місце творчий синтез, як відображення створення поетичного твору, так і творчий аналіз, що розкривається у вивченні та поясненні твору мистецтва

Опишемо основні етапи, за якими проводився аналіз творів мистецтва з майбутніми вихователями. Алгоритм цієї роботи був такий: аналіз вражень від

художнього твору, роздуми над ним, аналіз його частин, визначення зв'язків між ними на основі порівняння та узагальнення, пошук джерел отриманого почуття. Аналізуючи твір мистецтва, студент досліджує не тільки художній образ твору, а й свій власний світ. Принцип інтеграції змісту та способів пізнання проявляються у цьому виді діяльності з особливою повнотою, оскільки мистецтво не лише допомагає пізнавати світ, а й формує саме способи пізнання

Перший етап аналізу – розповідь про те, що побачив художник. Другий етап аналізу – це розгляд перетворення предмета через особистісне сприйняття художника та його творче завдання. Третій етап – це спосіб метафоричної, поетичної інтерпретації художнього образу на основі діалогу, використовуючи свій естетичний, духовний та соціальний досвід.

На заняттях зі студентами ми використовували принципи мистецької педагогіки. Мистецька педагогіка сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, естетичного досвіду; розвитку власної почуттєвої культури; спеціальних художньо-творчих здібностей; долучає до спілкування з художніми цінностями [71].

Мистецька педагогіка розвіває можливість для рефлексії та саморефлексії – аналізу варіантів створення образу, вибору механізмів трансляції інформації та настрою тощо. Все, що створено у процесі художньої творчості, має бути не тільки пережите, відчутне та втілене у дії та взаємодії, а й усвідомлено на рівні планування перспектив та оцінювання результатів.

Ми також використовували методи мистецької педагогіки для розвитку внутрішнього діалогу, щоб відкрити ті творчі потенціали, що були приховані у студентів. Творчий процес має ініціювати прагнення відкриття нових перспектив - у собі, взаєминах, професії. Необхідно, щоб виробився загальний смак до пошукової, інсайт-діяльності, що є важливим для саморозвитку, самоприйняття, ідентичності та самосвідомості.

Художньо-творчий розвиток студентів також вимагає звернення до проблеми розуміння художнього образу. Для опанування його мови треба застосовувати креативний підхід до пошук і визначення сенсу, знаходження

варіантів тлумачення змісту, створення особистісного творчого простору діалогу. Оскільки художній образ – багатофакторний психосоціальний феномен, злиття безпосередніх чуттєвих параметрів автора, його уяви, мислення, сенсів та реальних параметрів дійсності, прояв креативних рішень (уяви, сприйняття, пошуку засобів для самовираження), - безмежний.

У процесі творчої діяльності установка на самостійний пошук художнього образу розширювала особисту «картину світу», актуалізувала творчий потенціал, інтуїцію майбутніх вихователів.

Практика роботи свідчить про те, що рівень художньої підготовки студентів майбутніх вихователів при вступі до вишу дуже різний. Деякі студенти вимагають особливої допомоги у формуванні технічних навичок при оволодінні художньою грамотою, психологічної підтримки своїх творчих здібностей, певної роботи з розкриття творчого потенціалу. Для такого контингенту студентів формою взаємодії у процесі художньо-творчого супроводу був обраний арт-коучинг, через його спрямованість на безперервне співробітництво, яке допомагає особистості домагатися реальних результатів у своїй професійній області.

Коучинг – це сфокусований на вирішенні проблем, орієнтований на результат, систематичний процес співпраці, в ході якого коуч-супроводжувач спряє покращенню виконання діяльності, збільшенню життєвого досвіду, активізації самостійного навчання та особистісному зростанню особистості.

У навчальному процесі таку спільну діяльність можна визначити як синтез зусиль викладача та студента, яка реалізується через навчально- професійне співробітництво. У цьому процесі майбутні вихователі мають можливість опанувати досвідом художньої діяльності, стають суб'єктом діяльності.

Коучингову технологію ми відносимо до гуманітарної технології, оскільки вона має такі ознаки :

- Проводиться в режимі діалогу.
- Прозорість та відкритість при взаємодії, відсутність маніпулятивності.

- Можливість впливу на інтегральні, домінантні характеристики людини, динаміка системи в цілому.

- Забезпечує індивідуально- особистісну орієнтацію діяльності

- Можливість імпровізації поряд з алгоритмізацією, варіативність дій в умовах невизначеності.

Педагогічний процес за експериментальною методикою здійснювався у три етапи:

- мотивування студентів до творчої діяльності, створення позитивної «Я – концепції»;

-розкриття творчих здібностей майбутніх вихователів,

-реалізації творчих здібностей особистості у педагогічній діяльності (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Етапи художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів у процесі
у художній діяльності**

	<i>Етапи</i>	<i>Завдання</i>	<i>Зміст</i>
1	I етап Пропедевтично- мотиваційний	Сприяти розумінню у студентів важливості художньої та творчої діяльності; Створити умови для реалізації предметних відносин як між студентами, так і між викладачем та студентами; сприяти розвитку рефлексії для визначення завдань саморозвитку; сприяти розумінню у студентів прояву їх суб'єктності	Добір варіантів кольорової палітри, що передає різні стани характер, емоції людини; графічні вправи з пошуку характеристики лінії, фактури

	<p><i>Критерії успішного розв'язання завдань першого етапу</i></p> <p>самоактуалізація творчої діяльності;</p> <p>подолання стереотипів та комплексів, пов'язаних з власною образотворчою діяльністю;</p> <p>прояв здатності до самовираження, творчої діяльності, співпраці;</p> <p>активність художньої рефлексії.</p>		
2	<p>II етап</p> <p>Актуалізація творчих здібностей</p>	<p>Формування позитивного емоційного фону діяльності; засвоєння художніх прийомів та технік.</p> <p>Прояв активності, залучення до діяльності, прояв інтересу до результатів творчості.</p>	<p>Творча робота над створенням художнього образу з використанням нетрадиційних художніх технік: монотипія, кольорова клякса, гратаж та ін.</p> <p>Аналіз художніх творів різних стилів</p>
	<p><i>Критерії успішного розв'язання завдань другого етапу</i></p> <p>розкриття потенційних художніх та творчих можливостей:</p> <p>студенти висловлюють свої емоції, почуття, виявляють інтерес до образотворення;</p> <p>студенти розуміють та можуть використовувати у своїй роботі засоби виразності для створення художнього образу (асоціативність, алегоричність, умовність); пропонують оригінальні варіанти виконання завдання за запропонованою темою, володіють різними образотворчими матеріалами, можуть їх комбінувати.</p>		

	III етап Реалізація творчого потенціалу у творчій та практичній педагогічній діяльності.	Становлення й розвиток творчих здібностей особистості в педагогічній діяльності; сприяння співпраці, здатність відбору освітнього матеріалу; активне конструювання власного навчального процесу та незалежного творчого проектування технологій навчання засобами художньо- творчої діяльності; сприяти розвитку рефлексії, як основного механізму набуття власного педагогічного досвіду	Завдання творчого проектування технологій навчання засобами художньо-творчої діяльності.
<p><i>Критерії успішного розв'язання завдань третього етапу</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - задоволення від процесу творчих пошуків й експериментів, а також від отриманого результату; -результат творчої діяльності, виражений в отриманні нових знань; в реалізації методичного проекту; -студенти виявляють самостійність, здібності до самовираження у власному педагогічному досвіді. 			

Одним із напрямів художнього розвитку особистості майбутніх вихователів, їх самоактуалізації є формування потреби до творчого самовираження засобами образотворчого мистецтва. За експериментальною методикою застосовувалися розвиваючі ігри (рольові, ділові), де використовуються різні методики розкріпачення внутрішніх творчих можливостей та здібностей особистості. Для стимулювання уяви, фантазії у творчому процесі ми використовували завдання з зображення абстрактних якостей предметів, наприклад, «Балакучий апельсин», «Подорож хмаринки». Потреба у творчому самовираженні формується найшвидше при виконанні

нестандартних завдань, матеріалів, технік. Студенти залучаються до пошуку засобів виразності образу, за допомогою, наприклад, монотипії зображують ті чи інші властивості, якості, виразні характеристики предметів або явищ, набувають одночасно навички з образотворчої діяльності та знання основних принципів творчості.

Розроблена нами методика з художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів поєднує такі аспекти: освоєння художньо-виразних засобів, матеріалів образотворчого мистецтва та процес образного відображення навколишньої дійсності. До художньо-виразних засобів ми відносимо: матеріали (папір, картон тощо), барвники (акварель, гуаш, акрилові фарби, темпера, туш), інструменти (олівці, перо, кисть), технічні прийоми (штрихування, тушування, мазок, набризок, «суха кисть», монотипія, відбиток та інше), елементи образотворчої мови (лінія, штрих, пляма, колір та їх поєднання).

Для художнього-творчого розвитку майбутніх вихователів були розроблені спеціальні вправи для роботи з аквареллю, тушшю, пастеллю. Опанувати мову образотворчого мистецтва – це означає навчитися бачити світ очима художника. Студентам необхідно відчутти та усвідомити виразні можливості матеріалів, навчитися користуватися ними як засобами вираження своїх задумів, свого ставлення до зображуваного. Насамперед, необхідно навчити студентів бачити світ очима художника з використанням мови образотворчого мистецтва, що сприяє увазі до ліній, форм, колірних відносин, незвичайних компоновок. Усі вони входять у внутрішній світ художника, стають особистою художньою мовою. Наприклад, мова кольорових, графічних плям виходить з характеристики їх форм, фактури матеріалів, силуетів різного характеру. На цьому етапі найвищі оцінки отримали роботи, у яких автори «відчули» специфіку матеріалу, переконливо змогли використати його властивості у передачі певного емоційного стану. Студенти виявили активність у роботі, продемонстрували варіативність рішень, емоційну виразність, естетичний зміст зображення, образне рішення, цілісність зображення.

Осягнення студентом свого суб'єктного «Я» відбувалося через суб'єктивне переживання емоції. Основним у творчому розвитку особистості ми вважаємо її вміння до самоактуалізації, до вираження особистих почуттів. Впізнання студентом самого себе відкриває перед ним нові горизонти свого знання в культурі. У зв'язку з цим у нашій методиці особлива увага спрямована на розуміння студентами своїх індивідуальних можливостей, що стимулюють особистість до самопізнання, до пошуку внутрішніх ресурсів.

Результатом самопізнання стають нові знання, самоактуалізація. Таким чином, за експериментальною методикою студенти усвідомлюють реальну можливість розвитку творчих здібностей своєї особистості, розвивають впевненість у собі та активізують свій художньо-естетичний досвід для створення нових художніх образів. Зазначаємо, що після творчих вправ у студентів помітно підвищилася здатність пропонувати ідеї, удосконалювати їх, висувати гіпотези; підвищився інтерес до процесу творчості, виникла потреба у реалізації себе як творчої індивідуальності.

На етапі рефлексії ми спрямовували студентів на процес індивідуального осмислення різних методів вирішення завдання, самостійного аналізу, переваги того чи іншого рішення. Здатність обмірковувати всі обставини та проблеми, пов'язані з вирішенням творчої задачі, аналізувати, компоувати є найважливішим елементом творчості. Процес самопізнання та пошуку індивідуального стилю діяльності здійснювався з опорою на психофізіологічні особливості: швидкість включення в роботу, тривалість працездатності, умови, необхідні для пробудження та протікання творчості. Крім того, необхідно проаналізувати свої психічні процеси, спробувати знайти способи діяльності, які допоможуть компенсувати деструктивні стани. Ми вважаємо, що саме художня діяльність максимально інтенсифікує процеси, спрямовані на самопізнання, формування досвіду самопізнання, продуктивності.

Завдяки освоєнню особливостей образотворчого мистецтва, способів побудови художнього образу, відбувається усвідомлення та збагачення художнього-естетичного досвіду особистості студентів про образотворчі засоби,

матеріали, інструменти, уявлення про них як засоби, здатні передавати виразні характеристики.

Аналіз робіт студентів показує, що до студенти здебільшого успішно реалізують спроби досягнення художнього ефекту, їм вдається надати тому чи іншому образотворчому засобу виразну функцію, підпорядкувати їх завданням з відображення психічного стану та настрою. Зросла кількість робіт, виконаних на високому рівні.

Творче, усвідомлене ставлення до роботи майбутніх вихователів у процесі художньої діяльності формувалося нами у завданнях із яскраво вираженою суб'єктною «Я» позицією. Були запропоновані завдання узагальнюючого характеру, що передбачають самостійну постановку завдання студентом, усвідомлення себе творцем, що володіє «інструментами творення» (Л. Виготський). Повірити у свої сили, осмислено ставитись до мети власної діяльності, допомагали творчі роботи на основі індивідуального сприйняття, переживання, життєвих вражень через звернення до свого внутрішнього світу.

Для повноцінного розкриття почуттів, настроїв у художніх образах було організовано діалогічне спілкування, у якому викладач допомагав студентам здійснити пошук задуму, та передати емоційне переживання автора. У процесі обговорення студентам пропонувалося поміркувати - чи викликає у мене , як в автора, переживання того, що я зображую; які почуття хочу зобразити; як глядач сприйматиме мою роботу?

На першому етапі розробки ідеї твору пропонувалося виділити найяскравіші враження зі своїх спогадів. Розробка задуму здійснювалася через асоціативні зв'язки різних явищ та предметів. У загальному рішенні робіт була присутня яскраво виражена емоція, підпорядкування виразних засобів розкриття задуму.

Суб'єкт-суб'єктні довірчі відносини викладача та студентів сприяли усвідомленому вибору художніх засобів та виразних прийомів у передачі емоційного змісту задуму та співзвучних певному почуттю. Для передачі

емоційного стану в художніх образах особливу увагу необхідно було звернути на виразні характеристики обраного художнього образу.

Тому педагогічна робота спрямовувалась на пошук засобів виразності художнього образу (асоціації, алегорії, метафори) у художній літературі, поезії, що розширює можливості створення художніх образів, посилює внутрішні передумови для творчості. Завдяки аналізу художніх засобів у поезії, в творчих роботах студентів став простежуватися певний емоційно-виразний задум, було знайдено багато образотворчих метафор, асоціацій. В студентських творчих роботах художні образи мали характер безпредметних композицій, виражених засобами плям, ліній, фактурних прийомів. Переконаливо обґрунтован вибір адекватних прийомів та образотворчих засобів для виразності образу. Студенти здебільшого змогли співвіднести створюваний художній образ зі своїм художньо-естетичним досвідом та передати своє ставлення до зображуваного.

На даному етапі майбутні вихователі усвідомлено застосовували мову живопису, графіки, внаслідок чого було розкрито художню виразність образів, а отже, і свої індивідуальні якості, себе як творчу особистість.

Наприклад, студентами були виконані роботи на такі теми: «Стихія почуттів», «Радісні спогади дитинства», «Пісня лісового струмка», «Сумна мелодія», «Рання ранок», «Подорож морської хвилі», «Зустріч сонця та моря», де студенти висловили у мальовничій образно-абстрактній формі свою гаму почуттів та емоцій. Роботи мали різне емоційне забарвлення та передавали життєві спостереження, художні враження, асоціації, індивідуальний досвід студентів майбутніх вихователів.

Спостереження за процесом роботи показали, що емоційне переживання по відношенню до явища, що зображається, виражалось в задоволеності власною роботою, в потребі студентів у новому пошуку задуму. У студентських роботах було передано емоційне ставлення до зображуваних явищ, філософські роздуми, індивідуальне розуміння художнього образу у таких роботах : «Гармонія у світі», «Світ поезії», «Роздуми осені», «Про що розповів дощ», «Таємниця каменю».

Аналіз та обговорення виконаних робіт продемонстрували, що збільшилася кількість рішень, які знайдені на основі відповідності образотворчих засобів та прийомів задуманому змісту, настрою задуму. Такі рішення не можуть виникнути без переживання поетичної художньо-виразної цінності, без активної потреби висловити ці переживання у формі художнього образу. Таким чином, студенти поступово із суб'єкта художньої діяльності, що засвоює накопичений художньо-естетичний досвід, перетворюються на творця цього досвіду.

Нами було зроблено висновок у тому, що прояв подібних переживань і потреб може слугувати показником високого рівня розвитку художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів.

Розширенню інформаційного простору аудиторних занять сприяло колективне відвідування художніх виставок, музеїв, творчих майстерень художників. Кожна з цих форм роботи має свою специфіку. Так, в результаті відвідування художніх виставок накопичувався обсяг знань, набувався досвід, необхідний для розвитку художнього смаку, почуттів та уявлень. Вивчаючи творчі методи та технічні прийоми художників, студенти самі роблять спроби творчого освоєння дійсності, шукають виразні засоби художньої мови. Сприйняття творів майстрів образотворчого мистецтва викликає у студентів суб'єктивне емоційне ставлення: переживання, захоплення, подив, що, безумовно, впливає на їх творчий розвиток.

Також формою роботи з було залучення студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до низькі вебінарів, майстер-класів за планом роботи наукової лабораторії «Психолого-педагогічний супровід інноваційного викладання фахових методик студентам факультету дошкільної освіти». Майстер-клас з розвитку креативності майбутніх вихователів (створення арт-об'єктів), а також вебінари: «Розвиток творчого мислення студентів спеціальності «Дошкільна освіта» у художній діяльності», «Музейна педагогіка у культуро-творчому розвитку майбутніх вихователів» тощо.

Зазначимо, що завдання, спрямовані на об'єкт діяльності, сприяли оволодінню самоактуалізацією в процесі вивчення, аналізу, контролю, регуляції, розвитку та корекції дій, способів, форм, видів навчально-пізнавальної діяльності, а також стосунків до себе, до навчання, до однокурсників та педагогів; взаємодії з ними у ході діяльності. Наприклад: пошук варіантів розкриття проблеми, постановка та моделювання проблемної ситуації, виготовлення та адаптація діагностичного матеріалу, здійснення плану аналізу живописного твору, складання та вирішення психолого-педагогічних завдань, постановці та моделюванню проблемної ситуації, визначенню перспективи професійного розвитку.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.2.5

2.5 Педагогічні основи формування вимог до фахівців з маркетингу відповідно до розвитку теорії маркетингу в світі

Багато часу пройшло з того моменту, як у європейських та інших державах світу (Великобританії, Німеччині, США, Франції, Японії), для яких характерна розвинена ринкова економіка, сформувалося стійке бачення щодо актуальності й необхідності маркетингу для успішного функціонування бізнесу. Впродовж цього періоду маркетинг пройшов складні періоди становлення, обумовлені зміною мислення та формуванням ідеологічної основи для забезпечення підприємницької діяльності.

Аналіз наукових, економічних, історичних джерел свідчить про те, що зародження маркетингу відбулося в США на початку ХХ ст., і його розвиток не був пов'язаним із формуванням тут ринкових процесів та явищ. Але саме наукова концепція маркетингу почала активно розвиватися наприкінці 1960-х рр. і набула поширення в інших європейських країнах, де ринкові процеси відзначались активним розвитком. Аналізуючи еволюцію маркетингу необхідно акцентувати увагу на наукових працях відомих дослідників у сфері маркетингу, насамперед, М. Бейкера та його книгу «Теорія маркетинга», в якій вчений зазначав, що ринки і маркетинг мають давню історію, яка має зв'язок із зародженням процесу обміну. Зародження маркетингу, який вчений іменує як феномен ХХ ст., відбулося в результаті науково-технічного прогресу, за його допомогою покращилась продуктивність праці, збільшився обсяг виробництва продуктів та відбулося підвищення пропозиції товарів, збільшення попиту населення на продукти й послуги, створення нових ринків та збільшення їх кількості, виникнення потреби у відповідних каналах розподілу й результативних системах просування продуктів та послуг на ринки (Бейкер, 2002).

Всі зазначені процеси почали реалізовуватися в США та Великобританії, де й відбулося зародження маркетингу, формування його теоретичних засад та його практична реалізація в контексті ринкових процесів. Інші держави переймають

цю теорію, пристосовуючи її до національних особливостей функціонування своїх ринків, розробляючи власні науково-практичні підходи до її впровадження. На сьогодні важливим є визначення маркетингу, яке розглядається як цілеспрямована діяльність людини, зорієнтована на задоволення потреб через обмін, але, при цьому, маркетинг – це категорія, яка постійно розвивається в усьому світі, й тому дуже важко дати чітку їй характеристику.

Як зазначають більшість вчених, поняття та напрям наукових досліджень «маркетинг» з'явився в XIX - XX ст. Термін «маркетинг» та його змістовне наповнення постійно розвивається і зазнає змін упродовж всієї діяльності соціуму та різних соціально-політичних ситуацій. Відповідно до цього, на теперішній час існує велика кількість поглядів щодо визначення цієї категорії. Більшість дослідників описують маркетинг як управлінський процес з компонентами інструментарію маркетингового комплексу та напрямом впливу на споживача. Інші науковці характеризують поняття «маркетинг» як всебічну філософію бізнесу, систему функцій ринкової сфери, процесу планування та реалізації ідей, які задовольняють потреби та інтереси окремих індивідів і підприємств. На основі цього, аналізуючи різні тлумачення поняття «маркетингу», можна зробити висновок про те, що маркетинг є відносно молодою наукою, й пояснює відсутність чіткого і єдиного визначення поняття «маркетингу».

Вважаємо за необхідне акцентувати нашу увагу на історичному розвитку маркетингу, відслідковуючи функціональні зміни, що відбувались. Так, на початку XX сторіччя маркетинг виконує функцію збуту, яка детально описує значення та емпіричні правила дії організацій у процесі виходу на ринок, координує механізм виконання торговельних операцій.

В історичних джерелах зазначається, що перші фірми, які працювали у сфері маркетингу, функціонували в США наприкінці XIX сторіччя, а починаючи з 1902 р. в американських освітніх навчальних закладах почали викладати навчальні курси раціональної організації обігу товарів.

Зародження маркетингу як науки відбувалося на початку ХХ століття в провідних американських університетах (Гарвардському та Мічиганському). На початку увага була зосереджена на основних аспектах організації збуту, торгівлі та реклами. Але криза 1929 р. продемонструвала нагальну потребу в поширенні напрямів досліджень.

Для цього була створена Національна асоціація маркетингу і реклами США в 1926 р. (в 1937 р. змінено назву на Американську асоціацію маркетингу *American Marketing Association, AMA*), яка забезпечила ефективне втілення ідей маркетингу в підприємницьку сферу. У подальшому подібні міжнародні організації були відкриті в державах Західної Європи та Японії, а саме: Європейське товариство з метою дослідження громадської думки й маркетингових досліджень (*The European Society of Marketing Research Professionals, ESOMAR* 1948 р.), Європейська академія маркетингу (*The European Marketing Academy, EMAC* 1975 р.), Всесвітня асоціація маркетингу (*The World Marketing Association, WMA* 1996 р.) та інші.

На початку 1948 р. маркетинг характеризують як підприємницьку сферу, пов'язану з просуванням продуктів і послуг від виробника до споживача. У кінці 1960х-рр. маркетинг розглядається як система, за якої в основі прийняття рішень знаходиться ринкова інформація, а обґрунтованість цих рішень перевіряється в процесі реалізації продуктів та послуг. У 1970-і рр. минулого століття швидкими темпами збільшується обіг у торгівельній сфері, підвищується значення стратегічного планування. У цей же час досить популярним стає підхід, який головним принципом маркетингу оголошує орієнтацію на споживача.

Політика орієнтування на потреби та інтереси клієнта була основоположною для американського засновника компанії *McCormick Harvesting Machine Company* С. Маккорміка. Він першим застосовував прийоми маркетингу, мотивуючи споживачів та надаючи їм кредити, визначаючи при цьому успішні канали розподілу своїх товарів. Крім того, в ХХ столітті у деяких підприємствах почали з'являтися відділи маркетингу, які займалися рекламною

діяльністю та надавали послуги цільовим споживачам (Балацький , Бондаренко, 2015, с. 45).

Американський економіст, професор кафедри ділового адміністрування Гарвардської школи бізнесу (*Harvard Business School*) М. Портер вивчав розвиток теорії конкуренції у 1980-х роках минулого століття та її вплив на переорієнтацію ролі маркетингу в напрямку забезпечення конкурентних переваг товарів та послуг (Балацький, Бондаренко, 2015).

Але вже починаючи з 90-х років минулого століття маркетинг почали тлумачити як концепцію управління, спрямовану на ринок, тобто таку, що характеризує відносини «конкурент – споживач – торгівля» та концепцію маркетингового підходу.

Останнім часом маркетинг впевнено завойовує увагу фахівців і підприємців, що дає змогу підтримувати й покращувати певні стандарти людського життя. Так, докорінна трансформація світової економіки внаслідок упровадження таких нових засобів зв'язку й сполучення, як глобальні телефонні та комп'ютерні мережі, супутникове телебачення, факсимільні апарати, уможливило значне скорочення географічних відстаней. Завдяки новим комп'ютерним і телекомунікаційним технологіям істотно змінилися методи виробництва й відповідно відбулися зміни в розумінні маркетингу як економічної категорії.

Маркетинг передбачає широке використання найвигідніших ринкових можливостей. Він залежить від виробництва та забезпечує випуск лише тих товарів, які можуть бути реалізовані. Звідси впливає важливість маркетингу як процесу, що пов'язує виробника зі споживачем через торгівлю й забезпечує зворотні зв'язки між ними.

Як вже було зазначено, погляди вчених щодо трактування поняття маркетингу дуже відрізняються. Наприклад, Американська асоціація маркетингу (ААМ) в 1960 р. описувала маркетинг як підприємницьку діяльність, пов'язану зі спрямуванням потоку продуктів та послуг від виробника до споживача (Архипова & Баєв, 1981). Але уже в 1985 р. ААМ після отриманого практичного досвіду втілення маркетингу надала нове його визначення: маркетинг – це

процес планування й втілення задуму, ціноутворення, просування й реалізації ідей, товарів і послуг за допомогою обміну, що задовольняє потреби та інтереси окремих осіб та організацій. А в липні 2013 р. ця асоціація маркетингу наголошує на тому, що «Маркетинг – це діяльність, набір установ та процесів для створення, спілкування, доставки та обміну пропозиціями, які мають цінність для клієнтів, партнерів та суспільства в цілому» (Common Language Marketing Dictionary).

Британський інститут управління (*The British Institute of Management, BIM*, 1940 р.) поняття маркетинг розглядає як один із видів творчої управлінської діяльності, орієнтованої на збільшення виробництва і торгівлі за допомогою визначення потреб споживачів, а також розробок з метою задоволення цих потреб.

Американські дослідники Е. Райс і Д. Траут стверджують: «Маркетинг – війна, в якій конкурент є вашим противником, а покупець – територією, яка підлягає завоюванню. Суть сучасного маркетингу в тому, щоб перемогти конкурентів» (Райс & Траут, 2019). Американський професор філософії в Бруклінському коледжі П. Тейлор зазначає, що: «Маркетинг – це не надання продуктів або послуг, це, по суті, забезпечення змін, що вигідно змінюються потребам і вимогам замовника» (Marketing Definition. LearnMarketing).

На сьогодні, одним із видатних представників теорії маркетингу є американський економіст та маркетолог Ф. Котлер, який визначає «маркетинг» як соціально-управлінський процес, що сприяє задоволенню потреб та інтересів окремих індивідів і груп через створення ними товарів та споживчих цінностей (Котлер, 1990). Він наголошує на тому, що маркетинг – це задоволення потреб та бажань за допомогою процесу обміну. Клієнти здійснюватимуть обмін лише тоді, коли відчують, що їхні потреби задоволені, очевидно, що транзакційна вартість не може перевищувати суми, яку клієнти готові заплатити для задоволення своїх потреб. Відомий європейський маркетолог та професор Ж.-Ж. Ламбен зазначає, що маркетинг – це сукупність відповідного інструментарію збуту з метою розширення проникнення на існуючі ринки.

У 2009 р. Чартерний інститут маркетингу (*The Chartered Institute of Marketing*) дав таке визначення поняття маркетинг: «Маркетинг – це процес управління, відповідальний за прибуткове визначення вимог замовника» (*Marketing and the 7Ps.*, 2009). А вже в 2015 р. воно змінилося на «Процес управління, відповідальний за виявлення, передбачення та задоволення вимог замовника з вигодою» (*7Ps. A Brief Summary of Marketing and How It Works*, 2015). У 2020 р. СІМ дає нове визначення маркетингу як «процес управління, відповідальний за виявлення, передбачення та задоволення вимог замовника з прибутковістю. Він охоплює науки аналітику та психологію так само, як і мистецтво».

Якщо більш детально розглянути позицію Чартерного (Королівського) інституту маркетингу, можна побачити, що маркетинг визнається обов'язком керівництва й не повинен бути залишений поза увагою конкретним відділом чи особою. Насправді кожен, хто працює або представляє компанію, несе відповідальність за маркетинг, оскільки їх дії сприяють репутації та успіху компанії.

Українські дослідники Є. Балатський та А. Бондаренко пропонують своє визначення маркетингу, наголошуючи, що це креативна управлінська діяльність, спрямована на задоволення потреб споживачів й отримання бажаного результату для підприємства на основі врахування ринкових умов функціонування суб'єктів та можливостей самого підприємства щодо розроблення нової продукції, організації виробництва, забезпечення ефективного товароруку від виробника до кінцевого споживача. Це визначення розкриває сутність маркетингу як управлінської діяльності, що залежить від інших видів діяльності: виробничої, конструкторської, дослідницької та розробної, торгової, кадрової, фінансової.

Положення про здійснення постійного дослідження ринку споживачів і вивчення всіх видів діяльності, що супроводжують рух товарів від підприємств до кінцевих споживачів, розкриває сутність маркетингу, а саме: необхідність постійно досліджувати ринок, що зумовлено зміною потреб і смаків споживачів. При цьому виробники і продавці мають спільно досліджувати ринки за певних

умов, аби забезпечити необхідну повноту й точність, оскільки виробничі підприємства не можуть виконувати такі дослідження достатньою мірою, їх торговельні точки не охоплюють весь ринок споживачів. Виходячи з цього, маркетинг слід розглядати як комплекс важелів, що забезпечують результативні дії підприємства на ринку» (Балатський, Бондаренко, 2015, с. 15).

Для унаочнення різних поглядів на маркетинг, його функції, цілі, вважаємо за доцільне представити визначення поняття маркетингу в таблиці. У табл. 1.1 представлені визначення поняття «маркетингу», які найчастіше застосовують фахівці-маркетологи в своїй сфері.

Таблиця 1.1

Тлумачення найбільш вживаних визначень маркетингу

Характеристика поняття «маркетинг»	Основні функції
Один із видів діяльності, орієнтований на задоволення потреб споживачів (Ф.Котлер, С. Балатський, А. Бондаренко та ін.)	Обмін, вид діяльності
Функція керівництва організації, основна мета якої полягає в організації та управлінні цілою системою ділової активності (Ф.Котлер)	Головна функція
Управління збутовою діяльністю в системі управління підприємством (Американська асоціація маркетингу)	Система управління
Процес управління розробкою продукту або послуги, реалізація задуму щодо ціноутворення, просування та втілення ідей, товарів і послуг за допомогою обміну (Ф. Котлер та ін.)	Процес
Планування та реалізація задуму, ціноутворення, просування й використання ідей, продуктів і послуг через обмін, задоволення потреби та інтересів окремих індивідів та підприємств (Американська асоціація маркетингу)	Задум обміну

Система господарювання, спрямована насамперед на ринок, споживача, на вивчення його потреб та інтересів (Ф. Котлер та ін.)	Система господарювання
Спеціальна форма функціонування підприємства на ринку (Ф. Котлер та ін.)	Форма діяльності

На основі аналізу представлених визначень у табл. 1.1 можна зробити висновок, що поняття «маркетинг» у різноманітних значеннях застосовується в економічній теорії та практиці, причому його визначення з часом змінюються, чим пояснюється необхідність пристосування цієї діяльності до потреб суспільства та умов ринкової економіки. Його функції варіюються та включають такі види діяльності як обмін, систему господарювання.

За Ф. Котлером, до ключових концепцій маркетингу належить:

1. *Виробничо-орієнтована концепція*, яка з'явилася у XIX – XX ст. У цей час маркетингу належала допоміжна роль, тому що, основний акцент робився на виробництво продуктів. В економіці розвинених європейських держав попит мав переваги перед пропозицією, споживачі прагнули купити все, що в той час було вироблено. Тому, на основі цього, більшість підприємців вважали, що товари продаватимуться самостійно. А основним завданням маркетингового менеджменту була концентрація всієї своєї енергії на збільшення обсягів виробництва та зменшенні собівартості й цінової політики на продукти та послуги.

2. *Товарна концепція* з'явилася в кінці XX ст. та використовувалася на ринку, де попит вищий за пропозицію. З урахуванням цієї концепції діяльність усіх підприємств залежала маркетингового менеджменту, спрямованого на вдосконалення якості продукції, покращення її функціональних ознак, зовнішнього вигляду, упаковки товару.

3. *Збутова концепція* з'явилася на ринку в 50-і рр. минулого століття. У зв'язку зі збільшенням конкуренції і виникненням проблеми проникнення на ринок змінює маркетинговий менеджмент на побудову активної та цілеспрямованої системи збуту й просування товарів. У цей час підприємства

приймали на роботу значну кількість працівників торгівельної сфери з метою знаходження нових ринків та споживачів товарів та послуг.

4. *Маркетингова концепція* (з 1950 по 1970-ті роки. XX ст.). Основним завданням є організація якісного виробництва, збуту й просування продукту та послуги, які мають на теперішній час попит. Крім того, згідно з цією концепцією, виробництво контролює маркетинговий відділ, оскільки результат підприємство матиме в тому випадку, коли його продукти та послуги будуть якіснішими, ніж товари інших конкурентів, з метою задоволення потреб споживачів. У цей час активно починає досліджуватися попит та модель поведінки споживачів, управління асортиментом продукції, проводиться аналіз збутової діяльності, сегментація ринків.

5. *Стратегічна концепція*, яка бере свій початок із середини 70-х рр. XX ст., характеризується спрямуванням управління на чітке усвідомлення того, що основним завданням організації є результат, якщо проводити паралель між конкурентами, окресленням і задоволенням потреб, інтересів та побажань цільових ринків. Відбувається розвиток маркетингу як філософії бізнесу. Ця концепція має наступні ознаки: підприємство орієнтується на потреби цільового ринку; розробляється на тривалий час стратегія розвитку маркетингової діяльності організації; до маркетингової ідеї належить виробництво та всі складові аспекти функціонування підприємства (Котлер, 1990).

Ще одна концепція має назву *соціально-етична*. Маркетинговий менеджмент має бути орієнтований на збереження добробуту споживача й соціуму загалом. Соціально-етичну концепцію характеризують такі ознаки: потреби та бажання споживача не завжди тотожні з їх інтересами; більшу перевагу споживачі віддають підприємству, яке піклується про реалізацію їхніх бажань та потреб; крім того, підприємство має задовольняти потреби споживачів та забезпечувати їх колективний та індивідуальний добробут.

Отже, зміни в умовах виробництва та шляхах розповсюдження товарів та послуг на ринках збуту на різних історичних етапах зумовили диверсифіковані підходи до визначення поняття маркетинг. Відповідно, змінювався й перелік

компетенцій, необхідних фахівцям з маркетингу. Швидкоплинні процеси на ринках збуту вимагають від маркетологів персональної відповідальності за маркетинг товарів, оскільки їх дії сприяють репутації та успіху компанії, необхідність постійно досліджувати ринок, що зумовлено зміною потреб і смаків споживачів. Для забезпечення якісної професійної підготовки майбутнього фахівця з маркетингу, вся навчальна діяльність має бути орієнтована на розвиток відповідних знань, основних способів їх отримання. Така підготовка можлива лише на засадах компетентнісного підходу.

Ми можемо зробити висновок, що компетентності, необхідні для професійної діяльності фахівця з маркетингу дуже різноманітні, як різноманітні й товари, які виробляються та продаються в сучасному світі.

2.6 Психологічна організація альтернативного навчання іноземних мов студентів у вищих навчальних закладах

Сучасний світ поряд із новими можливостями пропонує нам інший рівень культури та вимог до освіти. Відповідно, змінюється якість освітнього процесу і на порядку денному постає питання не лише про актуальність знання іноземної мови, але і про необхідність, що ідентифікуватиме особистість як хорошого фахівця, який готовий працювати у сфері своєї зайнятості, наближаючись до європейських стандартів. **Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного автентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі.** Тому важливо розробити якісний план і підхід до вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах з метою формування полімовної грамотності, а також запропонувати нові методичні рекомендації для студентів немовних спеціальностей.

Визначено, що міжкультурна комунікативна компетентність є ключем до якісної професійної діяльності у сфері науки та життя. Тому розроблено психологічні та дидактичні засоби альтернативних методів навчання та методи їх реалізації. **Психологічні засоби** вимагають від викладача вміння поєднувати індивідуальне сприймання студента з його внутрішньою і зовнішньою мотивацією. Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства. Проте варто звернути увагу не лише на комунікативну мотивацію, але й на лінгвопізнавальну — позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом та інструментальну — позитивне сприймання студентами певних форм роботи. Від викладача залежить, чи будуть дані види мотивації взяті до уваги як основний критерій і якісно застосовані для перетворення у стимул щодо процесу оволодіння іноземною мовою протягом навчання.

Щодо дидактичних засобів, то викладач має бути дидактично компетентним, що є складовою компетентності професійної також. Це не лише професійно- особистісна характеристика, але й запорука ефективного

організування та закріплення навчального процесу. Слід вміти розробляти проєкт навчання та проводити якісну діагностику вивчення іноземної мови.

Тому фахівці часто звертаються до когнітивної психології, щоб правильно розробити методику викладання. Одним із чинників, який значно впливає на вивчення іноземних мов є компенсаторна стратегія, що включає способи пошуку студентом виходу з положення, коли він не володіє необхідними засобами мови для вираження своїх думок і розуміння думок інших людей і шукає їм заміну. Тут студент на підсвідомому рівні мислення шукатиме швидкого виходу із ситуації і залучить свої пізнавально-когнітивні здібності. Не менш цікавою і продуктивною є стратегія засвоєння — це комбінація прийомів і зусиль, що застосовуються студентом для розуміння, запам'ятовування і засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, стратегія засвоєння — це свідомо поставлені студентом ціль та очікування у процесі вивчення мови і виборі ним когнітивних операцій з числа можливих для досягнення мети. Методистами робляться спроби використати дані когнітивної психології для визначення способів навчання стратегій засвоєння і запам'ятовування.

Говорячи про психологічний засіб альтернативного вивчення іноземної мови та перцептивні вміння викладача, важливо зазначити, що слід пам'ятати про роль у навчальному процесі емоційної стратегії, яка може знижувати занепокоєння, і служити засобом заохочення студента. Стосовно вивчення мови виділяють також стратегії набуття знань і розвитку вмінь, зберігання матеріалу в пам'яті. Емоційна дія є одним з найсильніших шляхів заохочення до навчання. Не варто тиснути та формувати в студента відчуття обов'язку як запоруки успішності у вивченні іноземної мови. Коли відбувається внутрішня демотивація і при цьому загострюється через критичні зовнішні чинники, такі як: тиск чи маніпуляція, то психологічно студент відмовлятиметься від такої взаємодії та відчуватиме дискомфорт. А емоційно-позитивна готовність і ставлення викликатиме бажання до пошуку сил і знаходження найкращих для себе шляхів вивчення даного матеріалу. Пізніше це сформує продуктивне засвоєння і застосування вивченого у практичній діяльності.

Отже, альтернативне навчання передбачає насамперед врахування індивідуальних можливостей особистості, а відтак якісно розроблений і ефективно підготовлений план дій стосовно її форм сприймання та типу темпераменту. Тут провідна увага відводиться не стандартному плану навчання, а врахуванню індивідуальних запитів та можливостей студентів. Не варто забувати про емоційний інтелект як засіб саморегуляції і самоідентифікації студента у сфері мотиваційної діяльності. Але увага також акцентується на особистості викладача та його ролі у навчальному процесі. Тому до осмислення проблеми психологічної організації альтернативного навчання іноземних мов підходили провідні дослідники: Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, Д. Ніколенко та інші.

У запитах внутрішньо вмотивованого студента проявляється бажання максимально якісного володіння іноземною мовою. Проте, як свідчить практика, проблеми полягають у здебільшому низькому рівні володінні всіх частин іноземної мови: слухання, адже не носіям мови важко сприймати на слух «чисту» та природну іноземну мову. А також такі частини: читання, письмо. Говоріння викликає проблему, бо мовні неточності спричинені цілком адекватними причинами, які полягають в тому, що найчастіше студент не перебуває в іншомовному середовищі і вирішальний вплив на нього роблять особливості його мови, тому розмова відбувається з деяким акцентом. Коли людина опиняється в іншомовному середовищі, її психіка отримує порцію адреналіну через незвичайну ситуацію, навіть якщо рівень володіння мовою хороший. Психологічна неготовність змушує стимулювати пізнавальну діяльність і шукати швидкі шляхи та способи адаптації. Рушійним чинником виступає стрес. Але все залежить від рівня самоопанування в незвичній раніше для психіки ситуації та соціально-психологічної адаптації. Всі ці фактори призводять до низької ефективності засвоєння іноземної мови. Так як вивченню іноземних мов перешкоджають психологічні бар'єри також, то було розроблено найновіші методи вивчення іноземних мов. Вони ставлять перед собою комунікативну на

пізнавальну ціль. Зміст занять насамперед ґрунтується на вірі викладача в успіх студентів.

Психологічні та методичні дослідження виявили, що успішність в засвоєнні іноземної мови залежить не тільки від когнітивних процесів, але й від афективного аспекту насамперед. Тому дослідники виявили декілька груп методів на які слід звернути увагу у процесі викладання іноземної мови [82].

Серед них вирізняється граматико-перекладний. Метою навчання в межах граматико-перекладного методу є навчання читання та перекладу текстів, переважно художніх на рідну мову. У цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення студентів за допомогою граматичних вправ. У даному перекладному методі чітко виступає як основа навчання, так і основні засоби навчання: у граматико-перекладному методі - вивчення граматики та дослівний переклад, в текстуально-лексико-перекладному - вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову. Але для нас прикметними є саме принципи, які лягли в основу перекладного методу вивчення іноземної мови:

- 1) *Синтез і дедуція як найголовніші процеси логічного мислення, що зумовлюють заучування граматичних правил та слів і складання на їх основі речень.*
- 2) *Аналіз як провідний процес логічного мислення і відповідно аналіз та дослівний переклад зв'язних оригінальних текстів - в текстуально-перекладному методі.*
- 3) *засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії.*

Не менш важливим є прямий метод, для розвитку якого велике значення мали психологічні дослідження.

Засновник експериментальної психології В.Вундт багато своїх праць присвятив саме проблемам мови [79]. Дотримувався позицій асоціационізму та довів, що у мовленні основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір. Він

висунув теорію "спроб і помилок", згідно з якою випадково знайдена реакція на стимул закріплюється в результаті повторень. Зміст, який впливає з прямого методу полягає в тому, що головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення. До недоліків прямих методів можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання.

Існує також усний метод Гарольда Пальмера, за яким, на його думку, навчання слід розпочинати із усного мовлення. Але важливим для психології тут є те, що цілісне запам'ятовування дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму мовленні. Недоліком даного метода є неправомірне ототожнення засвоєння студентом рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком його мислення, з процесом оволодіння іноземною мовою в штучних умовах. Штучне стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця та часу для ініціативного мовлення.

Наступним цікавим методом для психології є сугестивний або метод навіювання, адже він був розроблений психотерапевтом Георгієм Лозановим. Лозанов як лікар-сугестолог вважав потрібним використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей, які він спостерігав у своїх пацієнтів. Навіююча дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані "псевдопасивності", сприяє усуненню психо-травмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та "мовного бар'єру" іноземної). Такий вплив, на думку Лозанова, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості студентів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу[82].

Але важливе та почесне місце слід відвести методам навчання іноземних мов, які з'явилися в англomовних країнах: США та Великобританії в останні десятиріччя XX століття. Адже їх основним принципом є: орієнтація занять на студента, врахування його індивідуального рівня засвоєння іноземної мови .

Серед таких методів цікавим і зараз ще активно досліджуваним є драматико-педагогічний метод. Тут слід згадати і про граматико-педагогічну організацію навчання іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти граматико-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально і соціально-психологічний, психолінгвістичний. Але основним ключем цього методу є: навчитися опанувати мову головою, серцем, руками і ногами. І тут вже першість відводиться викладачеві, на арену виходять його індивідуальні вміння як вправного фахівця і креативного педагога. Вивчення можна зробити ефективним завдяки міміки, жестикуляції та активної творчої імпровізації навіть для студентів.

Великого значення на сьогоднішній день набувають методи нейролінгвістичного і психологічного супроводу навчального процесу вивчення іноземних мов, основною метою яких є:

- забезпечення і регулювання загальноенергетичного і активаційного фону, на основі яких розвиваються усі психологічні функції студентів;
- стабілізація міжпівкульної взаємодії методом аудіо-візуальних і кінестетичних вправ стимулювання мозку;
- забезпечення регулювання, програмування і контролю за перебігом психічної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Створення інноваційної моделі вищої освіти передбачає впровадження системи психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує підтримку навчального процесу в межах вищого навчального закладу. Ефективність засобів професійної підготовки визначає необхідність врахування у навчальному процесі індивідуальності студента й викладача. Таким чином, визначаючи фактори успішної психологічної організації альтернативного навчання іноземних мов студентів, також звертають увагу на сенсорне засвоєння інформації суб'єктами навчання. Вивчення іноземних мов відбувається з використанням сенсорної системи особистості: зорової, слухової та кінестетичної. Отже, при організації альтернативного навчання іноземних мов студентів потрібно пам'ятати, що ефективним навчання буде тільки тоді, коли

будуть враховані психологічні особливості розвитку особистісних психічних функцій студентів, активного задіяння їх основних сенсорних модальностей сприймання (візуального, аудіального, кінестетичного та чуттєвого), одночасно з налагодженою роботою правої та лівої півкуль головного мозку.

SECTION 3. GENERAL AND PRE-SCHOOL PEDAGOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.3.1

3.1 Особливості діагностики емоційної сфери дошкільника

Дошкільний період вважається основою для формування емоційного життя дитини, тому проблема розвитку емоційної спрямованості дошкільника на довкілля і самого себе належить до однієї з найважливіших у дитячій психології.

Уже в дошкільному віці починає реально формуватися особистість дитини і цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Емоція – це психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання змісту життєвих явищ і ситуацій. Це обов'язкові компоненти життєдіяльності, важливий засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості. Емоції – це надзвичайно важливий показник і тому – ключ до розгадки несвідомих мотивів. Треба лише помічати, з якого приводу вони виникають і якої вони властивості. Емоції суттєво впливають на особистість, приводять до формування і закріплення певних емоційних рис.

Дослідженням емоційної сфери займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники – Л. Гарковенко, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, К. Ізард, Т. Кириленко, О. Кисельова, І. Кон, В. Котирло, С. Кравчук, М. Лісіна, Я. Неверович, О. Орищенко, М. Савчин, О. Саннікова, Ю. Чернокуж та багато інших.

Емоційно-чуттєвий бік життя дитини вимагає пильної уваги й розвитку хоча б тому, що щастя пов'язано з почуттєвою формою відображення. Емоційне життя – це сукупність емоційних явищ, які відбуваються у психіці дитини дошкільного віку. Воно є своєрідною формою існування, в процесі якого дитина класифікує об'єкти, явища, стани, людей на «приємні» та «неприємні», переживає їх, виражає своє ставлення до них.

В ході еволюції емоції виникли як засіб, що дозволяє живим істотам визначати біологічну значимість станів організму і зовнішніх впливів. Найпростіша форма емоцій – так званий тон емоційних відчуттів – безпосередні переживання, що супроводжують окремі життєво важливі впливи (наприклад, смакові, температурні). В екстремальних умовах, коли суб'єкт не справляється з ситуацією, яка виникла, розвиваються афекти [84].

Емоції за походженням є формою видового досвіду: орієнтуючись на них, індивід здійснює необхідні вчинки (уникання небезпеки, продовження роду), доцільність яких від нього прихована. Емоції надзвичайно важливі для набуття індивідуального досвіду. В цьому випадку вони викликаються ситуаціями і сигналами, які передують прямим впливам, що викликаються емоціями, – це дозволяє заздалегідь до них підготуватися.

Рівень енергетичної мобілізації (активації) організму, необхідний для здійснюваних емоціями функцій, забезпечується вегетативною нервовою системою і її взаємодією зі структурами головного мозку, який є центральним нервовим субстратом емоцій. При емоціях відбуваються зміни в діяльності органів дихання, травлення, серцево-судинної системи, залоз внутрішньої секреції, скелетної і гладкої мускулатури тощо.

Емоції людини – це продукт суспільно-історичного розвитку. Вони відносяться до процесів внутрішньої регуляції поведінки людини. Як суб'єктивна форма вираження потреб, вони передують діяльності по мірі їх задоволення, спрямовуючи її (діяльність). Вищий продукт розвитку емоцій людини – стійкі почуття до предметів, що відповідають її вищим потребам. Сильне, абсолютно домінуюче почуття називається пристрастю. Події, що сигналізують про можливі зміни в житті людини, поряд зі специфічними емоціями можуть викликати зміни загального емоційного фону – настрою [92, с. 42].

Емоційне життя людини наповнена різноманітним змістом. Емоції виражають оціночне ставлення:

- до окремих умов, що сприяють чи перешкоджають здійсненню діяльності

(страх, гнів);

- до конкретних досягнень в ній (радість, сум);
- до ситуацій, що склалися чи можуть скластися [93, с. 57].

Характер і динаміка ситуативних емоцій визначається як об'єктивними подіями, так і почуттями, з яких вони розвиваються – так з любові може розвинутися гордість коханою людиною, сум із-зі її невдач, ревність тощо.

Відношення до відображуваних явищ як головна властивість емоцій представлене:

1) у якісних характеристиках:

- знак – позитивний, негативний,
- модальність – здивування, радість, відраза, тривога, сум тощо,

2) в динаміці протікання самих емоцій – тривалість, інтенсивність тощо

3) в динаміці зовнішнього вираження емоцій – емоційної експресії – у міміці, мові, пантоміміці [95, с. 60].

Емоції різняться мірою усвідомлення. Конфлікт між усвідомленими та неусвідомленими емоціями часто лежить в основі неврозів.

Емоційність – це властивість особистості, що характеризує зміст, якість і динаміку її емоцій та почуттів. Емоційність виступає однією з центральних фундаментальних характеристик особистості. Емоційність є однією з основних складових темпераменту. До властивостей емоційності відносять чуттєвість, імпульсивність тощо. *Змістові аспекти емоційності* відображають явища та ситуації, що мають особливе значення для суб'єкта. Вони нерозривно пов'язані зі стрижневими особливостями особистості, її моральним потенціалом: спрямованістю мотиваційної сфери, світоглядом, ціннісними орієнтаціями. *Якісні властивості емоційності* характеризують відношення індивіда до навколишнього світу і виражаються знаком та модальністю домінуючих емоцій. Позитивні емоції мають домінувати в житті людини, оскільки це є першоосновою для нормального розвитку її психіки. Адже саме переважання позитивних емоційних станів визначає її прихильне ставлення до оточуючого світу, його прийняття, що виявляється у доброзичливому стилі спілкування, загальній

активності людини в різних видах діяльності, довірі до оточуючих, в позитивному сприйнятті самого себе. Переживання позитивних емоцій від бурхливої радості до спокійного стану загального задоволення включає в себе відчуття індивіда єдності з оточуючими, внутрішнього комфорту від того, що його розуміють, приймають таким як він є, люблять і цінують.

До *динамічних властивостей емоційності* відносять особливості виникнення, протікання і зупинки емоційних процесів та їх зовнішнього вираження [95, с. 70-72].

Емоційність є особливою формою існування особистості в світі людей та речей, адже саме в емоціях та почуттях виявляється вибірковий характер свідомості людини. Вони допомагають позначати «добре-погане», «приємне-неприємне», «красиве-потворне», відіграють важливу роль в організації та закріпленні поведінки, впливають на сприймання подій, вчинків, людей, формування унікальних рис особистості.

Основні емоції називають фундаментальними. Кожній фундаментальній емоції притаманні властиві лише їй специфічна адаптивна функція й унікальні мотиваційні якості. Вони мають характерні мімічні (нервово-м'язові) виразні комплекси й відмінні суб'єктивні переживання. Тривалість та інтенсивність вияву дитиною емоцій у мімічному комплексі послаблюються з віком, а також внаслідок соціальних впливів [84, с. 83].

Окремо кожна емоція існує короткий період часу. Вона активізує весь організм дитини і найчастіше виявляється у поєднанні з іншими, у своєрідних комбінаціях, комплексах. Фундаментальні емоції є вродженими, проте соціокультурні чинники відіграють важливу роль у визначенні емоційної експресії. «Правила» вияву емоцій виробляються певною культурою. Вона ж позначається і на соціальних настановах стосовно тих чи інших переживань.

Відомий дослідник К. Е. Ізард виділяє такі фундаментальні емоції [92]:

Інтерес – позитивна емоція, яку найчастіше переживає людина взагалі, а дитина зокрема. Вона мотивує процес навчання і виховання, творчі прагнення особистості. В стані інтересу в людини підвищуються увага, допитливість,

захопленість діяльністю. Інтерес, який викликають у людини інші люди, полегшує її соціальне життя, сприяє розвитку емоційних зв'язків між нею і навколишнім середовищем.

Радість – переживання активного внутрішнього задоволення, впевненості в собі, власної значущості, успіху своєї діяльності, прихильності оточуючих людей. Якщо ця емоція переважає в емоційному житті, то людина перебуває у стані комфорту, гармонії свого внутрішнього (психічного) і зовнішнього (соціального) існування. Радісного індивіда вирізняють оптимістичний погляд на життя, активна позиція.

Здивування – швидкоплинне переживання, пов'язане зі сприйманням людиною чогось незвичного, дивного, незрозумілого, несподіваного, раптового. Дана емоція сприяє звільненню нервової системи від попередньої емоції, яку переживала людина, спрямовує її енергію на інший об'єкт.

Горе – переживання скорботи, глибокого смутку, біди, нещастя. Ця емоція охоплює людину, яка занепала духом, відчуває себе самотньою, позбавлена контактів з навколишнім, жаліє себе або когось із рідних і близьких, хто зазнав лиха.

Гнів – переживання сильного обурення, незадоволення кимось або чимось. У гнівному стані людина «кипить»: її обличчя червоніє, м'язи напружуються. Ця емоція мотивує агресивну поведінку. Контроль над нею відіграє важливу роль у процесі соціального розвитку особистості.

Відраза – вкрай неприємне переживання, викликане чимось мерзенним, бридким. Ця емоція викликає бажання людини звільнитись від когось або чогось. Часто виникає разом із гнівом, проте має свої відмінні мотиваційні ознаки.

Презирство – переживання глибокої зневаги до когось (чогось) морально низького, позбавленого гідності, підлого. Може виявлятися у підкреслено байдужому ставленні. Цю емоцію спричиняє бажання людини відчути свою перевагу над іншими (як найкрасивішої, найрозумнішої, найспритнішої тощо). Це – «холодна» емоція, що розвивається як засіб підготовки до зустрічі з

небезпечним супротивником. Емоції гніву, огиди і презирства називають «ворожою тріадою».

Страх – переживання сильного переляку, боязні когось (чогось). Ця емоція може як мобілізувати енергію людини, так і паралізувати її. Сильний страх супроводжується невпевненістю дій, скутістю рухів. Емоція відображає потребу уникнути небезпеки, активно або пасивно відреагувати на неї. Існують різні форми страху – боязнь, тривожне чекання, переляк, паніка.

Сором – переживання індивідом сильної зніяковілості від усвідомлення ганебності свого вчинку, прояв потреби людини у соціальних зв'язках. Сором мотивує бажання сховатись, зникнути. Часто ця емоція сприяє збереженню самоповаги.

Провина – емоція, пов'язана з порушенням людиною моральної, етичної норми. Переживання виникає в ситуаціях, коли людина відчуває особисту відповідальність за когось (щось).

Якщо комплекс з двох або декількох фундаментальних емоцій виникає досить часто, він починає домінувати в емоційній характеристиці особистості, тобто перетворюється на емоційну рису. Такі комплекси як варіативні комбінації основних емоцій мають велике значення для формування соціальних зв'язків особистості з близьким і далеким оточенням. Розуміння емоційних рис дитини батьками і вихователями – важлива умова ефективного розвитку гармонійної особистості.

Позитивні і негативні емоції та їхнє сполучення відповідним чином впливають на зміст, характер, спрямованість стосунків особистості з оточуючими. Емоції – особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами людини. У процесі онтогенетичного розвитку емоції виникають раніше за почуття. За своєю формою емоції поділяються на стенічні (які активізують процеси життєдіяльності, підсилюють енергію дитини, спонукають до дій) і астенічні (які знижують життєдіяльність, послаблюють енергію, гальмують активність) [91].

Окрім фундаментальних емоцій виділяють комплекси емоцій, серед яких найпоширенішими є :

Депресія – складний порівняно з тривожністю комплекс, що складається з емоцій горя, гніву, огиди, презирства, страху і провини. Гнів, огида, презирство в людини можуть виникати як стосовно себе, так і інших людей. Виявляється у ворожості. Може підсилюватись поганим фізичним самопочуттям, утомленістю.

Любов – складний комплекс, утворений емоціями радості, інтересу, іноді – подиву, провини, страху. Посідає особливе місце в житті дитини. Джерелом любові для зростаючої особистості виступають батьки, родичі, друзі, вихователі дошкільного закладу. Любов пов'язує дитину спочатку з близьким, а з часом і далеким оточенням. Вона відіграє важливу роль у соціокультурному розвитку дитини перших семи років життя. Взаємна любов сприяє утворенню особливих стосунків, які впливають на різні сфери життя особистості.

Тривожність – комплекс фундаментальних емоцій, що включає страх, горе, гнів, сором, провину, іноді – інтерес.

Ворожість об'єднує емоції гніву, огиди і презирства. Сила кожної зокрема і всіх складових разом може викликати у дитини прояви агресії стосовно інших. Наприклад, сильний гнів збільшує ймовірність імпульсивних агресивних дій малюка. Домінуюче почуття огиди призводить до прагнення дитини уникнути людей, які викликають у неї ворожість. Презирство забарвлює агресивні дії проявами зневаги, ставлення до когось (чогось) як до морально низького, позбавленого гідності. Ворожість може переростати у зненависть, відразу, злість.

Почуття – стійкі емоційні ставлення дитини до явищ дійсності. В почуттях відображається емоційний бік духовного світу зростаючої особистості. Одне і те саме почуття може реалізовуватись у різних емоціях. Наприклад, почуття любові породжує цілий спектр емоцій: радість, гнів, смуток тощо. Подекуди в одному й тому самому почутті бувають об'єднані різні за знаком (позитивні чи негативні) емоції. Це пояснює таку властивість почуттів, як подвійність (амбівалентність).

Афекти – короткочасні сильні переживання дитини, що виникають раптово і виявляються в різких змінах м'язової діяльності та стану внутрішніх органів. Розвиваються в критичних умовах через нездатність особистості знайти адекватний вихід з небезпечної ситуації. Афекти викликаються не тільки чинниками, пов'язаними з біологічними потребами й інстинктами, а й порушеннями у соціальних відносинах особистості (несправедливістю, образою). Зміст і характер афектів залежать від особливостей виховання дошкільника в сім'ї і дитячому садку. Виникнення афектів певною мірою залежить від темпераменту і характеру зростаючої особистості [94, с. 90].

Настрої – форми емоційного життя людини, досить стійкі емоційні стани, що забарвлюють протягом деякого часу всі її переживання. Настрій характеризується емоційним тоном (позитивним – веселим, життєрадісним і негативним – придушеним, сумним), а також різною динамікою. З-поміж чинників, які визначають індивідуальні відмінності дітей щодо частоти зміни настроїв, виділимо темперамент, фізичний розвиток дитини, стан її здоров'я.

Пристрасті – це стійкі тривалі почуття, які домінують деякий проміжок часу і пов'язані з потягом дитини до певної людини або заняття (спортом, творчою діяльністю, математикою тощо). Пристрасть завжди проявляється в зосередженості, зібраності сил, у спрямованості людини на досягнення певної мети. Пристрасть полонить людину і має різну інтенсивність залежно від наявності чи відсутності перешкод для її задоволення. Пристрасть є складною емоційною властивістю людини, тісно поєднаною з пізнавальною і волевою сферами особистості. Існують пристрасті високого і низького порядку, які відіграють у житті відповідну роль.

Таким чином переживання людини характеризуються якістю, формою, полярністю, інтенсивністю та тривалістю. В них виявляються особливості ставлення особистості до зовнішніх об'єктів і до себе самої. Емоції тісно пов'язані з діяльністю, з усіма її структурними компонентами – метою, мотивами, засобами, результатами. Емоції включені в процес прийняття

людиною рішення, долання труднощів, у пошуках нею засобів для досягнення мети, реагування на своє і чуже досягнення.

Дошкільне дитинство – великий та важливий період психічного розвитку дитини. Перші п'ять років життя дитини прийнято розділяти на два періоди:

- період немовляти (0-3 роки),
- дошкільний період (3-5 років).

Існують ще інші поділи на періоди дошкільного віку:

- ранній (1-3 роки),
- молодший, середній (3-5 років),
- старший (5-7 років) [90].

Дошкільний вік є етапом інтенсивного психічного розвитку. Саме в цьому віці відбуваються прогресивні зміни у всіх сферах, починаючи з удосконалення психофізіологічних функцій і закінчуючи виникненням складних особистісних новоутворень.

Діти дошкільного віку мають певні психологічні і поведінкові особливості, знання яких необхідне для того, щоб ефективно здійснювати різноманітні форми роботи практичного психолога у дошкільному закладі. До цих особливостей перш за все відноситься низький рівень свідомості та самосвідомості. Мається на увазі низький внутрішній вольовий контроль; основні пізнавальні процеси дитини, як свідомо регулюючі, є ще на порівняно низькому рівні розвитку, так як когнітивний розвиток в цьому віці ще не завершується. Пізнавальні процеси набувають довільного характеру в дитини починаючи з 3-4-річного віку і закінчуються тільки до завершення підліткового віку [88, с. 44].

У сфері відчуттів відмічається суттєве зниження порогів усіх видів чутливості. Підвищується диференційованість сприймання. Особливу роль у розвитку сприймання в старшому дошкільному віці відіграє перехід від використання предметних образів до сенсорних еталонів – загальноприйнятими уявленнями про основні види кожної властивості. До шестилітнього віку розвивається чітка вибірковість сприймання стосовно соціальних об'єктів.

Увага дошкільняти носить мимовільний характер. Стан підвищеної уваги

пов'язаний з орієнтуванням у зовнішньому середовищі і емоційним відношенням до нього. З віком це змінюється. Переломний період у розвитку уваги пов'язаний з тим, що діти вперше починають свідомо керувати своєю увагою. Впродовж усього дошкільного періоду увага є мимовільною; навіть старшим дошкільникам ще важко зосередитись на чомусь однотипному, зате у процесі гри, увага є достатньо стійкою.

Пам'ять в старшому дошкільному віці носить мимовільний характер. Дитина краще запам'ятовує те, що найбільше її цікавить, несе певне емоційне навантаження. У порівнянні з молодшим і середнім дошкільним віком відносна роль мимовільного запам'ятовування у дітей шестирічного віку різко знижується; разом з тим зростає міцність запам'ятовування. Дитина здатна вже відтворити отримані враження через достатньо тривалий період. Одним з основних досягнень старшого дошкільняти є розвиток довільного запам'ятовування. Деякі форми цього запам'ятовування можна віднайти і у дітей 4-5-річного віку, однак, значного розвитку воно досягає саме в 6-7-річному віці. Цьому сприяє ігрова діяльність [88].

Важливою особливістю цього віку є те, що перед старшим дошкільником може бути поставлена ціль, направлена на запам'ятовування конкретного матеріалу. Наявність такої можливості пов'язана з тим, що дитина починає використовувати спеціальні прийоми для підвищення ефективності запам'ятовування: повторення, смислове та асоціативне зв'язування матеріалу. Таким чином до шестирічного віку структура пам'яті змінюється завдяки розвитку довільних форм запам'ятовування. Мимовільна пам'ять є менш продуктивною, але в цілому ще зберігає домінуюче положення.

Великий скачок у розвитку уяви має гра, необхідною умовою якої є наявність замінної діяльності і предметів-замінників. У старшому дошкільному віці ця заміна стає символічною і поступово починається перехід до дій з уявлюваними предметами. Формування уяви безпосередньо залежить від рівня розвитку мовлення дитини. Уява в цьому віці розширює можливості соціально-перцептивної взаємодії і разом з мисленням є способом пізнання дійсності [88].

У 4-6-річному віці відбувається інтенсивне формування і розвиток навичок і умінь. Це сприяє вивченню дошкільнятами оточуючого середовища, аналізу властивостей предмету і впливу на нього з метою змінити. Даний рівень розумового розвитку, тобто, наочно-дійове мислення є ніби підготовчим етапом. На цьому рівні відбувається накопичення фактів про оточуючий світ, створення підґрунтя для формування уявлень і понять, а отже і до появи більш складної форми мислення – наочно-образного. Цьому типу мислення притаманне те, що вирішення проблемної ситуації реалізується дитиною на рівні уяви, без використання практичних дій.

І вже у старшому дошкільньому віці для дітей притаманна вища форма наочно-образного мислення – наочно-схематичне. Наочно-схематичне мислення дає дитині безмежні можливості для пізнання зовнішнього світу, шляхом створення дитиною узагальненої моделі різних предметів та явищ. Разом з тим, наочно-схематичне мислення є передумовою для розвитку логічного мислення, що пов'язане з використанням та перетворенням понять.

Коли ми говоримо про порівняно низький рівень самосвідомості дошкільнят, то маємо на увазі, що діти, особливо у віці чотирьох років дуже слабо усвідомлюють власні особистісні якості і не можуть дати правильну оцінку своїй поведінці. Самооцінка і рівень домагань у них ще не сформувались настільки, щоб вони могли говорити про свої негативні чи позитивні якості. Діти віком 4-6 років вже мають таку можливість, тобто, можуть себе оцінити як особистість, але в дуже невеликих межах. Дитина, як правило, виділяє ті властивості особистості чи характеристики поведінки, на які звертали уваги оточуючі дорослі.

Емоційна сфера дитини дошкільнього віку потребує особливого дослідження, оскільки виховання майбутньої особистості передбачає формування і розвиток у дитини певного емоційного ставлення до оточуючого світу, до цінностей, норм та ідеалів суспільства. Емоційний розвиток виступає як закономірний процес, який має певну логіку, а в кінцевому підсумку визначається загальною логікою розвитку особистості дитини в цілому, зміною видів діяльності, в яких

формуються емоційні процеси, специфікою взаємодії дитини зі світом людей та предметним світом [89].

Розробка ефективних науково обґрунтованих методів вивчення та виховання емоцій та почуттів є справою набагато складнішою за створення методів оволодіння дитиною певними знаннями та навичками. Виникають також і методичні труднощі при вивченні емоцій та намаганні дослідників змодельовати ті чи інші емоціогенні ситуації в умовах експерименту, при пошуку адекватних способів фіксації та аналізу різних життєвих ситуацій і відповідних емоційних переживань дитини.

Дошкільник – це суцільний орган чуття, а його емоційна сфера – основний місток, що поєднує дитину з навколишнім світом, тією основою, на якій формується ставлення до людей та до себе [94].

Вищі психічні функції, виникаючи у формі співробітництва з іншими людьми, стають індивідуальними функціями підростаючої особистості. В ході оволодіння багатим досвідом попередніх поколінь формуються потреби, мотиви, розвиваються емоції. Що саме стане цінним близьким для молодших членів суспільства, наскільки гармонійно складатиметься їх особистість, реалізуватиметься в діяннях, залежить від представників старшого покоління – батьків та педагогів.

Вивчення особливостей емоційної сфери особистості сучасного дошкільника свідчить про те, що не всі діти досягають наприкінці дошкільного віку бажаного рівня розвитку емоцій. Так одним із показників цього розвитку є розуміння і здатність вербалізувати емоцію за зовнішнім виразом – мімікою, поставою, жестами.

До основних напрямків розвитку емоційної сфери, які забезпечують гармонійне особистісне зростання дошкільника відносять:

➤ розвиток вміння розпізнавати основні емоції за характерними зовнішніми ознаками – від загального до тонкого диференційованого сприймання і визначення емоційних станів, переживань, як своїх, так і оточуючих людей;

- освоєння розширення та збагачення репертуару соціальних форм вияву своїх почуттів, що має свідчити про поступовий розвиток соціальних емоцій;
- розвиток емоційних переживань від менш стійких та швидкоплинних, ситуативних до стійких та глибоких переживань, пов'язаних з внутрішнім смислом;
- розвиток емоційної чутливості, емпатії;
- розвиток здатності до емоційного передбачення – випереджаючої корекції дій;
- надання емоційним проявам більш узагальненого, усвідомленого, «розумного» характеру, більшої довільності та позаситуативності;
- формування вищих почуттів – моральних, естетичних, інтелектуальних [91, с. 101].

З віком, при спеціальній увазі до цієї сфери з боку старших, самі емоції виступають предметом спостереження і аналізу, обговорення дошкільнятами.

Емоційний комфорт, переживання позитивних емоцій є необхідною умовою і базою для розвитку всіх сторін особистості дитини, нормальної її життєдіяльності, розвитку. Відомо, що найбільш сильні і стійкі негативні емоції дитина переживає при негативному ставленні до неї однолітків, вихователів, батьків: образа, смуток, гнів, страх. Негативні емоції виявляються безпосередньо в тоні голосу, міміці, позі, рухах: їх легко помітити, треба лише бути уважнішим до дитини. І коли дитині важко, вона засмучується, визнала поразку, її образили, треба активно вислухати дитину, дати зрозуміти, що її розуміють, знають про її переживання [99, с. 12].

Уже в дошкільному віці починає реально формуватися особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з

оточуючим світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших та стійкіших емоцій, пов'язаних не лише з близькими, а й з віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина сприймає, а й тими, які уявляє.

Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, та самим процесом її виконання. Зростає потреба дошкільника в товаристві ровесників, внаслідок чого інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з дорослими формуються її моральні почуття, урізноманітнюються прояви почуття власної гідності: розвивається як самолюбство, так і почуття сорому, ніяковості.

Важливе значення у формуванні моральних почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дозволяють передбачати емоційні наслідки власної поведінки, завчасно переживати задоволення від її схвалення як «хорошої» або ж невдоволення від її оцінки як «поганої». Таке емоційне передбачення грає вирішальну роль у формуванні моральної поведінки дошкільника.

Дошкільник починає відособлюватися від дорослого, диференціюючи себе як самостійну людську істоту. При цьому поведінка дитини зорієнтована на дорослого (його вчинки та стосунки з людьми) як зразок для наслідування.

Вирішальну роль у засвоєнні зразків поведінки відіграє оцінка, яку авторитетні для дитини люди дають іншим дорослим, дітям, героям казок та розповідей тощо.

Орієнтація поведінки дошкільника на дорослого зумовлює розвиток її довільності, оскільки тепер постійно зіштовхуються як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо («як хочеться») чи діяти відповідно до вимог дорослого («за зразком»). З'являється новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною [102, с. 17].

Поступово розвивається певна ієрархія мотивів, їх супідрядність. Діяльність дитини тепер зумовлюється не окремими спонуканнями, а ієрархічною системою мотивів, у якій основні та стійкі набувають провідної ролі, підпорядковуючи

ситуативні пробудження. Пов'язано це з вольовими зусиллями, потрібними для досягнення емоційно привабливої мети.

Що старші стають діти, то рідше у їх поведінці проявляються афективні дії, їм легше впоратися з виконанням необхідних для досягнення мети дій всупереч обставинам.

На розвиток вольових якостей позитивно впливає гра. Відособлюючись від дорослого, дошкільник вступає в активніші взаємини з однолітками, які реалізуються передусім у грі, де необхідно підкорятися певним правилам, обов'язковим для всіх, виконувати заздалегідь визначені дії [101, с. 282].

Емоційне життя дитини – це сукупність емоційних станів, які переживаються нею. Це особлива форма існування дошкільника в навколишньому світі, коли він класифікує об'єкти реальної дійсності на «приємні» і «неприємні». Пізнаючи світ і певною мірою змінюючи його, дитина переживає все, з чим стикається: відчуває задоволення і незадоволення, радість і горе, обурення і захоплення, гнів і сором, упевненість у собі і ніяковість та ін.

Різноманітні переживання дитини, в яких виявляється її ставлення до того, що діється навкруги, називаються емоціями і почуттями. В емоціях і почуттях відображений вибіркового характер людської свідомості. Найчастіше переживання викликані тими об'єктами, які набувають для дитини певного життєвого значення, стають для неї цінними, оскільки сприяють або перешкоджають задоволенню різних її потреб.

Дитина диференціює явища дійсності на двох рівнях – понятійному і ціннісному. На першому, який здійснюється розумом, вона прагне встановити сутність того чи іншого об'єкта, його призначення, систему зв'язків з іншими. На другому рівні передбачається аналіз душевний, коли об'єкт сприймається дитиною як невідсторонений, тобто такий, що має до неї відношення, стосується її, не лишає її байдужою [97].

Відчуття дитиною цінності того чи іншого об'єкта, переживання нею його приємності (неприємності) спонукає до активних дій, перетворюється на мотив діяльності. Мотивом можуть бути лише визнані дитиною цінності. Емоції і

почуття, які складають емоційний світ дитини, відіграють важливу роль в її внутрішньому і зовнішньому житті. Вони збагачують відображення дитиною об'єктивної дійсності і в зв'язку з її потребами й інтересами стають спонуканнями до діяльності, регуляторами активності. Світ душевних переживань дошкільника різноманітний і включає емоції, почуття і стани. Всі вони задовольняють потребу в емоційному збагаченні дитини. Емоція «зацікавлено», «не відсторонено» оцінює дійсність і «сповіщає» свою оцінку дитині мовою переживань.

Генетичні задатки дитини, її життєвий досвід, виховання і навчання, які належать до емоційної сфери (а надто способи вираження емоцій), а також зумовлена емоціями поведінка відіграють важливу роль у розвитку особистості дошкільника, в набутті ним певних емоційних рис. Емоційні риси (наприклад, дратівливість, веселість тощо) виявляють тенденцію дитини переживати у повсякденному житті певні емоції.

Існують генетично зумовлені відмінності в емоційних переживаннях, експресивності, емоційному реагуванні різних дітей. Ступінь чутливості організму, тип вищої нервової діяльності – важливі показники розвитку емоційної сприйнятливості дитини. Що чутливіша дитина за своєю внутрішньою організацією, то швидше, тонше, інтенсивніше реагуватиме вона на зовнішні подразники [93, с. 65].

В розвитку емоційного життя дошкільника важливу роль відіграють соціальні умови (навіть за низької сприйнятливості). Часте переживання дитиною певної емоції та її виявлення неминуче призводять до формування відповідних особистісних характеристик. Наприклад, якщо дитина в сімейному колі часто відчуває острах до гримання або фізичного покарання з боку матері чи батька, такі тривожність і лякливість перетворюються на її особистісну властивість.

Емоції впливають на сприймання дитиною подій, явищ, людей. У піднесеному настрої дошкільник схильний сприймати навколишній світ крізь «рожеві окуляри»: концентрує увагу переважно на приємному, абстрагуючись від неприємного, виявляє поблажливість до недоліків інших, терпляче ставиться

до образ тощо. Засмучена дитина має песимістичний погляд на життєві явища: фіксує увагу на неприємному, перебільшує значущість образливого слова або дії іншої людини стосовно себе, негативно ставиться до запрошень однолітків до ігор тощо.

Емоції певним чином впливають на пам'ять, мислення й уяву дитини, тобто на пізнавальні процеси. Якщо малюк чимось наляканий, йому важко перевіряти різні варіанти розв'язування проблеми, логічно міркувати, відтворювати якісь події. У розгніваного дошкільника виникають лише «розгнівані» думки. У стані тривожного збудження дитина настільки охоплена «стартовими» думками й турботами, заповзята розв'язанням конкретної проблеми, що не здатна до навчання, сприймання і засвоєння будь-якої іншої інформації. Комплекси емоцій, які переживає дитина, впливають на все, що вона робить, – гру, працю, навчання, спілкування. Якщо дошкільник зацікавлений діяльністю, він прагне виконувати її протягом тривалого часу. Якщо він відчуває огиду до чогось (когось), то прагне уникнути неприємної ситуації або людини.

Досягаючи відносно високого рівня емоційної уяви, дитина намагається, перш ніж вчинити, попередньо уявити різні варіанти своїх дій і передбачити їх наслідки для інших людей, а значить і для себе самої. Відомо, що рольова гра на висоті свого розвитку є грою у людські стосунки. У ситуації необхідності відтворення людських стосунків дитині доводиться програвати внутрішньо вже не лише систему своїх дій, але і всю систему наслідків тих чи інших своїх дій та вчинків. Саме у рольовій грі, якій на жаль залишається все менше місця у структурованому заняттями часі дошкільника, починається спочатку емоційне, а згодом інтелектуальне освоєння системи людських стосунків, власне «смислів людських дій» (для іншої людини). Відповідно, відбувається і перехід від більш примітивного виду емоційної корекції дій («корекція із затримкою») до «емоційної корекції, що випереджає» дії дитини в залежності від смислу цих дій та їх результатів для самої дитини, її потреб та інтересів [94].

Між почуттями і діяльністю дошкільника існує подвійний зв'язок. По перше, почуття породжуються діяльністю, залежать від неї. Діяльність є сильним і

невичерпним джерелом дитячих почуттів, вона пробуджує почуття впевненості, хвилювання, захоплення, радості. По друге, почуття впливають на діяльність.

Різні види діяльності дитини стають джерелом її почуттів. Переживання також пов'язані з постановкою мети, з передбаченням результату праці, з мотивами діяльності. Дитину хвилює, непокоїть, тривожить, заспокоює те, що є змістом її діяльності. Вона переживає і самий процес діяльності. В ньому виникають різні почуття, пов'язані з успіхами і невдачами, труднощами та їхнім переборенням. Успіхи, невдачі, труднощі дошкільник переживає по-різному залежно від того, які вимоги ставили перед ним, на що він у цій діяльності сподівався, яке значення для нього мають її результати. Переживає він і закінчення роботи: радіє чи сумує з приводу своїх досягнень, відчуває задоволення, самоповагу чи невдоволення і розчарування. Переживання орієнтують дитину в діяльності, спонукають до активності, допомагають або заважають завершити будь-яку роботу. Почуття є необхідною умовою творчості дитини. Що складніші завдання стоять перед нею, то важливіша роль почуттів у їхньому розв'язанні.

Існують особливості розвитку емоцій і почуттів на різних етапах дошкільного дитинства. Роздратування, гнів – звичайна емоція в дітей другого і третього років життя. Формами її вияву бувають напади люті, верещання; дитина падає на підлогу, б'є руками і ногами; іноді виникає ядуха. Подібна поведінка пов'язана здебільшого або з переживанням дитиною обмежень у поведінці, або із засмученням через невдачу. Вкладання спати, висаджування на горщик, якась заборона з боку дорослого, вдягання у громіздкий одяг, зміна звичного ходу речей можуть спричинити гнів малюка [96].

Реакції гніву в молодших дітей якісно відрізняються від аналогічних у старших дошкільників. Якщо для молодших характерні вибуховість, неадекватність, короткочасність у відповідь на вимогу, дію, вчинок дорослого, то для старших – більша виваженість, стриманість, адекватність, стійкість.

Емоційні реакції у формі опору або негативізму найбільш типові для дітей 1,5-2,5 років і 5-6 років. З віком діти краще пізнають свої можливості,

співвідносять їх зі своїми бажаннями, засвоюють те, що прийнятне для інших людей. Що ближче до школи, то більш врівноваженою стає емоційна поведінка, рідше трапляються вибухи обурення і гніву.

У кінці дошкільного – на початку молодшого шкільного віку діти вже менше схильні до страхів стосовно реальних об'єктів і подій. Проте значущими залишаються страхи, викликані уявними об'єктами. Суттєво варіюють форми реакції різних дітей на депривацію і стрес. Однією з інтегральних характеристик емоційного світу дошкільника є так звана вразливість дитини. Вона буває високою, середньою й низькою і визначає своєрідний поріг соціально-емоційного розвитку дошкільника [86, с. 10].

На індивідуальні емоційні риси суттєво впливає соціальний досвід дитини. В ході спроб реалізувати самостійний задум, відтворити щось знайоме в нових умовах, створити щось нове з метою дослідження й апробування в дошкільника виникають певні емоції, викликані інтелектуальними і моральними почуттями, які можуть трансформуватись у риси характеру, такі як допитливість, вразливість, щирість, стриманість (нестриманість). Емоційні риси дитини стають складовими її характеру.

Дитина, якій властиві запальність, лякливність, нестриманість, стикається з різними реакціями на ці риси оточуючих дорослих і однолітків. Наприклад, запальність і нестриманість дитини можуть викликати в її ровесників незадоволення, намагання уникати контактів з нею, сперечатись. Боязкість малюка може призвести до відчуження його від групи однолітків, викликати насмішки та глузування дорослих і ровесників. Соціальні наслідки суттєво залежать від тих емоцій, які найчастіше переживає і виявляє дошкільник.

Встановленню емпатійного контакту з дитиною сприяє і наша щирість, відвертість у стосунках з нею. Дитина починає навчатись розуміти і почуття дорослого по відношенню до неї, коли у нього виникають якісь емоційні проблеми.

Дитинство ставить запитання, які мають спонукати активність світу дорослих. Саме дорослі мають подбати про забезпечення емоційного комфорту

дошкільника, що є основою нормального психічного розвитку, гарантії зростання особистості, яка житиме в гармонії з навколишнім і вдосконалюватиме себе і світ навколо.

На четвертому – п'ятому році життя у дитини дошкільного віку можемо спостерігати появу почуття відповідальності, що пояснюється розумінням дитиною найпростіших ціннісних уявлень, та того, що таке добре чи погано. Дитина уже вміє відчувати та демонструвати почуття задоволення від вдалого виконання своїх обов'язків, а також відчуває засмучення при невдачах. Ці емоційні переживання виникають, за звичай, при взаємодії дитини з близькими людьми, поступово поширюючись на взаємодію із більш широким колом людей [87, с. 28].

Разом з переживанням задоволення чи незадоволення, пов'язаних з задоволенням безпосередніх бажань, у дитини виникають і більш складні відчуття, викликані тим, наскільки добре вона виконала свої обов'язки, яке значення мають їхні дії для других людей і в якій мірі дотримуються нею і навколишніми нормами і правилами поведінки.

Однією з умов виникнення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку складних емоцій є взаємозв'язок і взаємозалежність емоційних і пізнавальних процесів – двох найбільш важливих сфер його психологічного розвитку.

Не розуміння або недооцінювання дорослими важливості емоційного розвитку дитини, по-перше, не дає можливості глибоко зрозуміти особливості самого мислення й керування його розвитком, по-друге, не дозволяє до кінця вияснити роль таких сильних регуляторів поведінки дитини, як мотиви й емоції.

Окрім дорослих (батьків чи вихователів) дитина взаємодіє ще і з оточуючими її дітьми. Спілкування – це обмін між дітьми інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру. Воно задовольняє особливу потребу дитини – взаємодії з іншими і пояснюється її соціальною природою. Здійснюється спілкування за допомогою різних засобів – міміки, жестів, мови. Остання – провідний засіб, який використовують дошкільники, спілкуючись

один з одним. Одна з основних функцій мови (передусім мовлення) комунікативна, або функція спілкування. В процесі мовленнєвої діяльності діти обмінюються між собою ідеями, почуттями, думками, настроєм, домовляються про свої плани, спільні дії [95, с. 81].

Реалізація дитиною потреби в спілкуванні або, навпаки, незадоволення спілкуванням викликає в неї відповідні емоції і почуття. Емоції виявляються у безпосередньому переживанні дошкільником задоволення, радості, незадоволення, засмучення, страху. Завдяки емоціям він регулює свою поведінку, співвідносить її з поведінкою інших дітей, з якими спілкується. Емоції виконують особливу функцію – виступають засобом спілкування.

У процесі обміну інформацією у дітей виникає необхідність взаєморозуміння. Вони можуть розмовляти, спрямовуючи зусилля на досягнення взаєморозуміння, а можуть і не порозумітись.

Спілкування – одна з форм взаємодії, завдяки якій діти фізично і духовно впливають один на одного, створюють себе як особистість. Спілкуючись, дошкільники обмінюються не лише своїми діями, вчинками, думками, а й почуттями. Розвинене спілкування втілюється у товаришуванні, дружбі, любові.

Взаємодія дітей, заснована на спільності їхніх інтересів і взаємній прихильності – це дружба. В дружбі розвивається рефлексія, тобто здатність старшого дошкільника відчувати можливі настрої і стани іншої дитини, враховувати їх у своїй поведінці. Особистісна взаємодія, спільна діяльність, взаємна симпатія, глибока прихильність до товариша дають дитині моральні сили, сприяють її соціальній активності, емоційній чутливості, впевненості у своїй значущості для іншого. У друзів формується готовність співпереживати, співпрацювати, взаємодіяти, радіти успіхам один одного.

Будь-яка взаємодія передбачає взаєморозуміння і взаємоповагу. Особливостями старшого дошкільника є почуття власної гідності, самоповаги, потреби у визнанні іншими. Ці важливі властивості особистості сприяють розвитку в неї потреби у самовдосконаленні і водночас вимогливого ставлення до співбесідника.

Вступаючи у взаємодію, дитина намагається зрозуміти, хто ж такий насправді партнер по спілкуванню. Дошкільники – конформні істоти, причому дівчатка більш навіювані, ніж хлопчики. Діти з низьким статусом у групі частіше приєднуються до думки більшості, ніж діти з високим статусом.

У процесі взаємного пізнання беруть участь чотири основні механізми – ідентифікація, рефлексія, моделювання і відособлення.

Ідентифікація, рефлексія, моделювання й відособлення – механізми, які дають старшому дошкільникові можливість здійснювати аналіз і контроль інформації про співбесідника, про результати взаємодії з ним. Ці властивості не є вродженими, їх дитина набуває завдяки спілкуванню з дорослими як носіями цих властивостей, виховним впливам з їхнього боку, формуванню власного життєвого досвіду [93].

Протягом дошкільного дитинства характер спілкування дитини з батьками, рідними дорослими, вихователями дитячого садка суттєво змінюється:

- збагачується його зміст;
- зростає інтенсивність контакту на одних етапах і зменшується – на інших;
- ускладнюються й увиразнюються засоби взаємодії;
- стають чіткішими функції спілкування – організація спільної діяльності, розвиток міжособистісних взаємин, пізнання дитиною навколишнього, інших людей, себе самої;
- змінюються мотиви спілкування (від первісної потреби малюка у приємних враженнях, задоволенні його органічних потреб до розвитку потреб у спільній діяльності, у підтримці, у самопізнанні).

Завданням нашого дослідження, як зазначено у темі, було вивчення емоційної сфери дошкільника. Діагностичну вибірку склали діти старших груп закладів дошкільної освіти № 5, 6, 13 міста Самбір у кількості 50 осіб.

Обстеження носило як груповий так і індивідуальний характер. Ситуація в якій досліджувались діти – заняття в закладі дошкільної освіти. Експериментальний майданчик – ігрова кімната.

Вивчення особливостей емоційної сфери особистості сучасного дошкільника свідчить про те, що не всі діти досягають наприкінці дошкільного віку бажаного рівня розвитку емоцій. Так одним із показників цього розвитку є розуміння і здатність вербалізувати емоцію за зовнішнім виразом – мімікою, поставою, жестами.

Таким чином можна спостерігати поступове оволодіння дітьми знаковими системами емоцій: жестами, мімікою, виразними рухами тіла, а також словом, що якісно змінює сам світ емоцій дитини. З віком, при спеціальній увазі до цієї сфери з боку старших, самі емоції виступають предметом спостереження і аналізу, обговорення дошкільнятами.

За допомогою серії фотографій, дітям пропонувалось визначити емоцію, яка, на їх думку, зображена на фото.

Найбільш правильно дошкільнята ідентифікували емоцію радості та печалі. Дуже жваво реагуючи, вони намагалися відразу пропонувати причини виникнення таких емоційних станів. Виділилось три основні категорії причин, що викликають яскраві емоції:

- несоціальна взаємодія,
- соціальна взаємодія,
- ситуація, пов'язана з внутрішніми переживаннями дитини

незалежно від конкретної ситуації.

Емоційні реакції людей в умовах соціальної взаємодії дітей пов'язували з фізичною взаємодією (дали цукерку, погладили – сміється, стукнули лопаткою по голові – і заплакав), із взаємодією вербальною (обзиваються діти, а дівчинка сумує і плакатиме, сказали їй молодець і вона радіє).

Дошкільнята старшого дошкільного віку серед причин, що викликають ті чи інші емоції, виділяють ті, що пов'язані з внутрішнім станом, акцентуючи увагу на настрої, на самопочутті дитини, на стані здоров'я (він сумний, бо сумує цілий день за мамою, боїться, що його буде нудити, переляканий).

Загалом, навіть протягом проведення емпіричного дослідження, діти поступово прогресують в плані розпізнавання емоцій, узагальнення своїх

спостережень. Вони активно виявляють радість, пізнаючи нове, відкриваючи непомічені раніше грані, нюанси переживань.

Тому, можемо наголошувати на тому, що треба посилити увагу з боку вихователів саме на розвиток і удосконалення у дітей сприймання експресії, зробити емоційні стани людей об'єктом їх уваги, вчити точному визначенню переживань словами, що допоможе їм розуміти і свої власні переживання.

Виходячи з того, що найбільш точно діти сприймали і називали емоцію радості, їм було запропоновано розкласти 5 фотографій з експресією обличчя від спокійного задоволення до яскраво вираженої, бурхливої радості. Слід було розташувати послідовно фото за ступенем вираженості, інтенсивності емоції.

Оцінка виконання проводилась в балах, які фіксували ступінь розбіжності між правильним порядком розташування фото (від мінімального до максимального вияву емоції) і тим, що зробила дитина. Правильне виконання завдання виражалось у нульовій кількості балів.

Більша кількість балів свідчила і про більшу неточність прогнозування емоцій.

Майже всі діти шестирічного віку виконали завдання правильно (лише 2 дитини зробили по 1 помилці). Серед дітей віком 5-6 років лише 23 % виконали завдання без жодної помилки, 30 % дітей зробили по 1-2 помилки. Двоє дітей із завданням не впорались. Найбільші труднощі у розрізненні викликали суміжні фото. Серед дошкільнят 5-го року життя лише 10 % змогли вірно градувати емоційну насиченість (див табл.1.).

Таблиця 1

Диференціація емоцій дошкільнятами

№	Вік дітей	Без помилок	1-2 помилки	Не виконали завдання*
1	6 років	93 %	7 %	-
2	5-6 років	40 %	25 %	35 %
3	5 років	-	10 %	90 %

Примітка * – не виконали завдання означає зробили багато помилок, недоробили завдання, відмовилися продовжувати роботу

За даними сучасних досліджень діти дошкільного віку краще розуміють емоційний стан людини, коли можуть перейнятися моральним смислом ситуації, тобто коли бачать дії, вчинки, які приведуть до певного результату, що відповідає чи не відповідає прийнятим нормам спілкування. Емоційний образ, який починає випереджати уявну дію, вбирає в себе і майбутній результат, і його значення для оточуючих, і оцінку його з боку дорослого.

Щоб включити сприймання експресії до контексту конкретної ситуації та допомогти дітям актуалізувати моральний сенс вчинків учасників ситуації, ми запропонували для сприймання малюнки з емоційною ситуацією. Експресія обличчя головного героя була визначена досить чітко – дитина плаче на обох малюнках. На малюнку 1 обличчя інших учасників ситуації (того, хто відібрав іграшку, і того, хто віддавав). Щоб зрозуміти емоційний стан героя, дитині треба зрозуміти всю ситуацію в цілому, спираючись на свій життєвий досвід. Щоб спрямувати дітей на розкриття морального змісту ситуації, дітей питали про переживання героїв, їх відносини: що відбулося на малюнку? Як почувують себе герої? Кому з дітей найгірше? Твоє ставлення до подій?

Розуміння взаємин між зображеними на малюнку учасниками події діти виявляли по-різному. Так діти 4-5 років пояснюють причину плачу дівчинки або хлопчика таким чином: «Хоче до мами», «У мами немає грошей купити йому ведмедика». Діти 5-6 років: «Хлопчика побили (мама, тато)», «Хтось його вдарив». Олежик (здивовано): «Чого ж він плаче? Цей хлопчик, забрав ведмедика, а цей же йому віддає?». В поясненні ситуації на другому малюнку Оленка 6 років привносить свій досвід: «Дівчинка плаче, бо ніхто не дає їй іграшку: вона новенька». Багато дітей відповіли, що не знають, чому дівчинка плаче.

Діти 6-7 років вже здатні аналізувати переживання дівчинки, що плаче, спираючись на свій досвід. «Дівчинку не приймають до своєї гри, вона образилась. Мене теж не приймали, коли я прийшов до дитячого садка». Діти правильно зрозуміли експресію обличчя героїв: «це – злий, а це – добрий», «ці діти не уважні до товариша». Навіть стверджують, що «так робити не можна»,

«соромно ображати – треба гратись разом», що говорить про власне емоційне ставлення дитини до тих чи інших вчинків героїв.

Таким чином, включення завдання на сприймання експресії обличчя до моральної ситуації, де в центрі уваги є стосунки між людьми, допомагає дітям не тільки означити переживання, а й зрозуміти моральну сутність людських відносин, давати їм емоційну оцінку, актуалізувати знання норм, вимог, бачити причину того чи іншого настрою однолітка, співчувати йому або докоряти.

Важливим показником розвитку емоційної сфери особистості дошкільника є формування здатності до інтеграції кількох вимірів емоційних проявів, переживань і розуміння поліемоційності почуттів, навіть коли вони зовні не виявляються. Щоб визначити спроможність дитини самостійно ідентифікувати різні емоції та визначити їх відповідність чи невідповідність зовнішній експресії, дітям пропонували прослухати чотири історії, в кожній з яких герой переживає певні емоції, але намагається з тієї чи іншої причини приховати їх.

Прикладом такої історії є: «Катя гралася в лото з подругами. Коли роздали картки, то вона побачила, що в неї дуже хороші картки, і вона обов'язково виграє. Але вона намагається зробити такий вигляд, щоб діти не побачили її стан і не здогадалися, що вона виграє».

Після кожної історії дітям задавали питання:

- як насправді відчуває себе герой історії? (радість, сум, образа, страх, байдужість).
- яке ж почуття виявляє зовні дівчинка (або хлопчик)?

Якщо дитина не могла вербалізувати стан героя (реальний і вдаваний), ми їй допомагали – давали на вибір фотографії, що репрезентували різні емоційні стани героїв.

Одержані дані свідчать, що здатність уявляти, в якому стані знаходиться герой, якою є експресія його обличчя при намірах приховати своє переживання та вірно виразити це словесно, розвивається у дітей досить повільно. Тому багатьом дітям навіть у 6-7 років потрібна була конкретна допомога у вигляді фотографій (див. табл.2).

Таблиця 2

Здатність до інтеграції емоційних проявів дошкільнят

№	Вік дітей	Без помилок		Допомога у вигляді фото		Не виконали завдання
		Реальний стан	Вдаваний стан	Реальний стан	Вдаваний стан	
1	6 років	47 %	38 %	17 %	11 %	36 %
2	5-6 років	37 %	24 %	15 %	9 %	48 %
3	5 років	24 %	16 %	21 %	8 %	55 %

З віком зростає кількість дітей, які завдання виконали правильно (від 24% до 47%). В той же час, з таблиці видно, що вдаваний стан визначити дітям значно важче, ніж реальний.

Навіть серед шестирічок 36% дітей не зуміли ні назвати, ні означити, спираючись на фото, вдаваний стан героя історії. Таким чином, з ростом інтелектуальних спроможностей дитини розуміти зміст емоціогенної ситуації, із збагаченням її словника визначення емоцій, розширенням її емоційного досвіду поступово розвивається й здатність розуміти реальний та вдаваний емоційний стан людини, детально означити відповідні емоції.

Зацікавившись здатністю сучасних дошкільників щодо передбачення своїх проявів у емоціогенних ситуаціях, ми вивчали зокрема спроможність дитини інтегрувати декілька вимірів емоцій: інтенсивність, наявність декількох емоцій одночасно (поліемоційність), валентність (позитивна й негативна) емоцій.

Ми вважали, що така здатність розвивається поступово за певними послідовними етапами. Спочатку дитина здатна вирізняти одну характеристику – інтенсивність однієї емоції, згодом – дві характеристики: інтенсивність однієї емоції та одночасна наявність інших емоцій однакової валентності, пізніше – здатна інтегрувати три характеристики: інтенсивність, наявність декількох емоцій (поліемоційність) при різній їх валентності.

У дослідженні взяло участь п'ятдесят дітей від чотирьох до семи років, що виховувались у молодшій, середній, старшій та підготовчій групі дитячого садка.

Методика була представлена дітям у вигляді яскравої гри. З метою максимального зменшення залежності можливостей виконати завдання (грати у гру) від вербальної компетентності, комунікативних умінь дитини тощо, гра передбачала самостійну фіксацію відповіді дитини на спеціальному візуальному планшеті. Дитині задавалась проста життєва ситуація, що здатна викликати певну емоцію (гніву, радості, страху, печалі), але не виключає можливості виникнення одночасно декількох емоцій. Вибір саме цих чотирьох емоцій був обумовлений необхідністю пред'явлення ідентичного матеріалу дітям молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Дані з наукових джерел літератури, а також наші попередні бесіди з дошкільниками, свідчили про можливість вже молодших дошкільнят вести розмову (згадувати, актуалізувати та прогнозувати) перебіг саме цих емоцій.

На планшеті по вертикалі розміщені обличчя з яскравими проявами емоцій. По горизонталі напроти кожного обличчя встановлені своєрідні «термометри» (шкали), що представляють три різні ступені інтенсивності вияву емоцій – (від найнижчого до найвищого). За допомогою «стрілочки», що вільно переміщується по кожній шкалі, дитина має можливість фіксувати наявність однієї або декількох емоцій та ту чи іншу ступінь її вираженості.

Перевіривши здатність дитини ідентифікувати емоції гніву, радості, печалі та страху на аналогічних зображеннях, ми пояснювали, дитині, що відповідати вона буде, пересуваючи стрілочку по термометру тої чи іншої емоції в залежності від того, чи присутня вона взагалі і якщо так, то наскільки сильно проявляється.

Переконавшись у тому, що дитина правильно зрозуміла інструкцію (суть гри) на пробній ситуації, ми пропонували їй дев'ять ситуацій, запитуючи, чи виникне в такій ситуації кожна з емоцій, наскільки буде виражена і просили показати це на термометрі кожної з чотирьох емоцій.

Аналіз результатів показав, що дошкільників можна розділити на чотири групи в залежності від їхньої спроможності інтегрувати декілька вимірів емоційних проявів.

До першої увійшли діти, що могли виділити лише одну емоцію та розрізнити її інтенсивність.

До другої були віднесені діти, що могли виділити декілька емоцій максимальної інтенсивності та однакової валентності.

Третя група об'єднала дітей, що виділяли декілька емоцій різної інтенсивності, але однакової валентності.

Четверту групу склали діти, що могли виділити декілька емоцій різної інтенсивності та різної валентності.

Зазначимо, що дитина була віднесена до певної групи, якщо дала хоча б одну відповідь, що є характерною для виділеної групи. Як ми і передбачали, виявилось, що виділені групи означають одночасно і послідовні рівні розвитку здатності дитини до інтеграції різних вимірів емоційних проявів.

Продемонструємо кожен з рівнів типовими дитячими відповідями. Ситуація 3 задає основну емоцію суму: «Всі твої друзі пішли гратися на вулицю, а ти не пішов, бо захворів». «Буду дуже сумний» (рівень 1), «Буду дуже сумний і дуже сердитий» (рівень 2), «буду трошки сумна і дуже сердитимусь» (рівень 3), «буду дуже сумна, а ще трохи весела, бо пошукаю мультики по телевізорі (рівень 4).

Найвищого рівня інтеграції декількох вимірів емоційного реагування на ситуації (інтенсивності, поліемоційності та протилежної валентності емоцій) досягло близько половини семирічок та близько третини шестирічних учасників дослідження. Переважаюча більшість шестирічок (84%) та близько половини п'яти-шестирічних дошкільників (47 %) виявили здатність до інтеграції двох і більше характеристик емоцій (рівні 3 та 1). Для п'ятирічних дошкільнят виявилось більш характерним оперувати різною інтенсивністю емоцій або ж розуміти поліемоційність ситуації (рівні 3 та 1), разом з тим вже 20 % з них спроможні інтегрувати одночасно всі виділені характеристики емоційних проявів (рівень 4).

На рисунку 1 подані відсоткові значення здатності до інтеграції емоцій дітей різного віку.

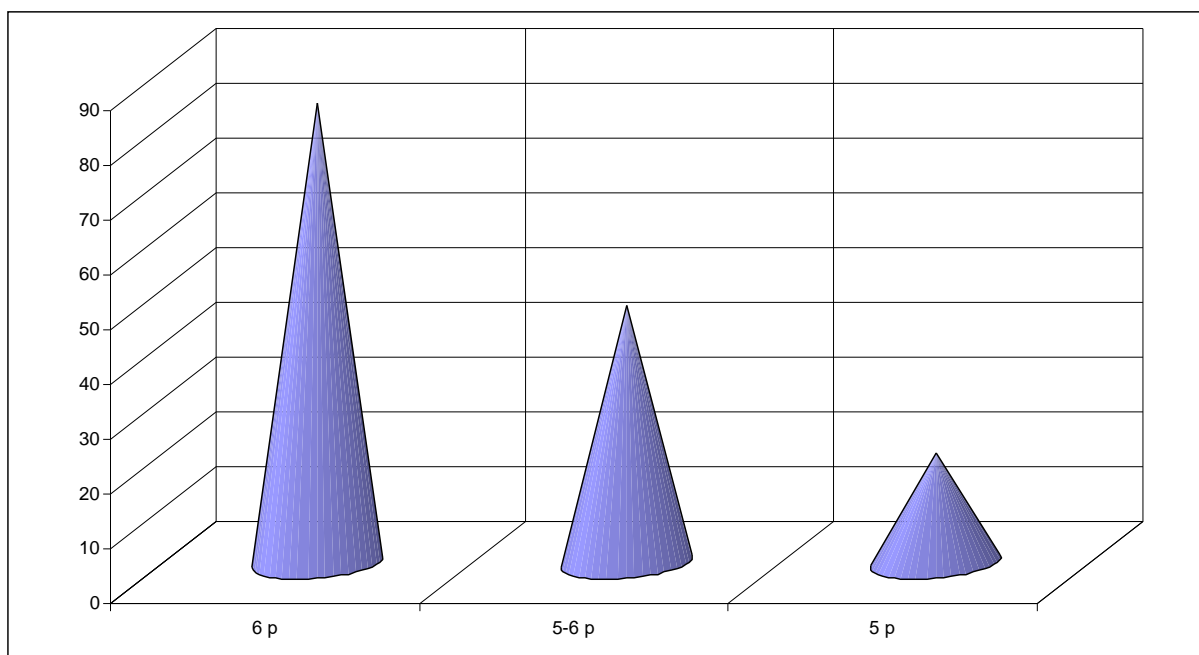


Рис. 1. Відсоткові значення здатності до інтеграції дошкільнят різного віку

Якщо аналізувати отримані результати за статевим критерієм, то можна сказати, що дівчатка в усіх вікових групах демонстрували кращу орієнтацію у своїх емоційних проявах в запропонованих емоціогенних ситуаціях. Помічено, що ігри дівчат частіше побудовані на взаємодопомозі, взаємовиручці, підтримці, в той час як в іграх хлопчиків переважають моменти суперництва. Вміння відчувати стан іншої людини, чуйно вловлювати її настрій у більшій мірі цінують дорослі саме в дівчатках, тим самим збільшуючи різницю між дівчатками та хлопчиками у ступені розуміння емоцій та вміння їх адекватно виявляти.

Щоб вивчити особливості здатності до емоційного передбачення, що є важливими індикаторами емоційного розвитку дитини, було запропоновано дітям підготовчої групи закінчити історію про дітей, передбачивши той чи інший емоційно насичений результат. Ми вважали, що певне емоційне насичення завершення одночасно стане певним показником домінуючого емоційного фону настрою дитини.

Приклад такої історії: «В дитячому садку був конкурс на кращий малюнок, Оленка (Олег) дуже хотіла гарно намалювати. І ось діти закінчили роботи і подали їх комісії на оцінку. Який же буде кінець цієї історії?» Якщо дитина не

відгукується на пропозицію, чи відчуває труднощі у формулюванні можливого сценарію розгортання подій, пропонується на вибір кілька варіантів.

- Оленка намалювала найкращий малюнок і отримала подарунок,
- Оленка не перемогла, але вирішила, що наступного разу більше постарается і намалює краще,
- Оленка не перемогла і засумувала.

Звичайно, закінчення історії дошкільник обирає, спираючись на свій власний життєвий досвід, а також характерне для себе реагування на емоціогенні життєві ситуації. Історія, що пропонується дітям, є достатньо типовою для дошкільнят, тому безпосередньо орієнтує їх на спогади про аналогічні ситуації в своєму досвіді, активізує відповідні переживання, а також заохочує до прогнозування можливого перебігу подій у власному житті і, відповідно, виникнення тих чи інших емоцій.

Оптимістичне завершення історії обрали 60 % дітей, жваво описуючи радість і тріумф дитини, що здобула перемогу. Ще 30 % дітей висловили сподівання на кращі результати в майбутньому, коли все буде краще, описуючи і печаль героїні, і занепокоєння, і роздратування, але й зовнішній спокій, небажання виявляти свою тривогу, смуток, сподівання на успіх в майбутньому, націленість на наполегливу працю і впевненість у тому, що радість перемоги обов'язково чекає на героїню. Лише 7 % дітей обрали кінець із сумними переживаннями, акцентуючи увагу на негативних переживаннях героїні, песимістичному настрої, зневірі, апатії, певній приреченості на неуспіх і страждання. 3 % дітей із завданням не впорались. Як бачимо, більшість дітей виявила тенденцію до оптимістичного прогнозування подій і відповідно позитивного емоційного стану героїні, що з певною вірогідністю може говорити про власну оптимістичну емоційну орієнтацію, емоційне благополуччя і життєрадісне сприймання світу в цілому (рис.2).

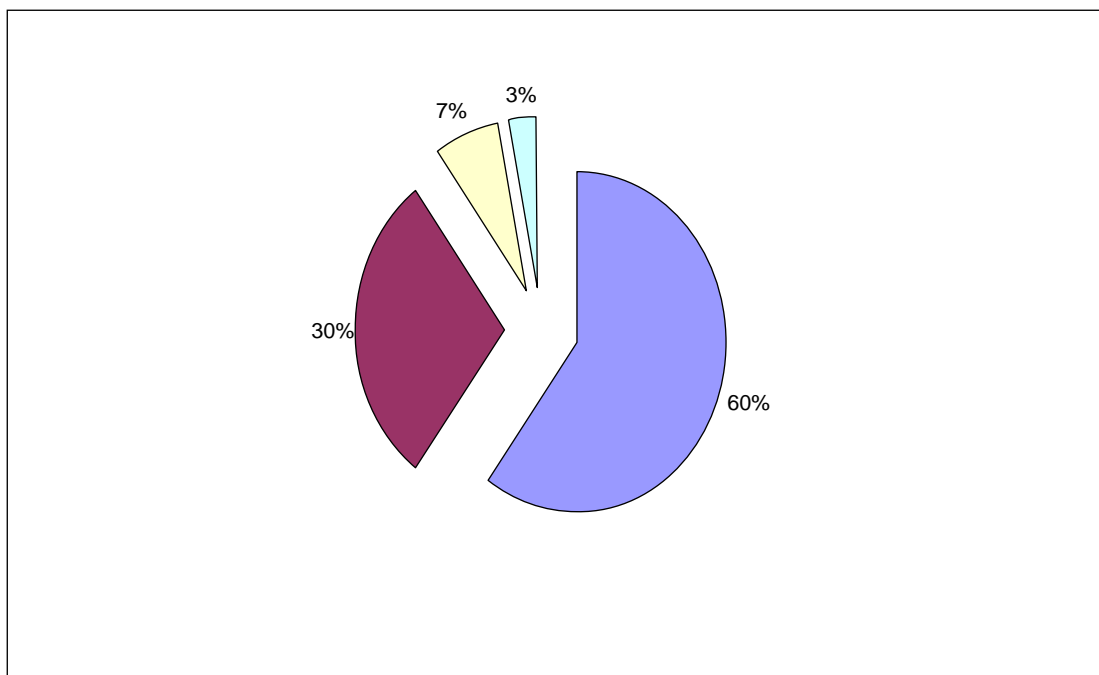


Рис. 2. Відсоткові показники емоційного передбачення дошкільнят

Ці дані перегукуються з результатами вивчення домінуючого емоційного стану дошкільнят за методикою «Малюємо настрої» [89]. Дітям було запропоновано розмальовувати ромашку кольором, який відповідає їх настрою: піднесений, веселий настрої – червоним; хороший, спокійний настрої – жовтим; і поганий настрої – коричневим. Це завдання діти виконували, коли приходили в дитячий садок і перед тим, як йти додому. Отримані результати в підготовчій групі виявилися такі: лише 13 % дітей зранку назвали свій настрої сумним, але надвечір вже у 40 % дітей настрої зіпсувався, став позначатися коричневим кольором – сумним, тривожним, а 6,5 % з них пішли додому з почуттям гніву чи образи. Ці цифри мають насторожити. Адже емоційний комфорт, переживання позитивних емоцій є необхідною умовою і базою для розвитку всіх сторін особистості дитини, нормальної її життєдіяльності, розвитку.

Любов до дитини, її визнання та безумовне прийняття, тобто задоволення базової людської потреби, є необхідною умовою комфортного самопочуття дитини, формування її активності та самостійності. Саме в дошкільньому дитинстві відбувається формування емоційного світогляду дитини. Саме емоції в дитинстві можуть відбити великий слід в майбутньому. Я вважаю, що тема емоційного розвитку дошкільника була і є актуальною завжди. Тому темою

бакалаврської дипломної роботи було обрано розвиток емоційної сфери дошкільника.

Встановлення в нормованого мінімуму гармонійного розвитку дошкільника, обов'язкового для визначення його готовності до соціального життя взагалі та до школи зокрема, має супроводжуватись оновленням змісту освітньо-виховної роботи дошкільних закладів та сім'ї.

Дошкільники досить цікаві, але водночас – важкі особистості, проте досить емоційні. Тому, при спілкуванні з даною категорією дітей потрібно бути дуже обережними, щоб не ранили їх емоційну свідомість.

Емоційне передбачення результатів своїх дій і вчинків можна викликати за допомогою словесного опису, яскравих малюнків, активізувати в першу чергу емоційні образи, яскраву дитячу уяву. Це дає значно кращі результати, впливає на дітей сильніше, ніж раціональні доводи.

Для вирішення дітьми моральних колізій доцільно використовувати відповідні життєві ситуації, де б діти могли вчитися реально співчувати, здійснювати моральний вибір, відповідно за благополуччя іншого, слабкого тощо.

Виникнення в дошкільників різних емоційних розладів, порушень соціальної поведінки великою мірою пов'язане з особливостями їхнього сімейного виховання. Сімейні конфлікти, дефіцит батьківської любові й уваги, жорсткість, надмірна вимогливість, непослідовність у системі заохочень, і покарань, психологічна неграмотність батьків, хвороби рідних – ось неповний перелік обставин, які травмують дитину, провокують різні деформації у психіці і поведінці дитини.

Важливе значення у формуванні моральних почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дозволяють передбачати емоційні наслідки власної поведінки, завчасно переживати задоволення від її схвалення як «хорошої» або ж невдоволення від її оцінки як «поганої». Таке емоційне передбачення грає вирішальну роль у формуванні моральної поведінки дошкільника.

В нашому житті, на жаль, відбувається багато подій, які самі по собі можуть зробити жорстокою, озлобити, довести до відчаю і викликати негативні

переживання. Діти чітко уловлюють настрій оточення. Тому батькам не слід допускати при дитині обговорення неприємностей, дивитись передачі про катастрофи і вбивства, оцінювати негативно вчинки інших, докоряти і погрожувати карою. Подібні прояви свого невдоволення і образи є кращим прикладом для наслідування і бумерангом можуть повернутися в сім'ю у виконанні дитиною.

SECTION 4. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.4.1

4.1 Digital competencies of a teacher of a higher technical educational institution

The modern concept of industrial development "Industry 4.0" or "new industry" is closely related to the formation of the so-called electronic or digital economy. One of the most important areas is education and training for the digital economy, the development of a knowledge society, raising awareness and digital literacy. The digital economy faces a difficult task - to move to a new level of the economy, where in most development sectors, including the educational sphere, information and telecommunication technologies will be actively used, allowing you to actively work in the information field for more effective learning and development of students.

Currently, digital technologies are widely used at all levels of education and are effectively used in solving a lot of methodological problems (training, demonstration, modeling, educational games, etc.).

The effective development of education should be aimed at the formation of a competitive human potential. Particular importance is attached to the development of the competencies of teachers and leaders, allowing them to master new programs and methods of working with students. The level of professional competence of a university teacher determines the quality of training of future specialists, and is one of the conditions for ensuring the competitiveness of a higher educational institution. Real changes in the process of training highly qualified specialists in the light of modern requirements are possible only if the professional competence of the teacher of higher education is developed, who is aware of the measure of his responsibility to students, himself and society.

Pedagogical activity is multifaceted and complex, which requires the teacher to have a high degree of formation of various types of competencies - pedagogical, subject, cognitive, etc. Modern realities add digital skills to the model of teacher competencies. The use of digital resources and technologies in pedagogical practice is

now not only desirable, but a necessary element. However, the rate of development of digital technologies is significantly ahead of the rate of professional development of teachers. In this regard, the development of a model of digital competencies of a modern teacher seems to be an urgent task and is being carried out by various expert and scientific communities.

Digital competencies include:

1. Competence in the field of information search on the Internet.
2. Competence in the use of mobile communications.
3. Competence in the use of social networks.
4. Competence in the field of conducting financial transactions via the Internet.
5. Competence in the field of consumption of goods and services via the Internet.
6. Competence in the field of critical perception of information and verification of reliability.
7. Competence in the production of multimedia content for the Internet.

The European Union has developed its own digital competency assessment system, published in 2017 “DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use” (DigComp) [103]. According to these recommendations, there are eight levels of implementation of digital competencies for all citizens that are necessary at work, for personal development and social adaptation. DigComp recommendations distinguish five groups of digital competencies:

1. Information literacy and ability to work with data.
2. Communication and collaboration.
3. Creation of digital content.
4. Safety.
5. Problem solving.

In each group of competencies, several competencies are allocated - from three to six, twenty-one competencies in total. DigComp distinguishes eight levels of competence expression, grouped into four groups, which depend on:

- complexity and complexity of the task - from simple to complex and uncertain;

- independence in solving problems - with a textbook or instructions, on your own, helping others, offering new approaches to solving a problem;
- dominant cognitive area - remembering, understanding, applying and creating.

It should be noted that attempts to build a model of digital competencies of a teacher have been going on for a long time. The most complete model of teaching competencies can be called the TechnologicalPedagogicalContentKnowledge model - TRASK. It describes competencies in three key aspects for a teacher - technology, pedagogy and content [104]. This model describes the competencies and knowledge of the teacher, which are necessary for him to integrate technologies into the educational process, regardless of the discipline being taught (Fig. 1).

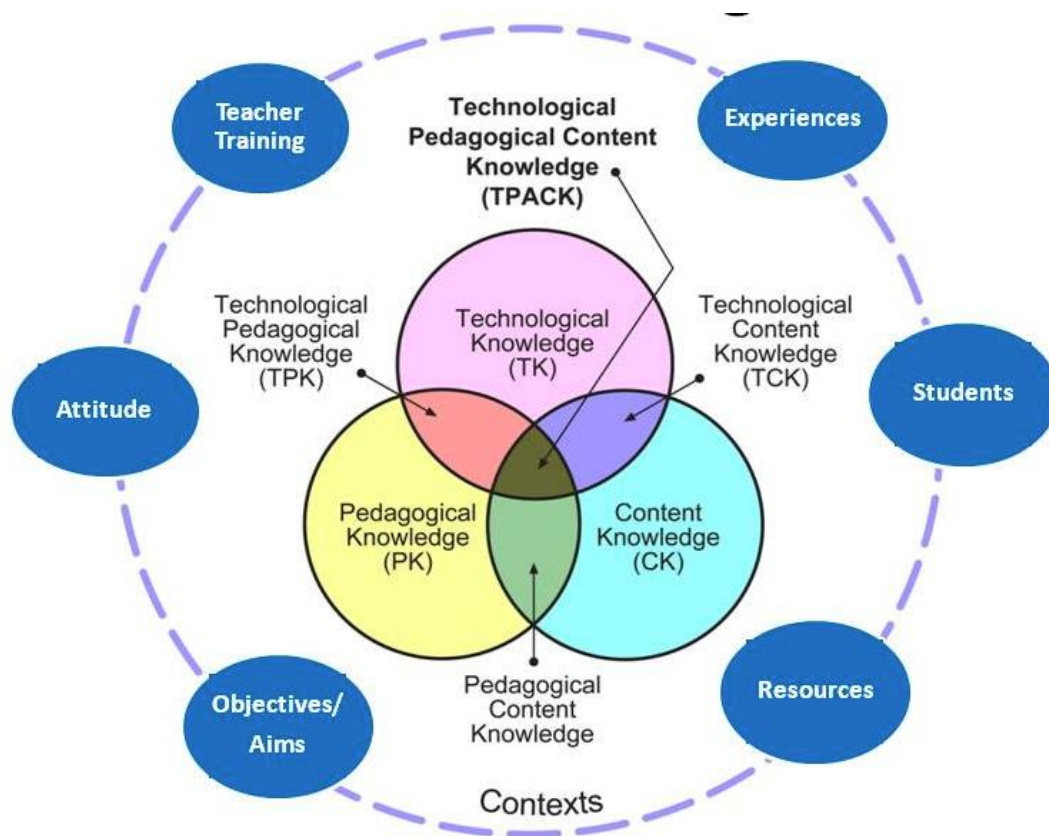


Figure 1. Components of the TRASK model [105]

Technological competencies in this model include the ability to use various technologies from low-tech (pen and paper) to digital (Internet, digital video, interactive whiteboards and software). Digital technologies according to this model include the following [104]:

- ability to solve own technical problems;
- knowing how easy it is to use technology;
- keeping track of important technological innovations;
- frequent training to improve skills in working with technology;
- knowledge of a large number of different technologies;
- availability of technical skills necessary for the use of technology;
- sufficient experience in working with various technologies.

It should be noted that many models for evaluating the competence of a teacher as a whole have been built on the relationship between the technical, pedagogical and content competencies of a teacher. In particular, the UNESCO recommendations on the structure of ICT - the competencies of teachers. These recommendations propose a competency framework consisting of six modules and three approaches [106]. Modules can conditionally be called groups of competencies, and approaches - the degree of their severity. So, the first module - "Application of ICT" - the ability of the teacher to apply technologies himself and help students use them; the second module - "Knowledge Mastering" - the use of technology to solve complex problems; in the third module "Knowledge production" new knowledge is produced using technologies (Fig. 2).

These recommendations are aimed more at the use of technology in the organization of the educational process than at identifying the competencies of the teacher himself. Having considered the models of digital competencies of a teacher, we can conclude that the competencies of a teacher are a complex phenomenon. Along with a high level of digital competencies, a modern teacher should express subject, pedagogical competencies, as well as communicative and other cross-border competencies. In this regard, the blueprint of the European model of digital competencies for education, presented in fig. 3.

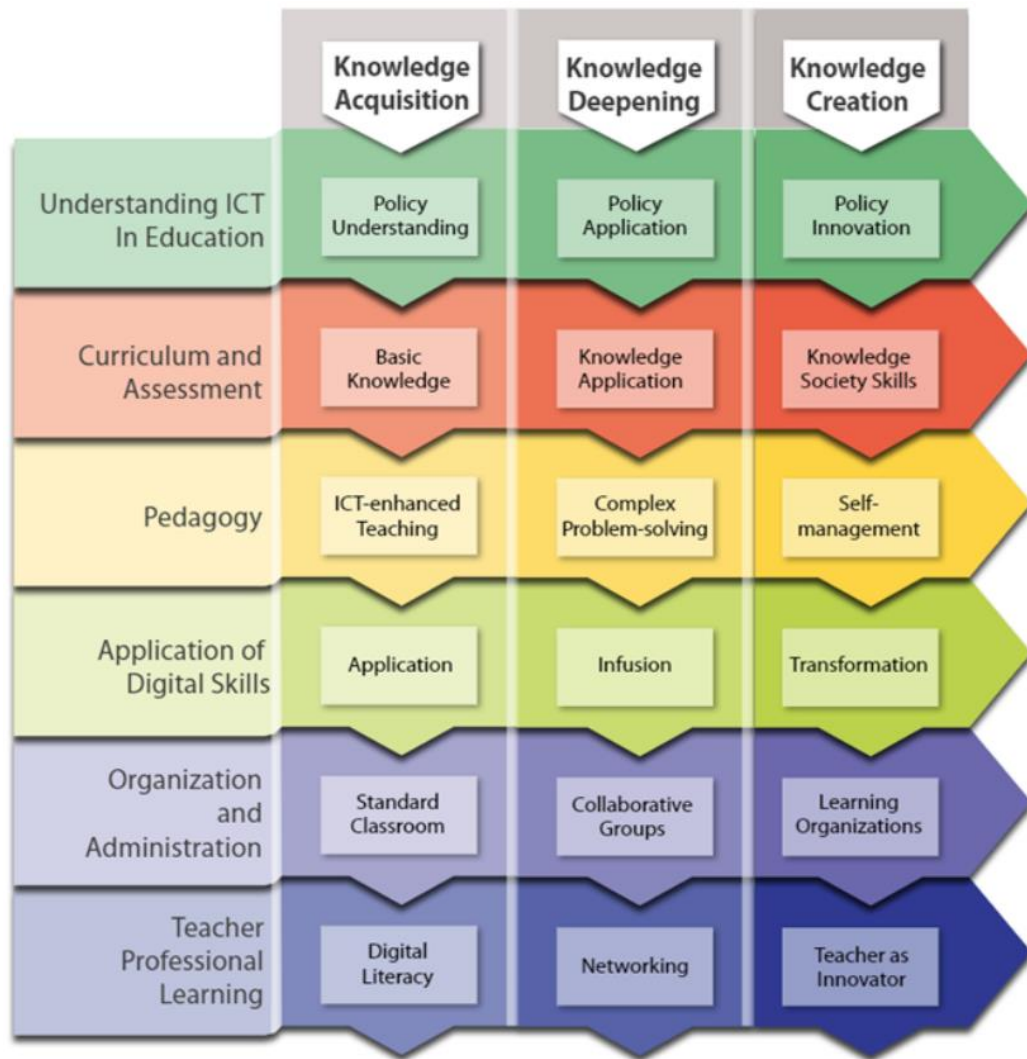


Figure 2. The UNESCO ICT Competency Framework for Teachers

According to the European model, digital competencies are aimed at:

- to improve the use of digital technologies in teaching and learning;
- development of skills necessary for digital transformation;
- reliance on analysis and forecasting based on data in education.

As can be seen from fig. 3, the teacher is required to express the following types of competencies:

- professional competencies that provide professional interaction between the teacher and the student;
- digital competencies, which are a condition for the effective implementation of digital resources in the educational process;
- pedagogical competencies, including the processes of using digital resources, as well as teaching, assessing and empowering students using digital resources;

- cross-border competencies, consisting of “soft” skills, allowing to move from the delivery of knowledge to the promotion of the development of digital skills of students;
- subject competencies, which are the basis of this model.

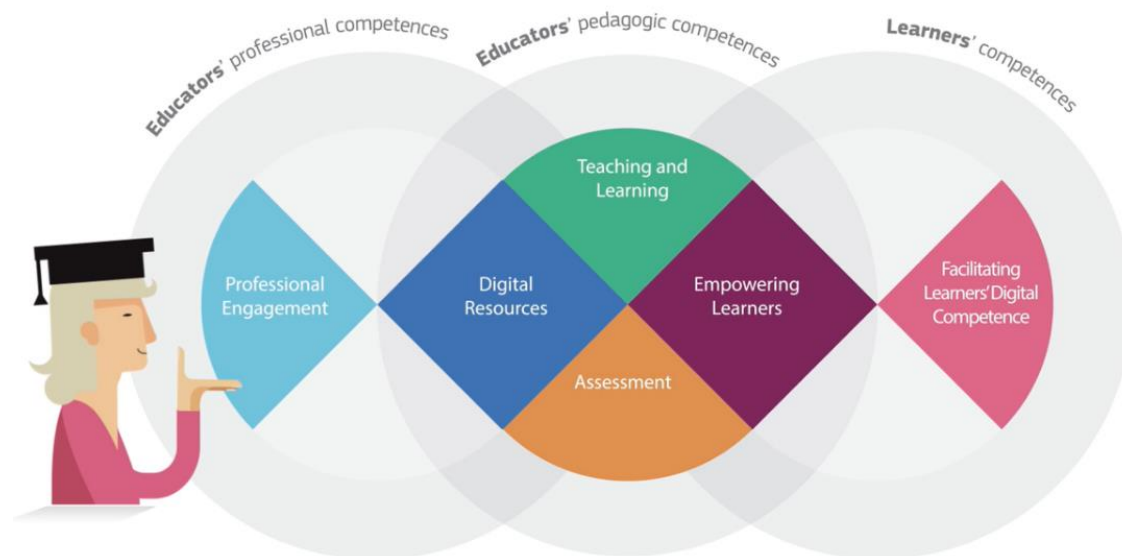


Figure 3. Plan - scheme of the European model of digital competencies for education [106]

Thus, it can be noted that this model is complex and affects all aspects of teaching as a systemic and multifaceted process. Based on this model, it is possible to develop a system for assessing the formation of digital competencies of a modern teacher and certification of teachers in terms of digital competencies necessary for pedagogical activity.

Total digitalization generates the need for new models of organizing the educational process, providing students with fundamentally new development trajectories, which, in turn, leads to the complication of pedagogical activity and the transition to learning in a branched digital ecosystem that helps the teacher successfully solve new problems. An analysis of the studied approaches to assessing the digital competencies of teachers shows the need to create a comprehensive support system for teachers, which includes various elements of a competency model and is focused on

supporting the teacher in the process of solving problems of professional and personal growth.

The formed information competence allows the teacher to independently search for information to increase the level of knowledge, analyze, select the necessary, transform, store and distribute it in the information field.

The use of information and telecommunication technologies in the educational process makes it possible to implement innovative educational technologies based on new teacher competencies, which include information and digital competencies. Digital competencies should be understood as the skills and abilities of a teacher to confidently, effectively, safely select and apply information and telecommunication technologies in solving professional problems.

Digital competencies in teachers can be best formed if they cooperate with each other to implement joint educational IT projects. The greatest interest among teachers in this matter is the use of feature films and social networks in teaching. Also, the attention of the leadership of the educational institution has a significant impact on the development of new competencies, that is, the more “advanced” the rector of the university, the faster his subordinates master ICT. An important role in the development of media competencies of teachers is played by the practice of interuniversity cooperation in the network. The popularization of advanced teaching methods in the form of a public database will stimulate a better transformation of the educational process. Teachers will be inspired to use IT technologies in lectures and practical classes, and will also be convinced of their “usefulness” when used in the educational process with colleagues.

The use of ICT in the didactic process is a necessary element in the competencies of a modern teacher. IT-technologies give teachers diagnostic tools and will significantly optimize the educational process. If a person actively uses modern technologies in his daily life, this does not mean that he will use them in teaching. The level of ICT use in higher education is insufficient. Therefore, teachers should improve the practical use of ICT in teaching students. Today, the level of technological maturity is an indicator of their professional competence. ICT will never replace a teacher, they

can only be one of the tools that he uses in his work. Attachment of teachers to traditional lectures and seminars, insufficient support for their ICT training leads to the fact that ICT becomes a superficial didactic supplement. This means increasing the distance between the university and the real life of young people in the era of the digital world. Therefore, an advanced level of ICT use is, first of all, the foundation of modern education.

Changes in the competencies of teachers, due to the new conditions of pedagogical activity, electronic channels of communication with students, the need to use advanced digital technologies, are also characterized by universality, regardless of the names of competencies adopted in a particular pedagogical system. Such a global nature of the actualization of a number of competencies suggests that during the pandemic, teachers of higher education underwent a transformation in their pedagogical culture. The "electronic" pedagogical culture, manifested among teachers as a result of concentrated efforts of flexibility of thinking, innovation, creativity, entrepreneurship in a stressful situation, has found its expression in new models of strategic planning and management of the educational process.

SECTION 5. INNOVATION IN EDUCATION

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.5.1

5.1 Specialized methodology of musician's performing culture formation

The achievements of instrumental methodology mostly focus on the development of narrowly specialized technical base of the musician-performer and the formation of artistic skills of the content reproduction of a musical work without reliance on the role of personal factors in the musical-performing process. Traditionally, in the methodology, the concept of performing culture is associated with performing skills as one of its basic complexes, which contributes to the entry of the musician into the culture created by previous generations of performers [107].

Based on a systematic analysis of the culture phenomenon as a multifaceted and multilevel phenomenon, the essence of the musician's performing culture is determined, which is associated primarily with in-depth analysis of personality as a subject of culture and its activities as a manifestation of culture [108]. The performing culture of a musician is interpreted as a personal and professional creation based on the involvement in this process of mechanisms of self-awareness - self-knowledge, self-composition and self-regulation. Thus, the artistic and technical performing skills of a musician should be formed on the basis of self-knowledge and self-regulation of personal characteristics, potentially aimed at organizing the performing interpretation of a musical work [109, c. 4].

In this regard, at the present stage of development of the musician's performing culture in the learning process it is effective to develop and apply *specialized methods* aimed at developing performers' ability to acquire artistic and technical apparatus and to successfully communicate with the audience during the performance, providing executive and creative self-realization of valuably-new executive attitudes, their constant self-improvement.

Thus, this phenomenon determines the internal – artistic and substantial; and external - communicative and creative factors that must coordinate with each other on a controlled basis [111, 112].

All this induces the crystallization of important *regulatory physiological factors* in musical performance – that is to control the state of the muscular system of the performer as a basis for appropriate implementation of rational and artistic techniques of the musician, and control over the nature of the performer's breathing. *Regulatory psychological factors* of the musician's performance are the activating role of the imagination of sensory images (visual, auditory, tactile, etc.) and the programming role of words in the real and imaginary situation of the game in the process of working on a musical composition. It is on the basis of these psychophysiological factors that a specialized method of forming the performing culture of a musician-performer is developed.

One of the effective methods of forming a musician's performing skills is the use of correction methods aimed at balancing, harmonizing internal and external factors of the instrumentalist's performance, his professional qualities, achieving optimal balance of his spiritual and ideological mentality, psychophysiological features and artistic and technical performance, correction of expression and technical articulation in modeling of performing interpretive creativity.

The method of the musician's performing activity correction is developed on the basis of the autotraining and meditation methods. This technique in the future allows the future specialist to learn to regulate and model individual professional systems of the musician's personality - modeling emotions, modeling musical thinking, modeling image representation, modeling the sensory-motor system in the process of his performance. The purpose of this technique is to *balance the internal*, professional and personal factors of the performer - personalization of artistic and technical creativity of the performer, and *external factors* - harmonious and creative, communicative performance self-actualization, based on constant self-control and self-correction in the process of interpretive creativity and rehearsal and concert activity.

The method of correction is aimed at creating a management system of performing stereotypes, as well as their transformation, determining the valuably new professional attitudes, including creative control of self-realization of professional attitudes in pre-concert, concert and post-concert situations, arbitrary management of

musical performance. The purpose of the corrective technique is to reveal the personal potential of the musician-performer, his transformational ability, efficiency, artistry in professional processes aimed at communicative and reciprocally enriching relationship with the composition and the listener.

Methods of musical performance correction are aimed at reorganization, streamlining performance stereotypes and appropriate combination of performance stereotypes of a musician in the context of work on a musical composition. These methods include the correction of artistic and artistic and imaginative as well as creative and technical creativity of the performer in the process of working on a musical composition.

In the process of forming the components of performing culture, the *emotional and mental correction of the musician-performer* becomes important. In this context, it is necessary to determine that one of the shortcomings of the musician's performance development is his emotional tightness (tension). The causes of emotional tension are purely individual. They depend on the speed of emotional reaction (dynamics of temperament), emotional cognition (emotional awareness - emotional evaluation) and the efficiency of emotional thinking (emotional creativity - associativity, imagination) of the performer.

Individual features of emotional reactions depend on the nervous processes of excitation and inhibition. Depending on the level of emotional reaction of the musician, his emotional cognition and musical thinking are formed. Obviously, the teacher cannot change the physiological nature of temperament, the complex of musicality of the performer, but it is necessary to analyze it in order to facilitate further creative development.

According to Boris Teplov, musicality is determined by such criteria as: the ability to respond emotionally to music (emotional reaction); the ability to experience music as an expression of a certain content; ability for differentiated perception of music [113]. Experience, as a specific feature of consciousness, interacts with its other aspect of discovery - knowledge. Performing experience is the experience of musical images of the composition, their dramatic development and so on. It is on this basis

that the correction of the process of emotional and figurative embodiment of musical images of the work is carried out. It is important that the performer perceives the musical images of the work not only at the level of their own emotional reactions, but also learns to reflect on them, compare, comprehend to create further conceptual embodiment in the context of performing interpretation. To do this, it is necessary to constantly expand the emotional sphere of a performer with new information through the development of a comprehensive representation of the musical image and deepening its understanding thus implementing the personalization process. Consequently, thinking mediates emotional response, emotional reaction and promotes the formation of meaningful, cognitive emotions, which allows you to control them. This is an extremely important process for the musician-performer both during the work on the musical composition and in the process of various forms of presentation of its interpretation (current lesson, rehearsal, concert performances).

Consequently, to form a creative complex of musical talents on the basic analysis and development of the performer's musicality it is necessary to develop his figurative imagination, both artistic and associative images that arise in listening, performing a musical work, and motor-associative (motor-figurative) imagination as a basis that serves as the relationship between artistic and technical creative potential of the musician-performer. It is important in this method to work out the relationship between auditory and visual imagination of the performer based on the inner optic vision of the nature of the image-association and his emotional experience through the forms-images of the instrumentalist's movements. Therefore, this method is aimed at developing the strength, wealth and initiative of the performer's imagination.

Operating musical images of the musician-performer, their analysis, comparison, modification and creation of new associative images is the essence of the performing thinking development. The development of intellectual and emotional potential, spiritual wealth of the performing personality depends on the depth and content of these processes.

Sensory-motor correction of the musician-performer's technique is aimed at achieving individually balanced rational forms and movements of the instrumentalist

in the process of reconstruction, reorganization of technical (stereotypes) skills and abilities of the instrumentalist in order to achieve their technical and artistic perfection. This method is practiced in the real and ideomotor (imaginary) situation of the game in order to achieve an individually balanced muscular state in the process of forming the techniques of the musician-performer.

The most common negative phenomenon in the development of the instrumentalist's performing culture is the physiological, in particular, muscular stiffness of his technique. This phenomenon contradicts the essence of the game process, which is based on the appropriate freedom of muscles and movements. Hence, all professional techniques of the performer must be in a state of readiness for movement, and professional forms of movement are built in such a way as to ensure the natural state of the body and the greatest ease in reproducing the various forms of professional movements of the instrumentalist.

As the repertoire becomes more complex, when future artists are faced with higher artistic tasks and the future performer is fully covered by them, the teacher must be particularly careful to monitor the sensory-motor state of the instrumentalist's technical base. For the objectives, certain motives and their consequences are always recognized. Conversely, little is known about all the means, methods, mechanisms of movement by which the activities of the musician-performer are executed. The activities of the teacher in this case should be aimed at eliminating illiterate, impractical, uneconomical movements that lead to a gradual strain of the instrumentalist's technique. To conduct a timely correction of the musician's technical condition, the teacher must determine the natural capabilities of motor-sensory and associative-sensory abilities of the student.

He must analyze the state of musician's performance, understand, feel what hinders him, what techniques are inappropriate, in order to timely orient the instrumentalist to the correction or complete transformation of a skill development. After all, the performer him/herself often does not control his/her feelings during the game, and is often unable to notice the tension of his/her performing apparatus.

In this regard, it is important in the process of achieving a rational technique of the instrumentalist to master the management of the muscular states of the performer, and find their individual balance, in order to properly perform, for example, techniques of right and left hands of the violinist. The application of these methods determines the achievement of individual-balanced muscle state of the musician-performer for appropriate and rational mastery of techniques, including knowledge of different gradations of radically opposite muscle states - tense and relaxed, in order to find an average balanced muscle state for each performer. It is on this basis that the instrumentalist's regulatory performance technique is formed, which can be corrected in any situation. In the future, this approach to the performer's technique formation is potentially able to convey to the listener individually-conceived musical images of the composition in their originality and content.

The method of attention management (self-direction and retention of consciousness) in strategically important tasks involves achieving the ability to attain different states of attention of the musician-performer and determine their expediency in the process of working on a piece of music. This method is aimed at forming two strategically defining states of attention - *concentrated* and *distributed*.

Concentrated state of attention is worked out in the process of its specific focus on achieving emotional understanding of the artistic image or technical rational development of a particular technique in the abstract situation of the performing.

Distributed attention is characterized by the presence of a point of concentration - the focus on working out any artistic or technical problem of the musician-performer and, at the same time, control - focus on the general course of the musical-performing process. For example, the concentration of attention on the correct performance of the spiccato bow stroke in the process of playing an etude or the third part of Tchaikovsky's violin concerto. Or the concentration of attention on the appropriate change in the emotional state of the performer in the process of compositional and dramatic changes in the violin concerto by O. Glazunov.

In the process of public presentation of a musical composition interpretation, the point of performer's concentration should always be aimed at reproducing the project-

concept of artistic embodiment of the musical work, control should be executed by the musician over the state of performance.

In general, it is necessary to determine that the correction of artistic and technical performance stereotypes of a musician is applied with a *high and sufficient correspondence between previously acquired knowledge and skills and those (knowledge and skills) needed by musicians to solve interpretive problems accompanied by distributed attention.*

The method of autosuggestion or self-suggestion of musical-performing images (artistic and technical) is a process of suggestion directed by the performer to himself, addressed to himself in order to evoke a feeling, perception, experience of the content of musical information. Through autosuggestion, the performer inspires, comprehends the plot of a musical work, creates new individual-associative ideas, that is, he can deepen, expand his own image-associative professional base, influence the change of his inherent performance style. For example, if the performer has a virtuosorational style of performance, and the style of the composition and its drama requires the deepening of intellectual and emotional processes, the attitude is created for the in-depth development of associative imagination of the performer and his experience.

Arbitrary self-suggestion is achieved through verbal self-instruction or imaginary reproduction of the necessary situations of the performing or stages of work on musical compositions, clearly associated with the necessary change in the musical-performance imagination of artistic images and selection of techniques.

The method of autosuggestion is aimed at forming the sensory imagination of the performer, which includes: auditory, visual and tactile (tactile) imagination, as well as, especially important for the musician-performer formation of motor (technical and figurative) imagination.

Self-visualization (self-representation) of artistic images and techniques provides the operation of sensory images, the inner imagination of the real situation of the performance. Such activities are related to the programming dynamics of internal images. Initially, the musician's imagination focuses on effective emotional images that have a direct suggestive effect for the performer, are his personally dispositional

emotional images associated with deep experience of life situations, and then finds them in musical compositions by listening to different in nature and style musical compositions. The ability to experience such images is further directed to artistically appropriate certain images of musical performance, both in the process of mastering the technical means of expression (bow strokes, vibration, etc.) and in the process of emotional cognition of composer images of a musical composition. The inner imagination of sensory images and the ability to mentally comprehend them have a deep suggestiveness and contribute to the deepening of their figurative content experiences.

It is important for the instrumentalist to achieve a reasonable understanding of the composition techniques, which further ensures their conscious nature of development and allows the process of their correction as a rationally appropriate and artistically appropriate technique. Based on this method, the performer is equipped with the opportunity to consciously develop the technical expediency of the reception and its further transformation through the emotional and figurative connection with the musical composition to the artistic and appropriate reception. It is the depth and originality of the figurative associativity techniques development that deepens the creative process of musical composition personalization and, thus, distinguishes an instrumentalist's performance from others'. It is known that each great performer had his own style of sound production, articulation of bow strokes, vibration, etc., which distinguished his /her performance style from other artists.

Hence, autosuggestive visualization of techniques - creative and meaningful load of each technique, first abstractly, and then in the context of a musical work is a necessary method of development, individualization, deepening technical and expressive skills of a musician, which successfully promotes the development of his performing style. manner of performance, creative self-expression.

The method of autosuggestive figurative self-visualization of artistic images and techniques is used first in an abstract situation (polishing a particular technique), and then in the context of a particular musical composition. To achieve the development of suggestive artistic images, excerpts from various styles of music are selected, in which

the performer determines his set of visual images and selects techniques for their performance. Then he gets acquainted with the performance of these works by reference performers for him and determines the expediency of their own associations of figurative and technical in comparison, performs axiological performance comparative analysis. Then, through emotional comprehension, he corrects his own ideas, or remains in his own position to develop the creative performance process.

The method of autosuggestion of artistic and creative attitudes contributes to the suggestion of new directions of development of personalization of a musical composition, meaning it can influence the change of the inherent performance style. This method of autosuggestion of artistic and creative attitudes is also used to implement appropriate behavior of the performer in the pre-concert, concert and post-concert-rehabilitation periods in order to improve the success of public performances, relieve emotional and physical stress. The method contains techniques of self-suggestion, related to the specifics of each of the artistic periods of performance, to eliminate the negative aspects and stabilize the positive features of the performer during each of them.

The purpose of this method is to implement an individually significant variant of the performer's behavior, which he/she designs and suggests her/himself before the performance to quickly adapt to the stage and achieve mobile entry into the process of presenting a project-concept interpretation of a musical composition. Thus, this method provides predictability of the concert performance, its stability and creates conditions for free, creative presentation of the performance option, ultimately aimed at real or virtual communication with the audience.

The use of specialized methods in the process of forming the performing culture of a musician-performer harmonizes and contributes to the formation of artistic and professional content and creative artistry as a manifestation of creative and, at the same time, controlled musical performance of the instrumentalist.

5.2 Features of studying the disciplines of the cycle of safety of life activity by future specialists-builders

During the training of future construction specialists [114-118] at Vinnytsia National Technical University the following normative disciplines of the life safety cycle are taught: "Life safety" (LS), "Fundamentals of labor protection" (FLP), "Civil protection and labor protection in the field "(CPLPF) [119-125], using computer technology training and testing [126-128], in particular during the training of construction professionals. In addition, until recently, during the working trimester in the first year, students also studied the discipline of "Occupational Safety in the Working Profession" (OSWP). While studying at the university, the student does not acquire single-subject knowledge, but in his mind is formed a system of knowledge, skills, abilities and competencies in various disciplines [129]. Therefore, the problem of establishing interdisciplinary links becomes especially relevant given the need to form in the minds of students a single general scientific picture of the world in modern conditions of continuous increase in educational information and growing shortage of time spent on its assimilation.

In the article [130] the research of interdisciplinary connections of life safety with the basic professional disciplines at preparation of bachelors of economic direction is carried out. In [131], interdisciplinary links in the training of future engineers in the engineering industry are investigated. However, no specific studies of interdisciplinary links in the process of studying the disciplines of the life cycle of future construction professionals, as a result of analysis of known publications, were found.

To study the existence of these links between the disciplines of the LS cycle and subjects such as "Higher Mathematics" (HM), "Physics", "Traffic Rules" (TR), "Ecology and Fundamentals of Biosafety and Bioethics" (EFBSBE) analyze the success students of construction profile, who studied at Vinnytsia National Technical University, when the disciplines of the LS cycle were taught in the fourth year. The research was conducted separately in two academic groups with different levels of

success, where students received scores on a 100-point scale from different disciplines, which are shown in Tables 1 and 2.

Processing of research results was carried out according to the method described in [130]. Determine the sum of grades Σ , the average values of grades \bar{a} and variance \bar{S}^2 in each discipline. To compare the variances of different samples, we use the Fisher test [132] in accordance with the calculation formula

$$F = \frac{\max\{\bar{S}_1^2, \bar{S}_2^2\}}{\min\{\bar{S}_1^2, \bar{S}_2^2\}} \leq [F_{0.95}(n_1 - 1, n_2 - 1)], \quad (1)$$

where $(n_1 - 1, n_2 - 1)$ – number of degrees of freedom;

$[F_{0.95}]$ – critical value of Fisher's criterion for 95% confidence level.

These indicators are compared with the critical values of 2,820 and 2,403 [132] for the 1st and 2nd academic groups, respectively, to decide on the similarity of variances and equally successful acquisition of knowledge by students with different abilities, if they are not exceeded.

Table 1

Grades of students of the 1st academic group

Discipline	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σ	\bar{a}	\bar{S}^2
HM	60	60	60	74	74	60	60	82	60	60	60	74	784	65.3	60.9
Physics	74	74	63	74	73	83	73	93	60	65	60	74	866	72.2	83.2
TR	60	75	75	75	88	60	88	90	60	75	65	75	886	73.8	110.1
EFBSBE	90	90	60	90	90	90	82	90	60	82	60	90	974	81.2	157.6
OSWP	90	88	80	90	74	90	74	90	76	65	60	74	951	79.25	100.5
LS	75	75	60	91	75	75	62	91	60	60	60	75	859	71.6	120.1
FLP	75	75	60	90	90	75	75	91	60	75	61	61	888	74	128
CPLPF	60	66	60	90	60	75	60	90	60	62	60	61	804	67	123.2

As can be seen from table 3, the calculated values of the Fisher test for students of both academic groups do not exceed the critical values, so the hypothesis of similar variances and equally successful knowledge acquisition by students of academic groups with different success rates can be considered correct with 95% confidence.

To determine the existence of a relationship between two series of experimental data, we use the correlation method.

Table 2

Grades of students of the 2st academic group

Discipline	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	\bar{a}	\bar{S}^2
HM	64	60	82	74	64	74	60	60	74	60	74	74	87	74	74	64	1119	69.9	65.8
Physics	74	60	74	74	62	62	60	60	64	60	78	74	78	90	82	74	1126	70.4	82.1
TR	75	60	82	65	60	60	60	90	75	60	65	75	75	60	90	65	1117	69.8	107.4
EFBSBE	90	60	90	90	83	68	60	60	78	76	90	90	90	90	90	90	1295	80.9	141.2
OSWP	90	60	80	85	85	75	80	65	90	80	88	90	90	88	90	88	1324	82.75	79.4
LS	75	60	75	75	60	60	60	60	91	69	75	75	75	75	100	75	1160	72.5	121.4
FLP	76	61	82	75	64	61	60	60	90	60	75	91	92	60	93	75	1175	73.4	157.4
CPLPF	75	60	75	75	75	62	60	60	90	76	75	60	91	62	92	90	1178	73.6	137.7

Determine the calculated values of the Fisher test, entering the data in table 3.

Table 3

Estimated values of the Fisher test for students of the 1st and 2nd academic groups

Academic group	1				2			
	HM	Physics	TR	EFBSBE	HM	Physics	TR	EFBSBE
OSWP	1.651	1.209	1.096	1.568	1.207	1.034	1.352	1.777
LS	1.972	1.444	1.090	1.313	1.844	1.478	1.130	1.163
FLP	2.102	1.540	1.162	1.232	2.391	1.917	1.465	1.115
CPLPF	2.023	1.481	1.118	1.280	2.093	1.677	1.282	1.025

The linear correlation coefficient is determined by the formula

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n [(a_{1i} - \bar{a}_1)(a_{2i} - \bar{a}_2)]}{n\sqrt{S_1 S_2}}, \quad (2)$$

where \bar{a}_1, \bar{a}_2 – average sample values of the compared values; a_{1i}, a_{2i} – partial sample values of these values; n – the total number of these values in the series of indicators; \bar{S}_1^2, \bar{S}_2^2 – variance, deviation of these values from the average values.

It is known [132] that a strong correlation can be said only if the correlation coefficient is greater than 0.7. The correlation coefficient in the range of 0.5 ... 0.7 is considered average, and if less than 0.5 – weak.

Determine the coefficients of linear correlation, entering the data in table 4.

Table 4

Estimated values of linear correlation coefficients for students of the 1st and 2nd academic groups

Academic group	1				2			
	HM	Physics	TR	EFBSBE	HM	Physics	TR	EFBSBE
OSWP	0.8017	0.7265	0.6980	0.7006	0.7548	0.7581	0.7963	0.8830
LS	0.8810	0.8155	0.6615	0.7554	0.6031	0.7543	0.8531	0.7041
FLP	0.8672	0.7270	0.6347	0.8469	0.8357	0.8775	0.8711	0.7917
CPLPF	0.9206	0.7541	0.7050	0.6680	0.7606	0.8054	0.7914	0.8157

The obtained correlation coefficients confirm the strong relationship between knowledge of these disciplines, with the exception of some interdisciplinary relationships, the cells of which in table 4 are gray and correspond to the average level of communication with the approach to strong.

To compare the homogeneity of different samples, we use the Student's test [133] with the help of the calculation formula

$$t = \frac{|\bar{a}_1 - \bar{a}_2|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)\bar{S}_1^2 + (n_2 - 1)\bar{S}_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \leq [t_{0.95}(n_1 + n_2 - 2)], \quad (3)$$

where $[t_{0.95}]$ – the critical value of the Student's criterion for the 95% confidence level.

Determine the calculated values of the Student's criterion, entering the data in table 5.

Table 5

Estimated values of the Student's criterion for the disciplines under study

Discipline	HM	Physics	TR	EFBSBE	OSWP	LS	FLP	CPLPF
<i>t</i>	1.510	0.516	1.011	0.049	0.975	0.218	0.122	1.512

The determined indicators are compared with the critical value of 2.056 [133] for deciding on the homogeneity of different samples and their belonging to one general population, if they are not exceeded. As can be seen from Table 5, the calculated values of the Student's test for each of the disciplines do not exceed the critical value, so the hypothesis of homogeneity of different samples and their belonging to one general population (future construction professionals) can be considered correct with 95% accuracy.

In different academic years, the sequence of teaching the disciplines of LS and FLP was different: until 2012/2013 academic year including these disciplines were studied in parallel in one semester, in 2013/2014 – 2016/2017 academic year first the discipline of LS was studied, and in the next semester – FLP, in 2017/2018 academic year first the discipline of FLP was studied, and the next semester – LS. Therefore, the urgent task is to determine the rational sequence of teaching life safety disciplines and the basics of labor protection during the training of construction professionals.

Determining the rational sequence of teaching the disciplines of LS and FLP during the training of construction professionals will be based on the criterion of strength of interdisciplinary links of these disciplines.

To study the existence of interdisciplinary links between the disciplines of the cycle LS and FLP, we analyze the performance of construction students who studied at Vinnytsia National Technical University in different academic years in different sequences of teaching these disciplines. The research was conducted separately in two academic groups with different levels of success, where students received scores on a 100-point scale from different disciplines.

Processing of research results was carried out according to the method described in [130, 135]. The similarity of the variances of different samples was tested by Fisher's test [132]. The comparison of the homogeneity of different samples and their belonging to one general population (future specialists in construction) was carried out according to Student's test [133].

To determine the existence of a relationship between two series of experimental data, we use the correlation method.

Comparison and generalization of the results of determining the rational sequence of teaching disciplines LS and FLP during the training of construction professionals is shown in Fig. 1.

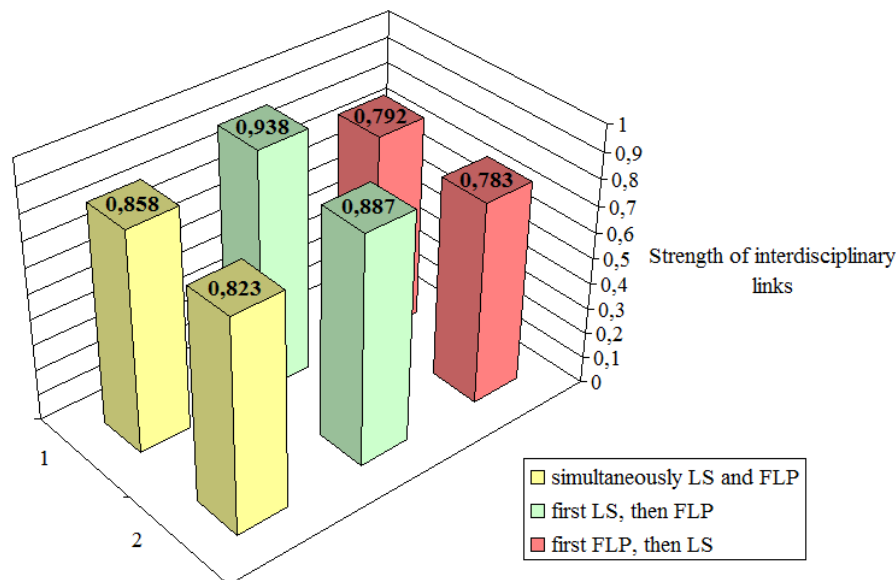


Figure 1. Graphic interpretation of the results of determining the rational sequence of teaching disciplines life safety and basics of labor protection during the training of construction professionals

Thus, based on the comparison and comparison of the data shown in Fig. 2, strong interdisciplinary links are identified in all three studied variants of the sequence of LS and FLP courses, but the greatest strength of interdisciplinary links is achieved when studying first LS course, then FLP course, and the lowest – when studying first FLP course and then LS course during the training of construction specialists in academic groups with different levels of success. The determined rational sequence of

studying LS and FLP courses is confirmed by the definition of LS as a discipline: “LS is an integrated discipline of humanitarian and technical orientation, which summarizes the data of relevant scientific and practical activities labor, environmental protection, civil defense and other disciplines that study specific hazards and ways to protect against them” [134, 135].

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.5.3

5.3 Емпіричне дослідження особливостей розвитку компетентності майбутніх педагогів

Найявний розрив між потребами сучасного ринку праці, які мають компетентнісний та особистісний характер, і можливостями системи вищої педагогічної освіти, актуалізує необхідність удосконалення процесу підготовки фахівців у педагогічному університеті за рахунок формування у студентів у процесі освіти психологічної готовності до професійної діяльності; робить актуальним впровадження та використання в освітньому процесі нових досягнень у галузі практичної психології, зокрема створення системи спеціалізованої психологічної підтримки і допомоги особистості у навчанні і самонавчанні, розвитку і саморозвитку та вихованні і самовихованні. Одночасно фундаментально зростає значення особистісних та психологічних властивостей викладача-педагога. Необхідність психологічного супроводу освітнього процесу у педагогічному закладі вищої освіти виникає як відповідь на потребу наблизити результати освітнього процесу до вимог сучасної освіти та соціального замовлення.

Сучасна система освіти потребує фахівця, здатного до саморозвитку, який володіє набором мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних і особистісних компетенцій, що визначають його здатність і можливість до діяльності в нових умовах та дають змогу досягати результатів, адекватних вимогам сучасного українського суспільства. Кожна компетенція стосується інтегрованих характеристик якості підготовки випускника, результату освіти, нового типу цілепокладання. Вища педагогічна школа має готувати своїх студентів до змін, розвиваючи у них такі характеристики, як мобільність, динамізм, конструктивність, професійний універсалізм – здатність змінювати способи діяльності та оволодівати новими. Це зумовлює необхідність переходу від переважно академічних норм оцінки до зовнішньої оцінки об'єктивної професійної і особистісної підготовленості випускників, що вимагає розв'язання конкретних завдань у ході удосконалення освітнього процесу в

педагогічному університеті. Зокрема: 1) забезпечити оптимальні умови для ефективного особистісно-професійного розвитку студентів, їх професійного самовизначення, формування здатності до саморозвитку і самовдосконалення; 2) підвищити рівень психолого-педагогічної компетентності викладачів, рівень сформованості їх професійної ідентичності.

Підготовка майбутніх педагогів має орієнтуватись на актуалізацію відповідних професійних і особистісних здатностей та якостей, формування професійної компетентності студента у поєднанні з гуманістичним світоглядом, формування системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху та набуття професійної культури спілкування.

Обґрунтування нашого дослідження базувалось на дослідженні складової компетентнісного підходу, зокрема, на розумінні ціннісних орієнтацій особистості майбутнього педагога як тих соціальних цінностей, які виступають для педагога як стратегічні цілі його діяльності та посідають найвищий, визначальний рівень у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого визначення поведінки та професійної діяльності. Ціннісні майбутнього вчителя знаходять свій конкретний вияв в життєво-професійних планах. Орієнтація на певні цінності означає не лише переважну спрямованість життя, а й накладає відбиток на усі інші стосунки людини зі світом та іншими людьми. Як зазначає Є. Головаха, «найважливішою передумовою успішної самореалізації людини у майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів» [136]. Адже підготовка висококваліфікованих майбутніх педагогів на сьогоднішній день передбачає розвиток в них мотиваційної сфери, здібностей до самореалізації .

Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку, на думку М. Заміщак, може бути реалізований через такі види діяльності викладача психології при вивченні курсу «Психологія»:

1) навчальну (навчання способам ефективного спілкування та поведінки в процесі особистісного розвитку);

2) ту, що зберігає здоров'я (комплекс заходів, які сприяють нормалізації нервово-психічного самопочуття: розрядки напруги, зняття втоми; аналіз навантаження, можливостей людини у виконанні конкретної діяльності та ін.);

3) формувальну (діяльність, спрямована на формування у суб'єкта умінь і навичок, необхідних для розв'язання конкретних завдань; допомогу в організації мислення особистості, заохочення експериментування, розширення можливостей);

4) аналітичну (аналіз цілісного особистісного розвитку, наявної системи взаємодії, результативності застосовуваних технологій і ін.);

5) організуючу (організовує спеціальні види діяльності, взаємодії, спрямовані на досягнення мети особистісного становлення);

6) смислопороджувальну (організовує спеціальні ситуації в міжособистісній взаємодії, що сприяють появі у її учасників нового сенсу, цінностей);

7) стимулююче-мобілізуючу (використовує різні психологічні засоби, методи, що сприяють активізації майбутнього педагога в ході особистісного розвитку);

8) спрямовуюче-підтримувальну (підтримка особистісних умінь, допомогу в «розкритті» здібностей особистості, її ресурсів і вміння застосовувати їх у діяльності);

9) об'єднувально-посередницьку (діяльність, що забезпечує встановлення багатопланових зв'язків між суб'єктами освітнього процесу в організації розвивальної і особистісної взаємодії, досягненні конкретних цілей) [139].

Отже, період професійного навчання особистості потребує підсиленої уваги з боку психолога закладу освіти, який повинен орієнтуватися на надання необхідної психологічної допомоги співвідносно до змісту проблемних ситуацій, криз розвитку, якими супроводжується процес професійного становлення у його різних фазах. Зважаючи на це, психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студентів педагогічного університету повинен враховувати означену специфіку та спрямовуватися на визначення наявних у студентів різних курсів утруднень і допомогу в їх ефективному подоланні. Проведений

аналіз дає змогу визначити провідні підходи до змістового наповнення та побудови системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів.

У дослідженні брали участь студенти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка на факультеті початкової та мистецької освіти

На початку нашого дослідження ми з'ясували у майбутніх педагогів про цінність, задавши декілька запитань: 1) Як Ви розумієте поняття „компетентність”? З чим воно для Вас асоціюється? 2) Які види компетентностей Ви знаєте? 3) Які компетентності є для Вас близькими? 4) Чи використовуєте Ви компетентності у своїх вчинках? Чому? Коли? 5) У чому полягає сенс Вашого життя? 6) Як Ви думаєте, чим потрібно володіти людині, щоб успішно працювати з дітьми? 7) На Вашу думку, якими компетенціями ми повинен, у першу чергу, володіти педагог? 8) Яким чином Ви проявляєте свою любов до дітей? 11) Що саме Ви би змінили б в сучасній системі освіти в Україні? .

Компетентнісний підхід є відносно стійкою системою фіксованих настанов, які спрямовують поведінку особистості на предмети та явища навколишнього світу, сфери суспільного життя і саму себе як члена суспільства.

Процес формування компетенцій особистості здійснюється поступово, у процесі соціалізації індивіда. Сформована орієнтація більш-менш повно знаходить своє відображення у змісті та ієрархії конкретних мотивів діяльності особистості.

Наступною методикою дослідження є тест-опитувальник для дослідження мотивації компетенції. Тест-опитувальник для вимірювання рівня компетентності майбутнього вчителя [139] спрямований для виявлення потреби в досягненнях, дасть змогу уточнити сферу інтересів та визначити рівень їхніх самооціночних суджень.

Потреби, інтереси, ідеали, особисті цінності є різними сторонами багатогранної і водночас цілісної спрямованості особистості, що є мотивацією до діяльності. Кожна людина має базову систему особистісних цінностей, яку намагається сформувати, зберегти, удосконалити; основною із таких цінностей є

почуття власної гідності, яке проявляється у поведженні особистості під час спілкування з іншими та залежить від її очікувань від них стосовно себе. У разі, якщо існує загроза почуттю власної гідності, людина відчуває потенційну небезпеку і намагається вирішити проблему навіть за допомогою прийняття кардинальних рішень.

Потреба в досягненнях впливає на ефективність навчальної діяльності, підвищуючи академічні успіхи, задоволеність навчанням, полегшуючи навчальну діяльність. Посилення потреби в досягненнях здійснює значний вплив на рівень засвоєння учнями навчального матеріалу.

Завдяки застосування методики В. Ядова в модифікації Н. Кузьміної, А. Реана [140] визначено рівні сформованості мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності та психолого-педагогічних умов її формування у студентів під час їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

М. Козієва підкреслює що педагогічна діяльність є функцією рефлексивного управління іншою діяльністю (навчальною, навчально-трудовою, іншими видами діяльності школярів), виділяє три групи професійно-важливих якостей, необхідних для її здійснення:

- 1) якості, пов'язані з розвитком у педагога емпатії;
- 2) якості, які відображають здатність педагога до активного впливу на учня – динамізм його особистості;
- 3) здатність володіти собою, або емоційна стійкість.

На початку емпіричного дослідження респондентам пропонувалась запитання про цінності для виявлення попередньо сформованих ціннісних уявлень та знань майбутніх педагогів. З метою порівняння опитування проводилося серед студентів-другокурсників (31 особи) та випускників (35 особи). Як з'ясувалося за результатами опитування, лише 25 % з опитаних студентів-другокурсників (19 особи) узагальнено розуміють поняття „цінність” як щось „цінне”, „найдорожче”, „значуще для людини”. Решта – 75 % досить по-різному та часто конкретно трактували його значення: „життя”, „здоров'я”,

„сім'я”, „кохання”. Поряд із цим, майже четверта частина випускників – 21,6 % вважають цінністю певне матеріальне явище. Але більшість випускників – 78,4 % вищезгадане поняття узагальнено трактують як „дуже важливу якість”, „річ, яку страшно втратити” й т. п. При цьому 23 конкретними цінностями студенти додатково називають „мораль”, „віру”, „доброту”, „відповідальність”, „здоров'я”, „любов”, „сім'ю”, „батьків”, „дітей”, „рідних”, „друзів”, „взаєморозуміння”, „щирість”. Отже, для них відомі поняття про духовні та моральні цінності, які конкретизуються в аспекті, зокрема, сімейно-родинних стосунків. На питання „Які види цінностей ви знаєте?”, 17,2% другоккурсників дали відповідь „матеріальні та духовні”; решта ж – 82,8 % студентів вказали на „загальнолюдські”, „духовні”, „етичні”, „естетичні”, „соціальні”, „історичні”, „фізичні”, „релігійні” цінності. Констатуємо той факт, що до цінностей більшість респондентів відносить цілий ряд моральних якостей та загальнолюдських чеснот. Окремі студенти вказали й на „їжу”, „одяг”, „житло”. На жаль, жоден із респондентів-другоккурсників не згадав власне про професійні вартості. Для 70,4% студентів-випускників конкретними видами цінностей виступають, наприклад, „сім'я”, „здоров'я”, „добро”, „щирість”, „щастя”, „совість”, „справедливість”, „гідність”, „те, що не можна купити за гроші”, тобто значною мірою абстрактні поняття як нормативи, які регулюють поведінку людини та є важливою складовою її життя. Загалом випускники перераховують практично усі відомі види цінностей і все ж навіть після практично завершеного п'ятирічного курсу навчання жоден респондент самотійно не згадав про професійні цінності. Водночас, 26 % з опитаних висловили сумніви щодо того, чи будуть працювати саме за цим фахом. І знову серед випускників значно менше 18 % таких студентів, які в майбутньому планують працювати за фахом, тому що „подобається професія”, „хочуть бути з дітьми”, „фах – це засіб самореалізації”, „5 років навчання віддали цій сфері”. На жаль, решта 82% потенційних фахівців не прагнуть бути педагогом, адже постає проблема з працевлаштуванням. Як бачимо, кількість майбутніх педагогів, упродовж професійного навчання помітно зменшується. На думку студентів-другоккурсників людині, щоб успішно

працювати з дітьми, необхідно: бути добротою, розуміти та любити дітей; уміти здійснювати індивідуальний підхід, знати дитячу психологію; бути чуйним, ввічливим, чесним, доброзичливим, освіченим, ерудованим, терплячим, вихованим, врівноваженим, цілеспрямованим, розумним; поважати себе та інших.

Майже не спостерігаються відмінності у відповідях випускників, які також перераховують ряд духовних і моральних якостей, важливих для особистості педагога: терпіння, любов до дітей, справедливість, чесність, ввічливість, щирість, відповідальність, стриманість, доброзичливість. Вказують вони і на бажання виховувати, педагогічні знання та навички; комунікабельність, уміння спілкуватися; креативність, винахідливість, освіченість. Одне із запитань передбачало розкриття уявлень студентства щодо можливостей змінити сучасну систему освіти в Україні. Так, лише 10,4% першокурсників (вважають, що не потрібно ніяких змін. Тоді як судження інших 89,6% респондентів свідчать про необхідність наступних перетворень: потрібно „більше молодих педагогів та їх працевлаштувати“, „зменшити кількість учнів в класі, „покращити матеріальне становище шкіл“, „частіше проводити ігрові та інтерактивні методи роботи“, „зменшити навантаження на учня” тощо. Аналогічно домінуюча більшість 86 % студентів-випускників вважають доцільними теж такі зміни.

Отже, аналіз відповідей демонструє той факт, що вони недостатньо володіють знаннями про професійні цінності та їх конкретний зміст. Більшість респондентів розуміють поняття „цінність”, визначаючи його низкою загальнолюдських та духовних якостей; не останнє місце в їх відповідях належить і матеріальним вартостям як важливому засобу людського існування. Помітне розмаїття студенти демонструють і в розумінні смислу власного життя. Так, для майже половини другокурсників він полягає у тому, щоб здобути вищу освіту; тоді як для більшості п'ятикурсників – у пошуках кохання і створення сім'ї.

Отримані результати тест-опитувальника серед студентів показали, що високого рівня сформованості потреби в досягненнях у студентів другого курсу

виявлено не було. Вони перебували на середньому (24 %) рівні. Ці студенти ствердно відповіли на такі твердження опитувальника: “Якщо я втрачу улюблене заняття, життя для мене втратить сенс”, Натомість вони не погоджувалися з такими твердженнями: “Мої батьки вважали мене лінивою дитиною”, “Мої родичі часом не поділяють моїх планів”, “Я не сумлінна людина”.

Студентами висловлювалися такі пропозиції щодо оптимізації викладання психолого- педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: збільшення годин на практичну підготовку до педагогічної діяльності; вдосконалення змісту й організації педагогічної практики; використання інтерактивних методів під час навчання; формування у майбутніх спеціалістів мотивації досягнення та інтересу до діяльності; забезпечення розвитку здатностей та компетентостей майбутніх педагогів.

Результати емпіричного дослідження компетентності студентів свідчать про середній та низький рівні розвитку компонентів професійної компетентності.

Результати аналізу розвитку компетентності особистості у процесі навчання, свідчать про те, що мислення, саморегуляція враховуються постійно, а предметні знання, удосконалення себе як фахівця, педагогічний досвід, саморозвиток належно не реалізовані в навчальній діяльності майбутніх педагогів. Це обумовлює проблеми розвитку компетентності учнів та майбутніх педагогів.

Висновок. Отже, підсумком психолого-педагогічного супроводу буде успішне формування соціально-спрямованої та індивідуально збалансованої мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога. Адже саме педагог є референтним носієм загальнолюдських цінностей та власних життєвих смислів.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.5.4

5.4 Освітні інновації – це основний фактор ефективності навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти

Сучасний етап розвитку національної системи освіти визначається освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого й, водночас, на модернізацію системи освіти, відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури та соціальної практики.

Законом України «Про Вищу освіту» передбачено, що метою вищої освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатність до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [145].

Обравши курс на Європейську інтеграцію, Україна активно відстоює зроблений вибір і дедалі гучніше заявляє про себе як про країну, орієнтовану на інноваційний розвиток. Відтак в усіх сферах і на всіх рівнях життєдіяльності суспільства розпочалися численні інноваційні зміни. Це стосується й національної системи освіти.

Нині не можливо знайти жодну сферу життя де діяльності людини, яку б не заповнили інновації. Термін інновація є новою економічною категорією, яку ввів у науковий обіг австрійський (потім американський) вчений А. Шумпетер та професор В. Спенсер. А. Шумпетер у своїй праці «Теорія економічного розвитку» виділив п'ять нових комбінацій змін у розвитку це: використання нової техніки, технологічних процесів нового ринкового забезпечення виробництва; упровадження продукції з новими якостями; використання нової сировини; зміни в організації виробництва та його матеріально-технічного забезпечення; поява нових ринків збуту [146].

Поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, оновлення, новий підхід, створення якісно нового.

Автори «Енциклопедія освіти» визначають головну мету інновацій в освіті у «необхідності відповідати викликові глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем у світі. Характерним для нашого часу є утворення пріоритету інноваційного розвитку освіти [147].

Провідні країни світу у своєму розвитку дедалі більше просуваються до інноваційного суспільства.

Головним інноваційним ресурсом суспільства стають знання, а його основним постачальником сфера вищої освіти. Набувають актуальності інноваційна діяльність та інноваційний розвиток університетів: підготовка кадрів для інноваційної діяльності та випуск фахівців за інноваційною моделлю. У такому контексті проблему аналізують наші провідні вчені, за останні десятиліття з'явилися праці низки науковців присвячені інноваціям в освіті. Дослідженнями даної наукової галузі займаються Л.Ващенко, І.Дичківська, О.Попова [148,149,150].

Інтерес до інновацій світової педагогічної громадськості виявляється у створенні інформаційних служб (центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти), проведення міжнародних конференцій. Що узагальнюють педагогічні нововведення в різних країнах світу. Зокрема, Міжнародне бюро з питань освіти (Франція, Париж) публікує такі періодичні видання, «Педагогічні інновації», «Інформація та інновація в освіті».

Інноваційна діяльність університету спрямовується на створення та освоєння інновацій, тобто оновлення освітніх продуктів і послуг, форм і технологій навчання на різних етапах інноваційного процесу (від появи ідеї або нової технології до її ринкової реалізації) в освітній та науковій сферах, а також післядипломній професійній освіті, що забезпечує необхідну економічну та соціальну вигоду. Професор Л.С. Шевченко [151] погоджується з О.О. Латухою стосовно доцільності виокремлення трьох видів інноваційної діяльності ЗВО:

1) діяльності зі створення інновацій: виконання фундаментальних і прикладних наукових досліджень, розробки та реалізації комплексних проектів і програм інноваційного розвитку;

2) навчання інноваційній діяльності викладачів, науково-педагогічних працівників, аспірантів, докторантів, здобувачів вищої освіти як фактор відтворення інноваційних кадрів, що має важливе значення в умовах сучасної освіти;

3) власне освітньої діяльності як традиційного напрямку діяльності ЗВО, створенням різного роду курсів підвищення кваліфікації, проведення семінарів-тренінгів, круглих столів з проблем розвитку галузі тощо.

Інновація це деяке нововведення, яке сприяє переведенню певної досліджуваної системи на новий, якісно відмінний рівень розвитку. Впровадження інновацій в освіті покликане сприяти вдосконаленню методів та форм освітнього процесу з метою підвищення його якості. Дослідник В. Вакуленко вважає, що інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, можуть бути представлені так: блок побудови нового, блок сприйняття нового, блок практичної реалізації нового [152].

Покликання інноваційних процесів в освіті пришвидшення процесів модернізації освіти у відповідності до вимог сучасності.

Науковці констатують той факт, що інноваційні концепції без практичної реалізації взагалі не можуть вважатися інноваціями. Інновації в освіті потребують нових підходів до вирішення освітніх завдань, якісних змін у цілях освітньої діяльності та способах їх досягнень, нових видів співпраці викладачів та здобувачів вищої освіти.

Для впровадження інновацій в освіті необхідно залучення до організації освітнього процесу потенційних працедавців із метою допомоги у формуванні вимог до майбутніх фахівців галузі, до їх особистості. Також повинна бути співпраця між різними рівнями закладів вищої освіти в умовах її неперервності. Вчена В Радкевич вважає, що важливим для кожного викладача закладу вищої

освіти є володіння педагогічною майстерністю, яка проявляється в умінні спрямувати кожні теоретичні знання в русло майбутньої професії [153]. Авторка наголошує, що лише викладач, що володіє низкою професійних компетентностей та якостями, які відіграють важливу роль у професійній діяльності, може допомагати формуватися майбутніми фахівцями стати конкурентоспроможними.

Ось до прикладу вивчення дисциплін математичного циклу є складним для більшості здобувачів вищої освіти, але водночас і важливим, оскільки сприяє розвитку як загальних, так і спеціальних предметів технічного напрямку. Тому виникає необхідність у процесі освітньої діяльності так подавати навчальний матеріал, щоб одні здобувачі вищої освіти працювали над ним проблемно (проблемно-пошуковий підхід або частково-пошуковий), а іншим навпаки, давалось пояснення всього матеріалу до найменших деталей разом із ліквідацією прогалин у знаннях зі шкільної математики. Головна ідея: кожен здобувач вищої освіти це особистість, якій треба допомогти розвинути свої здібності, щоб стимулювати до навчальної, пізнавальної та творчої діяльності.

Порівняно з іншими навчальними предметами природничого циклу, математика як наука вирізняється чи не найвищим рівнем абстрактності понять і тверджень, тому при її викладанні, поряд з іншими, мають бути забезпечені такі дидактичні принципи як доступність, послідовність, систематичність та символічна наочність навчання.

Важливого значення набувають практичні завдання, які здобувачі вищої освіти виконують при вивченні кожної теми. Практика показує, що випускники шкіл, вивчаючи математику протягом тривалого часу, так і не засвоїли деяких основних понять і, в кращому випадку, можуть давати формальні відповіді, не усвідомлюючи належно їх суті. Наприклад, строге означення границі функції, яке пропонується учням у школі, є настільки абстрактним, що вони, в основному, не спроможні його зрозуміти: число b називається границею функції $y = f(x)$ при $x \rightarrow a$, якщо для всіх значень аргументу $x \neq a$ і таких, що $|x - a| < \delta$, де $\delta > 0$ — дійсне число, існує як завгодно мале число $\varepsilon > 0$, що виконується умова

$|f(x) - b| < \varepsilon$. Чи не доступнішим для здобувача вищої освіти є нестроге означення границі функції в точці $x = a$, яке ми даємо на основі графічних уявлень: число b називається границею функції $y = f(x)$ при $x \rightarrow a$, якщо при прямованні аргументу x до числа a відповідні значення функції y наближаються як завгодно близько до числа b , що записується так: $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = b$?

Здобувачі вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» у теоретичній механіці та фізиці вивчають рух матеріальної точки M , траєкторія якої описується графіком функції $y = f(x)$, причому в цьому процесі береться до уваги не лише рух точки M , а також розглядаються закони руху її проекцій x і y на осі координат. Тому такий підхід до означення границі функції є більш сприятливим для розуміння здобувачам освіти, адже в означенні, поряд з наочним представленням процесу, використовуються знайомі поняття та терміни.

При вивченні векторної алгебри вводиться поняття координат вектора. Відповідно до шкільного курсу, а також у переважній більшості підручників і навчальних посібників з вищої математики для студентів ЗВО під координатами вектора розуміють коефіцієнти його розкладу в базисі $(\vec{i}, \vec{j}, \vec{k})$, а в чому полягає їхній геометричний зміст, залишається невідомим. Доцільно ввести поняття проекції вектора на вісь, розглянути її властивості та координати вектора визначати як його алгебраїчні проекції на осі координат. Перевага такого підходу очевидна: в загальнотехнічних та фахових дисциплінах координати вектора розглядаються саме так, причому здобувач вищої освіти повинен вміти, розпочинаючи з вивчення векторної алгебри, проектувати систему векторів на осі координат та визначати числові значення компонентів векторів.

В основі диференціального числення є поняття похідної функції, яке також розглядається в шкільному курсі алгебри та початків аналізу. Це, безперечно, позитивний факт, тому що здобувачі вищої освіти певною мірою підготовлені до глибшого вивчення цього поняття в курсі математичного аналізу. Однак застосування похідної до розв'язування найпростіших прикладних задач

проводиться дуже неспішно про що, зокрема, свідчать навчальні посібники з вищої математики, які видані зовсім недавно.

Важливою задачею в диференціальному численні є дослідження функції та побудова її графіка за результатами досліджень, причому ця задача значно ускладнюється у випадках, коли графік має асимптоти або досліджувана функція не належить до елементарних. З одного боку постановка такої задачі є правильною, тому що для інженера-дослідника дуже важливо мати графік досліджуваної залежності з метою одержання науково-практичних висновків про хід процесу. З іншого боку ця задача ефективно розв'язується за допомогою комп'ютера. Тому останнім часом все більше сумнівів викликає питання про доцільність її розв'язання у складних випадках. Вважаю варто більше уваги звернути на розв'язування нескладних оптимізаційних виробничих задач засобами диференціального числення, для яких спочатку необхідно розробити математичну модель, через що вони не є доступними безпосередньо для комп'ютера та ефективно розв'язуються вручну.

Для здобувачів вищої освіти спеціальності «технологія виробництва і переробки продукції тваринництва», наприклад, пропонуємо комплексну задачу на розрахунок оптимальних габаритних розмірів так званих багатосекційних траншей для зберігання силосу. Така задача за своєю суттю є абсолютно зрозумілою для здобувачів освіти, причому її розв'язання проводиться за схемою дипломного проекту: показується перевитрата будівельних матеріалів при спорудженні існуючих силосних траншей та неекономічність їх експлуатації, розраховуються оптимальні габаритні розміри запропонованих траншей та обчислюється у відсотках економія будівельних матеріалів, яка може бути досягнута при їх спорудженні.

Здобувачі вищої освіти технологічних та інженерних спеціальностей розв'язують задачу на розрахунок оптимальної ширини загінки поля при проведенні його оранки, причому її оптимальність визначається із умови мінімізації холостих переїздів тракторного агрегату під час оранки поля врозгін і до складу. Подібною є задача про розрахунок оптимального розміщення

пунктів заправки технологічних агрегатів посівним насінням, пестицидами чи гербіцидами на краю поля. Результати таких досліджень можуть бути використані на практиці при складанні технологічних карт по обробітку даного поля.

Практично вся сучасна навчальна література з курсу вищої математики вводить поняття означеного, криволінійних і кратних інтегралів традиційними методами, тобто інтеграл розглядається як границя відповідної інтегральної суми. Такий же підхід використовують викладачі при викладанні цих понять. Це певною мірою суперечить уявленням здобувачів освіти про означений інтеграл, адже в школі інтеграл розглядається як приріст первісної на даному проміжку числової прямої.

Досвід викладання показує, що ефективнішим є підхід, який розвиває та поглиблює поняття інтеграла, що розглядається в шкільній програмі, причому це стосується не лише означеного, а й усіх інших типів інтегралів. Саме така методика, на наш погляд, дозволяє зекономити навчальний час і представити поняття інтеграла у простішому вигляді, який є доступнішим для розуміння здобувачам освіти. Водночас при застосуванні інтегралів до розв'язування прикладних задач варто реалізовувати метод «диференціала», який інакше називають «фізичним» методом. Суть методу полягає в тому, що спочатку знаходять не саму невідому в даній задачі величину, а її елементарне значення (елементарну роботу, елементарний момент інерції тощо), тобто диференціал цієї величини, а саму величину шукають після цього шляхом інтегрування обох частин одержаної рівності по відповідних змінних у заданих межах. Перевага цього методу перед традиційними визначається тим, що здобувачі вищої освіти, замість формального використання формули, замислюються глибше над змістом прикладної задачі, за власною ініціативою зручно розміщують геометричну фігуру відносно системи координат, виділяють на ній елементарну площадку, виражають елементарне значення шуканої величини та обчислюють її в цілому шляхом інтегрування, тобто виконують завдання саме так, як це вони роблять в аналогічних випадках при вивченні споріднених та інженерних дисциплін.

Надзвичайно складною для багатьох здобувачів вищої освіти спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» є задача про розкладання періодичної функції в тригонометричний ряд Фур'є. Складність обумовлена проблемами, що виникають при інтегруванні точними методами. Однак ми акцентуємо увагу здобувачів вищої освіти, в першу чергу, не на проблемі інтегрування, а на необхідності розв'язання цієї задачі та її використанні, наприклад при вивченні такого предмету як «Теоретичні основи електротехніки». Намагаємось довести до свідомості кожного здобувача освіти інженерно-технічне розуміння цієї задачі, трактуємо формальне розкладання періодичної функції в ряд Фур'є як представлення складного гармонічного коливання у вигляді нескінченної суми простих гармонік, причому його необхідність пояснюється потребою вивчення закономірностей коливального процесу. Пропонуємо розкласти в ряд Фур'є найпростіші функції, а в складніших випадках рекомендуємо цю задачу розв'язувати за допомогою комп'ютера чи наближеного методу, який називається практичним гармонічним аналізом.

У здобувачів вищої освіти цієї ж спеціальності викликає певний інтерес задача про розрахунок надійності електричних схем, яка входить до складу розрахунково-графічної роботи з теорії ймовірностей. Це пояснюється тим, що виконаний аналіз схеми електричного кола з точки зору надійності її роботи в залежності від видів сполучень між собою її елементів і надійності безвідмовної роботи кожного з них, приносить іноді несподівані результати і спонукає здобувача замислюватись над ними, тим більше, що така задача може бути наближеною до реальних умов експлуатації електричних мереж.

В різних підручниках і навчальних посібниках, навіть в тих, що видані зовсім недавно, розглядаються деякі задачі, які сьогодні перестали бути актуальними, а деякі викладачі, в свою чергу, включають їх в лекційні курси. На наш погляд зовсім недоцільно зупиняти увагу здобувачів вищої освіти, наприклад, на задачах про наближені обчислення значень функцій або числових виразів за допомогою диференціала чи формули Тейлора, або використовувати

для цього степеневі та числові ряди. Такі обчислення здобувачі вищої освіти повинні виконувати безпосередньо за допомогою калькуляторів.

Інший приклад. Ми вважаємо, що в теперішній час менш актуальною стала проблема розвитку техніки інтегрування різних типів функцій, особливо у складних випадках. Мотивуємо це тим, що, з одного боку, рівень математичної підготовки значної частини здобувачів і брак навчальних годин не дозволяють належним чином навчити їх інтегрувати різні функції на достатньому рівні, а з іншого переконані в тому, що немає гострої потреби в намаганні будь-якою ціною навчити здобувача вищої освіти розв'язувати складну задачу точними методами. Тому вважаємо, що більше користі буде тоді, коли основну увагу звернемо на формування основних умінь та навичок інтегрування в нескладних випадках з використанням загальних методів. Водночас націлюємо здобувачів освіти на те, що сьогодні наближені методи розв'язання різних задач мають перевагу перед точними, тому що їх реалізація проводиться за допомогою відомих алгоритмів. Важливо вміти використати стандартні програми для розв'язання тієї чи іншої задачі за допомогою комп'ютера.

Те ж саме стосується теми звичайних диференціальних рівнянь. Основний акцент при викладанні цієї теми робимо на роз'ясненні здобувачам вищої освіти основних понять, суті задачі Коші для диференціальних рівнянь першого та вищих порядків, вчимо розв'язувати найпростіші стандартні диференціальні рівняння відомими точними методами, але водночас звертаємо увагу на те, що будь-які типи диференціальних рівнянь завжди можна розв'язати за допомогою наближених методів з використанням комп'ютерів. Було б дуже непогано, якби знайшлося хоч небагато аудиторного часу для розв'язування найпростіших практичних задач на складання диференціальних рівнянь, тобто на розробку математичних моделей реальних інженерно-технічних задач з подальшим їх розв'язанням. Однак сьогодні, із-за обмеженості аудиторного навчального часу, такі задачі можна розв'язувати лише під час факультативних занять або на заняттях математичного гуртка кафедри [154].

Одним з реальних шляхів підвищення рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців на рівні закладу вищої освіти є розробка науково-обґрунтованих методичних систем навчання з фахових дисциплін, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, розкриттю їх творчого потенціалу, збільшенню ролі самостійної та індивідуальної роботи яка б ґрунтувалася б на широкому впровадженні у навчальний процес новітніх інформаційних технологій.

Цілеспрямована робота викладачів з формування та розвитку пізнавальної активності здобувачів вищої освіти гарант підвищення якості засвоєння здобувачами навчального матеріалу, розвитку їх мислення тощо. Значні дидактичні можливості для підвищення рівня пізнавальної активності мають нові інформаційні технології [155].

Таким чином педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку та впровадженню нових максимально ефективних технологій навчання та виховання, результатом яких має бути формування високо адаптованої до змінних умов, активної діяльності, творчої особистості, яка вміє аналізувати.

Орієнтація на нове, пошук і впровадження нового це є мета педагогічної інноватики. Це спонукатиме до постійного оновлення змісту та форм навчання та виховання. Інноваційна діяльність в освітній сфері є надзвичайно сучасним явищем. Це зумрвлює гнучкість системи освіти, її відкритість до нового та є запорукою конкурентоспроможності національної освіти.

5.5 Методичні аспекти організації проєктної діяльності в освітньому процесі

Проєктну діяльність як метод навчання й розвитку на сучасному етапі розвитку освіти справедливо вважають однією з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки саме вона створює умови для самореалізації і саморозвитку здобувачів освіти, формує їхні мовленнєві, інформаційні, соціальні, полікультурні та інші компетенції. Адже саме проєктування створює умови для творчої самореалізації тих, хто навчається, підвищує мотивацію до навчання і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, формує навички пошуково-дослідницької технології. Участь у проєктній діяльності сприяє розвитку життєвої компетенції в цілому, однак найважливішими напрямками її застосування є розвиток соціальної, інформаційної, політико-правової та полікультурної компетенцій.

Проєкт як творча, інноваційна діяльність – це спеціальне завдання, план, задум, шлях вирішення проблем, в результаті якого повинно вийти щось нове: продукт, відношення, книга, плакат, сценарій, презентація й т. д. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проєкту.

Використання проєктної методики дає результати на всіх етапах навчання, оскільки суть проєктної методики відповідає основним психологічним вимогам особи на будь-якому етапі її розвитку. Перш за все, це обумовлено:

- проблемним характером проєктної діяльності: в її основі лежить практично або теоретично значима проблема, пов'язана з реальним життям;
- неконфліктним характером проєктної діяльності: проєктна методика передбачає перебудову стосунків у процесі активно-пізнавальної розумової діяльності.

Під час організації проєктної діяльності у здобувачів освіти розвиваються:

- пізнавальні здібності (планування проєктної діяльності, пошук шляхів розв'язання проблеми, вибір оптимальних способів і засобів діяльності, аналіз і синтез інформації);
- креативне мислення (на всіх стадіях роботи над проєктом);
- дивергентне мислення (подання якнайбільше ідей щодо розв'язання проблеми в межах теми проєкту);
- активність і самостійність (опис індивідуальної частини проєкту, планування, дослідження, оцінювання, самостійний вибір форми представлення результату діяльності);
- просторова уява (планування часу роботи над проєктом, передбачення необхідних ресурсів, вміння оцінити та відібрати найбільш слушні ідеї);
- критичне мислення (на всіх етапах проєктної діяльності);
- сенсомоторні навички (на етапі виготовлення освітнього продукту) [158].

Крім того у них формуються навички:

- вербального та невербального спілкування під час збору необхідної інформації;
- роботи в команді у вигляді взаємодопомоги та взаємопідтримки учасників проєктної діяльності);
- емоційно – вольової сфери на всіх етапах роботи над проєктом;
- врахування потреб інших при плануванні роботи над проєктом;
- само – та самооцінювання проєктної діяльності за визначеними критеріями.

Основними вимогами щодо використання проєктної технології в освітньому процесі є :

- наявність значущої у дослідницькому і творчому плані проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;
- практична, теоретична, пізнавальна цінність передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність здобувачів освіти;
- структурування змістовної частини проєкту (із поетапними результатами);
- використання дослідницьких результатів [157].

Проектування передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат (замислив – спроектував – здійснив) [156]. У зв'язку з цим робота над навчальним проектом організовується за такими етапами:

I. Етап постановки мети – усвідомлення учасниками проектної діяльності конкретної задачі (організація проекту).

II. Етап планування роботи – вибір раціонального способу дії (планування проекту).

III. Етап виконання – реалізація діяльності, яка супроводжується поточним контролем і перебудовою за необхідності (реалізація проекту).

IV. Етап перевірки результатів, виправлення помилок, зіставлення отриманих результатів із запланованими, підбиття підсумків роботи та її оцінювання (підсумок проекту).

Метою першого етапу роботи над навчальним проектом є засвоєння фактів або опис явища, яке буде досліджуватись. Провідним психологічним механізмом виступатиме асоціація. А домінуючими видами діяльності – сприйняття, осмислення та запам'ятовування. Відповідними методами при цьому будуть розповідь, репродуктивна бесіда, демонстрування, ілюстрація та ін. Вони активізують психічні процеси, сприяють первинному сприйняттю змісту роботи.

Метою другого етапу є створення навчального середовища, сприятливого для природного виникнення в учасників освітнього процесу бажання брати участь у проектній діяльності, усвідомлення її задач, передбачення цілі задуму. Психологічними механізмами при цьому є механізми творчої діяльності (передбачення, прогнозування, висування припущення, перебирання альтернатив, уявне моделювання, інтуїтивне обґрунтування тощо.) Засобами такої діяльності стануть методи стимулювання і мотивації навчання, а саме: навчальна дискусія, створення проблемної ситуації, «коло ідей», «мозковий штурм», метод висування і перевірки припущення, навчальне заохочення. Поєднання на цьому етапі репродуктивних та інтерактивних методів забезпечує в умовах розвивального навчання перехід кількісного накопичення відомостей і

фактів у нову якість – уміння застосовувати засвоєння прийомів у процесі подальшої пошуково – дослідницької діяльності.

Метою третього етапу роботи над навчальним проектом є відтворення певного способу діяльності у процесі розв’язання сформульованих задач. Провідним психологічним механізмом є механізм продуктивної діяльності, а домінуючою групою методів – методи застосування прийомів діяльності. До них належить частково – пошуковий метод, дослідницький, навчальний експеримент, аналіз нової інформації, порівняння фактів, навчальне моделювання та конструювання, комбінування способів розв’язання проблеми, ділова гра, взаємонавчання тощо. Їх головною функцією є підготовка та розробка необхідних ресурсів для проведення індивідуальної чи групової роботи; організація активної пошукової (дослідницької) та продуктивної діяльності в нових умовах; створення розвивального освітнього середовища, яке ініціюватиме творчий процес у всіх учасників навчальної ситуації.

Метою завершального етапу роботи над навчальним проектом є оцінювання діяльності учасників. Провідним психологічним механізмом діяльності – рефлексією – визначається відповідна група методів контролю за результатом і самоконтролю. Перший з них передбачає підсумкові дії. Не заперечуючи самостійне значення цього методу, зауважимо, що діяльність залишається не незавершеною, якщо далі не йде оцінка й самооцінка, що особливо важливо в проєктній діяльності.

Розглянемо зміст проєктної діяльності учасників на кожному її етапі.

I етап. Організація проєкту - етап визначення стратегії діяльності, яка полягає у виборі виду і теми проєкту, формуванні провідної проблеми та дидактичної мети. До роботи на цьому етапі здобувачі освіти переважно не долучаються. Обираючи тему проєкту, організатору проєкту варто орієнтуватися на такі критерії:

- чим дійсно серйозно захопить пропонований проєкт;
- чи піддаватиметься він успішній реалізації;
- чи буде мати практичний, особистісно чи соціально значущий результат;

- чи зумовить виконаний проєкт у процесі його реалізації подальшу серію проєктів.

II етап. Планування проєкту – етап, у процесі якого відбувається:

- ознайомлення із загальною темою навчального проєкту та стимулювання виникнення інтересу до неї;
- окреслення кола проблемних питань;
- зорієнтування учасників на усвідомлення задуму проєкту;
- скерування на можливі шляхи розв'язання проблеми та ймовірний результат діяльності.

Після такого «занурення» у проєкт організовується активна спільна (чи індивідуальна) проєктна діяльність. Для цього, за бажанням учасників утворюються творчі групи й обирається напрям діяльності, який узгоджується із загальною темою та ідеєю проєкту. Учасники визначаються з формою представлення результатів. На цьому ж етапі визначаються критерії оцінювання діяльності учасників.

III етап. Реалізація проєкту. Характер діяльності здобувачів освіти – інформаційно – операційний, в ході якого визначаються можливі джерела інформації, збирається необхідний матеріал, безпосередньо виконуються поставлені завдання проєкту. Організатор займає позицію консультанта, а за потреби – координатора. Він спрямовує пошукову діяльність здобувачів освіти в оптимальному напрямі. Самостійна пошукова робота підпорядкована певній логіці та здійснюється за таким алгоритмом:

- усвідомлення проблеми пошуку;
- з'ясування незрозумілих питань;
- спостереження, збір фактів, доказів;
- аналіз та узагальнення зібраних даних;
- узгодження виконаної роботи із запланованою;
- висновки.

Підведення висновків завершується застосуванням набутих знань у практичній роботі. Їх результатом повинен бути реальний освітній продукт, що

має суб'єктивну або об'єктивну цінність. Отримавши його, здобувачі освіти дають відповіді на такі запитання:

- Які знання знадобилися у практичній роботі?
- Який особистий досвід могли використати?
- Який новий досвід отримали?
- Що змінилося в результаті виконання проєкту?
- Що покращили для себе чи для інших людей?

IV етап. Підсумок проєкту. На завершальному етапі розробки проєкту передбачається оформлення і презентація його результату, аналіз та оцінювання проєктної діяльності учасників. На цьому етапі координатор проєкту та учасники проєкту аналізують виконану роботу, виявляють її переваги та недоліки, оцінюють свою участь у проєкті, складають плани на майбутнє. Важливість цього етапу пояснюється тим фактором, що кожна справа має бути доведеною до кінця. Відчуття завершеності виникає під час представлення результату проєкту. Педагогічна цінність підсумкового етапу полягає не у виявленні якості виконаного продукту, а в ході самої діяльності. Координатора передусім цікавить, як працювали здобувачі освіти, як змогли реалізувати свої можливості, якою мірою виявили свою самостійність, яких нових знань і вмінь набули. Для них цей етап пов'язаний із демонструванням зростання своєї компетентності.

Пропуск навіть одного з цих етапів, а також недостатня самостійність учасників освітнього процесу знижують ефективність проведення проєктної діяльності.

Педагогічною метою проєктної діяльності є розвиток уміння самостійно здійснювати всі її етапи й переходити з одного етапу на інший, а саме:

- від формулювання мети власної діяльності до адекватного виконання проєктних операцій,
- від реалізації проєкту до самоконтролю і самооцінювання.

Оскільки це складний процес, організатору доводиться керувати проєктною діяльністю безпосередньо, а за достатньої сформованості умінь організації проєктної діяльності — приховано її координувати.

Таким чином, *сутть проєктної технології* — стимулювати інтерес здобувачів освіти до певних проблем, що передбачають оволодіння визначеною сумою знань, та через проєктну діяльність, яка здійснює розв'язання однієї або цілої низки проблем; показати практичне застосування надбаних знань від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Великою перевагою проєктної діяльності є вміння, які набувають здобувачі освіти, а саме:

- планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати;
- використовувати багато джерел інформації;
- самостійно збирати і накопичувати матеріал;
- аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку;
- приймати рішення;
- установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним);
- створювати "кінцевий продукт" – матеріальний носій проєктної діяльності (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій);
- представляти створене перед аудиторією;
- оцінювати себе та інших.

У результаті впровадження проєктної діяльності у навчальному закладі створюється інноваційно-розвивальне середовище, що передбачає:

- мотивацію навчальної діяльності;
- проблемно-креативну спрямованість, інтерактивну організацію освітньої діяльності;
- набуття знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування;
- формування нового досвіду психологічних якостей;
- орієнтацію на особистий і колективний успіх.

Разом з тим варто зауважити, що позитивні сторони використання проєктних технологій не відмінюють певні проблеми їх введення в освітній

процес. Так українська дослідниця О.М.Саламаха акцентує увагу на тому, що навчальні програми не пристосовані до проектної діяльності. Крім того, багато освітян переконані, що вони працюють над проектними технологіями, проте лише створюють презентації, демонструють їх здобувачам освіти, і навіть не підозрюють, що це далеко не проєкт [159].

5.6 Соціальний розвиток дошкільника

В сучасній психології термін соціалізація означає процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин. В процесі соціалізації людина отримує переконання, суспільно схвалювальні норми поведінки необхідні їй для нормального життя в суспільстві. Як наслідок люди оволодівають нормами спільного проживання та праці, навчаються ефективно взаємодіяти один з одним.

Сучасні науковці експериментально доводять, що залучення дитини до соціального життя сприяє різнобічному розвитку особистості дошкільника. (Л. Венгер, О. Кононко, В. Петровський, Т. Поніманська, Л. Парамонова та інші). Як зазначає С. Козлова: «людина стає вищою розумною істотою тільки серед собі подібних. Соціальний досвід не пропадає, від покоління до покоління він зберігається, передається і робить кожне наступне покоління досвідченішим за попереднє» [160]. Кожний окремий індивід стає особистістю лише в процесі соціалізації, тобто, взаємодії з навколишнім світом. В усіх сучасних моделях соціалізації - виховання розглядається як один із важливих механізмів соціального розвитку індивіда.

Своє життя кожна особистість творить у конкретних соціальних умовах. Вихідною точкою життєтворення є суспільне становище особистості, її місце в системі соціальних відносин. Ця об'єктивна характеристика особистості дозволяє конкретизувати умови, в яких розгортається її життя, і той соціальний простір, у якому вона може реалізувати, втілити себе. Впродовж старшого дошкільного віку коло людей, з якими спілкується дитина, істотно розширюється. Предметом її уваги все більше стає світ соціальних взаємин дорослих людей, в який дитина намагається увійти. Головним для неї та її щоденного буття є дорослий, як носій суспільних функцій і вимог. Найважливіша потреба дитини – прагнення жити з людьми, які її оточують, спільним життям, вступати з ними у безпосередній контакт, постійно перетинатися з дорослим світом.

Особистість людини формується та розвивається в результаті впливу багатьох факторів: об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх та зовнішніх, незалежних та залежних від волі та свідомості людей, які діють стихійно, або згідно поставленої мети. При цьому сама людина не являє собою пасивну істоту, вона виступає як суб'єкт формування власної особистості, тобто становлення себе, як соціальної істоти, яке проходить у результаті взаємовпливу на неї оточуючого середовища та системи виховання. У середовищі людина соціалізується. З одного боку індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, до яких він належить, а з другого - активно входить у систему соціальних зв'язків, завдяки яким набуває соціального досвіду [162].

Соціальне становлення відбувається під стихійним або цілеспрямованим впливом величезної кількості відповідних суспільних структур та інститутів, виховна роль яких по-різному виявляється на вікових стадіях цього процесу. Важливим виховним фактором є найближче соціальне оточення, в якому проходить життя і діяльність людини, тобто середовищу у вузькому розумінні цього слова: сім'я, дитячий колектив, дорослі люди, з якими безпосередньо спілкуються діти.

Важливою умовою соціального розвитку дітей є спілкування з дорослими та ровесниками. В ознайомленні дітей із соціальною дійсністю дорослий виконує дві функції: перша – дорослий носій цінності і соціального досвіду; друга – дорослий організатор передачі соціального досвіду. Доросла людина – це посередник між дитиною і соціальним світом, який її оточує. Спілкування об'єднує дорослого і дитину, тому соціальний досвід передається легко і непримусово.

Поняття соціалізації стосується якостей, які людина отримує засвоюючи культуру людських стосунків, в процесі формування певних соціальних норм, ролей, функцій. Саме філософія виховання відповідає на питання ,якою повинна бути особистість, її ставлення до навколишнього світу ,інших людей , до самої себе. Ціннісна структура особистості є результатом процесів з одного боку,

засвоєння суспільних цінностей, моральних норм, правил, ролей, а з другого - становлення особистісного «Я», самосвідомості людини. На етапі дошкільного дитинства становлення особистості потребує врахування психолого-педагогічних передумов розвитку духовних орієнтирів в життєдіяльності дитини, об'єднання зусиль та напрямів діяльності педагогів системи освіти та батьків у створенні соціокультурного розвивального середовища дітей дошкільного віку.

В якості джерел соціалізації індивіда виступає передача культури через сімейні та інші соціальні інститути, перш за все, через систему виховання та освіти, а пізніше – через взаємний вплив людей в процесі спілкування та сумісної діяльності. Особливо цінним є досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки.

До початку кожного вікового періоду складаються своєрідні, специфічні для даного віку, єдині та неповторні відносини між дитиною та навколишньою дійсністю. Ці відносини Л. Виготський назвав «соціальною ситуацією розвитку» [162, с.258-259].

Соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку упродовж даного періоду. Вона визначає повністю ті форми, той шлях, йдучи по якому, дитина отримує все нові властивості особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як з основного джерела розвитку, це шлях, на якому соціальне стає індивідуальним.

Соціальна ситуація розвитку, специфічна для кожного віку, визначає суворо закономірно увесь образ життя дитини, або його соціальне буття. З'ясувавши соціальну ситуацію розвитку, яка складається на початку певного віку, що визначається відносинами між дитиною та середовищем, ми визначаємо, як в житті дитини виникають та розвиваються новоутворення, властиві цьому віку. Новоутворення свідомої особистості дитини призводять до того, що змінюється сама особистість. Якщо спочатку дитина проходила шлях від соціального буття до зміненої структури особистості, то тепер – шлях

зворотного руху, від зміненої структури свідомості до перебудови її буття. Дитина, яка змінила будову особистості, це вже інша дитина, соціальне буття якої не може суттєво не відрізнятись від буття дитини більш раннього віку. Таким чином, соціальна ситуація розвитку є системою стосунків між дитиною певного віку та соціальною дійсністю. Розглядаючи реальні форми соціальної поведінки, Л. Виготський підкреслює, що характер виховання людини повністю визначається тим суспільним середовищем, у якому вона росте й розвивається. Але середовище не завжди впливає на неї безпосередньо й прямо, але й опосередковано, через свою ідеологію, яку вчений розуміє як соціальні подразники, які в процесі історичного розвитку закріпились як моральні правила, художні смаки, юридичні норми тощо [163]. Вирішальну закономірність у психічному житті і зовнішній поведінці дитини, як зазначав Л. Виготський, визначає спілкування з дорослим. Джерело психічного розвитку знаходиться не всередині дитини, а в її стосунках з дорослими. Саме вони є органічно необхідною умовою її людського розвитку. Дитина не може жити і розвиватись поза суспільством, вона споконвічно включена в суспільні відносини і чим молодша дитина, тим більш соціальною істотою вона є. Таке розуміння психічного розвитку висуває на перший план спілкування дитини з близькими дорослими в сім'ї. Сім'я таїть в собі великі можливості виховного впливу на дитину, є гарантом її соціалізації, формування ціннісних орієнтацій у ставленні до навколишнього світу, інших людей, до самої себе, особистісного росту.

Серце за Г. Сковородою - духовний центр людини, єдність її думок, почуттів і прагнень. Моральне виховання філософ убачав у формуванні в дітей таких чеснот як добродієність, справедливість, доброзичливість, вдячність, стриманість, поміркованість, скромність, терплячість, мужність, працьовитість, а також милосердя та гуманізм. Джерелом усіх знань, зокрема моральних, мислитель вважав практику. Він радив педагогам якомога більше часу приділяти контактуванню дитини із соціальним середовищем, де по-перше, вона засвоює моральні правила, а по-друге, адаптується до його умов [164].

Розуміючи вищу місію особистості В. Сухомлинський говорив про духовно-моральні переконання зростаючої особистості, які мають стати відповідними звичками. За В. Сухомлинським вершиною ціннісної піраміди виступає мудрість особистості. На думку В. Сухомлинського, усі ми, педагоги та дорослі, відповідальні за долю дітей, а відповідно, за майбутнє всього народу, бо саме від життєвих цінностей та орієнтирів, закладених у дитинстві, залежить вся подальша життєдіяльність як окремої кожної особистості, так і країни в цілому.

Справжня спільнота формується лише там, де є досвідчений люблячий дітей педагог, де є культ Людини, Розуму, Щастя, Свободи, Сумління, Справедливості.

Як зазначає О. Кононко, формуванню в дошкільника відчуття благополуччя в соціальному довіллі сприятиме збалансованість в його життєдіяльності трьох основних життєвих прагнень:

- до самореалізації;
- до саморозвитку;
- до самозбереження.

Збалансованість у життєдіяльності дошкільника потреби й здатності до самореалізації, саморозвитку та самозбереження є запорукою його повноцінного соціального буття, успішної діяльності, продуктивного життя, доброго самопочуття, оптимістичного світосприйняття [165].

В Державному стандарті дошкільної освіти, Базовому компоненті дошкільної освіти, визначені освітні напрями (зміст дошкільної освіти) та результати (компетентності дитини). В освітньому напрямі «Дитина в соціумі» визначено:

Соціально-громадянська компетентність: це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини, готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя.

Результат сформованості соціально-громадянської компетентності засвідчує ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність

уявлень про прояви і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь дотримуватись цих правил в соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повагу до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур.

Емоційно-ціннісне ставлення: демонструє інтерес до загальнолюдських цінностей (здоров'я, сім'я, повага і любов до батьків, роду, держави, Батьківщини, дружба, мир, доброта тощо), громадянських цінностей (обов'язки перед іншими людьми, повага прав, честі та гідності інших людей), цінностей спілкування, діяльності. Проявляє особистісні якості (самотійність, відповідальність, працелюбність, лідерство, людяність, спостережливість, справедливість, ініціативність, активність, креативність та інші) у взаємодії з іншими людьми. Виявляє зацікавленість до спілкування із знайомими дорослими, однолітками, молодшими та старшими за себе дітьми; проявляє обачливість до незнайомих людей. Демонструє інтерес до національних культурних цінностей свого народу та інших культур. Виявляє зацікавленість культурою українського народу, його історичним минулим, мовою, звичаями, традиціями. Емоційно реагує на власну участь та участь інших у різних видах діяльності: вміє співпереживати та співчувати, оптимістично ставиться до труднощів та визначати шляхи їх подолання. Виявляє почуття власної гідності як представника українського народу та громадянина, демонструє дружнє та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Демонструє відповідальність за свої вчинки.

Сформованість знань: має уявлення про місце кожної людини в соціальному середовищі; уявлення про себе як члена громади, суспільства, уявлення про свою сім'ю, родину, рід, рідну домівку, заклад дошкільної освіти, Батьківщину. Знає і розповідає про державні та національні символи України, звичаї, традиції сім'ї та українського народу. Усвідомлює свою роль (у сім'ї, групі однолітків, місцевій громаді). Знає, що прізвище вказує на належність дитини до свого роду, родини, а ім'я - на її індивідуальність та неповторність, знає про традиції і звичаї попередніх поколінь. Усвідомлює необхідність дотримання соціальних норм

моралі й виявляє повагу до прав і свобод людини. Розуміє переваги розв'язання конфліктів, суперечок мирним шляхом. Демонструє відкритість до спілкування та взаємодії з представниками різних національностей і культур.

Навички: ідентифікує себе та діє відповідно до соціальної ролі: донька / син, брат / сестра, онука / онук, друг / подруга тощо; демонструє елементарні навички емоційної саморегуляції, виражає почуття за допомогою слів, міміки, жестів; пояснює причину своїх емоцій, усвідомлює те, що інші люди переживають різні емоційні стани, їм буває радісно, боляче, образливо тощо. Звертається по допомогу до однолітків та знайомих та /або надає її, вміє отримувати задоволення від надання допомоги іншим. Дотримується соціальних правил та норм поведінки, домовленостей у щоденній життєдіяльності; бере участь у визначенні та прийнятті правил співжиття в родині, групі закладу дошкільної освіти, колі друзів. Уміє порозумітися, домовитись з іншими в конфліктних ситуаціях, вживає у спілкуванні з дорослими й однолітками ввічливі слова. Пропонує ідеї для гри, долучається до різних видів діяльності, бере участь у прийнятті рішень щодо особистих питань та життя колективу. На рівні можливостей дошкільного віку визнає цінності демократії (готовність брати на себе відповідальність, вміння висловлювати власну думку та приймати думку іншого, вміння розв'язувати конфлікти шляхом діалогу, вміння слухати й спостерігати) [166].

Щоб стати соціально зрілою, компетентною дитині необхідно пройти довгий шлях, зрозуміти, чого від неї хочуть люди, які її оточують, оволодіти моральними нормами, ознайомитися з правилами співжиття з іншими людьми, дістати уявлення про межі прийнятної та соціально схвалюваної поведінки. Соціальна компетентність засвідчує зрілість дошкільника як соціальної особи.

SECTION 6. PHILOLOGY AND LINGUISTICS

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.6.1

6.1 English speaking: the resources for dealing with a foreign accent

English has become indisputably a language of global communication or an international language in the 21st century. As a result of the rapid and unprecedented pace of globalisation, English is now spoken by far more non-native speakers using a variety of different accents than native speakers [167].

There are over 100 different regional and local varieties of English. In addition, the majority of people who use English now come from other countries around the world. English speakers are used to hearing lots of different accents and types of English – it is a really important part of learning the language [168].

Commonly, most English language learners try to lose their foreign accent and talk like a first-language English speaker. Still, it is necessary to keep in mind is that everyone has an accent, even English speakers. Although accents may add personality to English and make a conversation more colourful and interesting, not all accents are easy for the average English speaker to understand. Therefore, it is a good idea to learn how to speak like a native English speaker, or at least like an advanced learner of English.

For effective and successful communication in English, pronunciation skills are key. The major goal which is considered relevant and achievable for pronunciation teaching and learning is to achieve international intelligibility. One way of teaching international intelligibility is to focus on English as International Language approach to pronunciation teaching and learning. Effective pronunciation instruction involves helping learners negotiate the multiple native and non-native accents that they hear and integrating pronunciation alongside other language skills and assessment [167].

Helpful way to improve your English is going abroad and actually practice it in real life. This is the ultimate experience in terms of learning English and getting rid of your foreign accent. If you want to make fast progress with your skills and with your accent, there is no replacement for the dedication and just putting in the hours [169].

Certainly, speaking like a native does not develop overnight. It is going to take a lot of time and practice. Nevertheless, if you work hard and continue to improve your speaking, you will begin to notice that people have an easier time understanding your English in conversations. Nowadays, to achieve this, going abroad is not the only way out, as lots of modern internet resources may be very helpful.

Learning to pronounce English correctly can be tricky because of its unpredictable writing system and its many different sounds that do not always sound like they are written and can make a huge difference when you are speaking. But do not worry, you do not need to move to an English-speaking place to learn correct pronunciation and improve your English accent. You can just improve your English pronunciation online [170].

Great deal of attention has long been paid to various educational issues [171, 172, 173, 174, 175, 176], as well as different language aspects [177, 178, 179, 180, 181, 182]. However, there is a necessity in a more detailed focus on the concern of a foreign accent in English language learning. Therefore, the purpose of the study is to examine and analyse the main resources for dealing with a foreign accent in speaking English. Due to the monitoring and comparative analysis of the internet sources [167, 168, 169, 170], they appear to be as follows.

BBC Learning English. Offered by the British Broadcasting Corporation, this website focuses on the pronunciation of British English. In fact, the BBC offers complete courses in British pronunciation. The short lessons of the first course break down British English sounds and their IPA (International Phonetic Alphabet) symbols. Each video shows the IPA symbol, some examples and a close-up of the mouth for making the sound. The second course of this series, instead of focusing on individual sounds, is more concentrated on how sounds change depending on their position in the word. BBC Learning English offers more than 100 videos dedicated to pronunciation and speaking in a standard British accent.

Accent Training. This app lets you practice your American accent and pronunciation with short scripts. Different scripts talk about different everyday topics. For each script, you can listen to a native speaker read out the text, and follow every

word the speaker says. Once you hear how everything sounds, you can record yourself saying the same script, and then compare your version to the original. It is a quick way to check your pronunciation and show you what your speaking strengths and weaknesses are. There are also a few exercises to help you practice specific English sounds, which can be hard to pronounce.

Pronuncian. This website focuses on American English and may be perfect if you plan speaking English with Americans or Canadians, or you want to travel to one of those countries. The website has an in-depth look at English vowels and uses minimal pairs to differentiate the similar sounds. Pronuncian will help you get your short vowel sounds right. It also looks at consonant sounds and how they change depending on their place in a word. There are many lessons and each one focuses on a specific sound. Every sound is divided into three sections: pronunciation, spelling and practice. In addition, a series of podcasts and videos let you actually hear the differences in action.

Forvo. This app lets you listen to all kinds of words and phrases in over a hundred languages. Real native speakers around the world provide all the pronunciations. You can even upload your own pronunciation of a word in your native language. To use it for English learning, all you have to do is look up an English word or phrase and you will be able to play audio clips of English speakers saying it. Other users rate the pronunciations, so you can figure out which of the audio clips are the most reliable. This app is perfect for hearing the pronunciation of a word you are not sure how to say. Play the audio then repeat it to match the native speaker pronunciation. One of the best parts about Forvo is that you can hear the same English word being spoken by different people. You can listen to male and female voices or hear the unique accents of English speakers from America, Europe and elsewhere. It is definitely interesting to see the little differences in pronunciation and tone.

Easy World of English. This site focuses on American English. Among its features, there are many pronunciation tools to help you make English sounds. These tools look at the different ways you can pronounce the letters of the alphabet. This is helpful because some letters can make more than one pronunciation, and there are

actually some rules that you can use to figure out when to use which sound. The site also looks at minimal pairs, special plural endings and sound changes in verbs. There are three levels of readings with about a dozen short segments in each. Every reading comes with audio for perfecting your pronunciation of the written words. Try repeating each sentence as it is said in the audio and then reading it on your own. The site also offers more than forty grammar lessons for English with plenty of examples.

FluentU. If you like to learn with audio and video and want to learn to speak English while having fun, then this website is certainly an option to consider. The program uses authentic English videos with expert-created subtitles and a built-in contextual dictionary. This can be a helpful resource when you are focusing on the spoken aspects of English. You can also see the transcript of each video as well as vocabulary words you might not know, so you can learn new words and hear how to say them properly right away. Besides learning how native English speakers use the language, FluentU also has personalized quizzes that let you write or speak your answer into your phone for speaking practice. Its content comes from all different English-speaking areas, so it is a powerful tool for learning English.

SpeakingPal. It is one of the most straightforward English speaking course apps and it is free. The lessons begin with a recording of a person talking to you over video. While they speak, you can read the words as they are saying them. Then, under that text, you will see a response for you to say into your phone. The app then evaluates your speaking ability. It tells you how clearly you are speaking and points out the words that you are having trouble with. Its dialogue focuses on real-life topics and situations that you would encounter. There are also translations for the scripts so that you can learn vocabulary and phrases at the same time. It is great for beginners, and may help you speak English with confidence.

ELSA. It stands for English Language Speech Assistant. This interactive speaking app helps you speak English better by fixing the small errors in your pronunciation. Before you start speaking English, you have to focus on your pronunciation. When you begin learning, ELSA asks what your native language is. Then, it gives you a few common phrases and words and listens to your own

pronunciation of them. Once that is done, ELSA starts teaching the specific syllables and sounds that you are having trouble with. Its program was designed by expert speech and communication coaches.

Flo-Joe. This website focuses on British English. More specifically, it is used for test preparation for the Cambridge English exams. There are practice tests broken up into reading, writing and speaking sections. This is crucial for learners who are attempting to pass English proficiency tests. Each practice test comes with an answer key and a grading scheme. By completing the speaking component in some practice tests, you will be able to improve your British English pronunciation and reduce your accent during the test and in real-world situations.

TalkEnglish. This app is a great way to see and practice English conversation. It comes with dialogues on many topics, like fishing, food, kids, friends and more. Each lesson lets you read and listen to a conversation. You then have to answer some multiple-choice questions about what you just read. Most importantly, you get to practice speaking by playing the part of one of the characters in the dialogue. This is a great way to practice having a conversation when you do not have a partner. You can also record your conversation practice so you can listen to it and compare your speaking with the app's version.

English Talk. It takes a hands-on approach to English language learning. You actually speak to other real people in live audio chatrooms to improve your conversation skills. You can easily find a random speaking partner and practice talking. For privacy, the app only has audio chat, no video. If you are worried about the conversation not being advanced enough, you can participate in a live English debate and discussion section. There is also a vocabulary and grammar course where you can apply your knowledge. You get the best of both worlds – English speaking practice and a new friend.

HelloTalk. If you do not have a language partner around, then HelloTalk can get you one for free. A language exchange is when you teach someone your native language, and they teach you English. It is one of the most popular language exchange apps with over 30 million users from all over the world. You will definitely find a few

great speaking partners who are just like you and want to improve their language skills. You can choose who to chat with based on where they are from and what languages they can speak. Once you find a partner, you can send text, audio or video messages or have live audio and video calls. To help you out, the app has a grammar correction option that can catch mistakes in your message before you send it.

Speak English Fluently. This app lets you work on your beginner and intermediate English conversation skills. It offers many quick sample dialogues that you can expect to hear or have in everyday life. Everything is narrated by native American speakers, and the scripts sound natural and casual. Besides the dialogues, you also get a list of common sentences and vocabulary that you will probably use frequently. To practice your speaking, you can record your voice as you read the transcripts or sentences, and the app will compare your version to the original. To help you become more confident in your English, the app also has mini-lessons about idioms, common phrasal verbs and irregular verbs. These are all things that learners can find confusing, so these extra lessons are great additions.

News in Levels. This website has current news stories from around the world, so it is not just for American English learners. The website gives you the option of seeing each news story in three different levels of English: for beginners, for intermediate learners and for advanced learners. The texts are fairly short, and they have matching audio. These lessons are great for listening to English in a natural setting and practicing English speech at a normal speed. It is suggested repeating each sentence as it is said in the audio and then reading it out loud on your own. Other resources on the website include grammar tutorials and videos.

Speaklar. This is another convenient app for live speaking practice with a partner. You can do an audio call with someone else to practice your speaking. For bonus learning, there is a text message feature for writing and audio clips for listening practice. Another cool feature is that you can choose speaking partners based on their level, including verified English speakers. You can keep your identity completely hidden while you practice your English. Speaklar has a feature where if you are ever uncomfortable with your speaking partner, you can report them.

ManyThings. It teaches American English, and it is specifically made for ESL learners. The website has exactly what its name suggests: many things. It uses a variety of games, puzzles, readings and other tools for teaching English. Topics for the readings and sentences include science, history, animals and daily life. For pronunciation practice, there are many audio lessons focused on minimal pairs, the tricky sounds as well as syllable stress within words and sentences. ManyThings also features readings and sentences with audio that can be listened to at normal or slowed-down speeds. This is great for practicing the pronunciation of words within the context of a sentence.

Supiki. Here you can have a conversation at any time without having to speak to strangers. Instead, you can chat with the app itself. The app suggests a topic for you and when you are ready, it starts a conversation based on that topic. Supiki has the amazing ability to listen to what you say and to ask follow-up questions. It is just like having a real conversation with a friend. It also comes with easy-to-understand animated videos where you follow some characters' daily adventures and learn new language along the way.

Cambly. If you want to get more private English speaking practice, then you might enjoy Cambly. This app connects you with a native English tutor who will be happy to chat with you. Here you can also choose your English teacher based on when they are available and what their English specialties are. Once you plan a lesson, you can talk directly with your tutor for up to an hour at a scheduled time. He or she will help you with what you want to practice, whether that is grammar or pronunciation, or just speaking practice to build confidence. Besides private lessons, Cambly also has guided courses that focus on specific English skills, such as business English or academic English.

VOA Learning English. Although this app is designed for listening practice, it is great for practicing natural English speech, too. VOA Learning English provides stories, lessons and news in English for non-native speakers. The app uses easy vocabulary, and the speakers talk slowly so you can understand everything. For speaking practice, there are two important features: you can adjust the speed of the

audio and easily repeat difficult sections. Use those to listen carefully and imitate what you are hearing. Try to get your pronunciation to match the audio. The app covers business, news, history, the environment and much more. You will be learning your English while becoming informed about what is happening in the United States.

Converse. This is not really an English learning app. But it does give you a chance to hear and repeat correct English pronunciations of any words or phrases you want. Converse turns your iPhone into a speech translation device. Just tap the screen while speaking and then let it go to hear the translation. You can prevent plenty of embarrassing and frustrating moments with Converse. Whenever you are not sure how to pronounce something, you can just translate, listen and then imitate Converse's pronunciation. Along with some other tips to improve your pronunciation, it will help you become more comfortable speaking English. Practicing on your own will give you the confidence you need to speak with natives and sound more natural.

On the bases of the above outcomes, the following conclusions can be made. Modern approaches to pronunciation teaching aim to provide students with the ability to interact successfully with English speakers from a variety of linguistic backgrounds. With global communication, the different types of English will continue to influence each other. Learning how to speak English like a native will take a lot of time and practice. The more you listen to native speakers talk and imitate their pronunciation and intonation, the easier it will be for you to speak English like a native. The only way you are going to speak English without an accent is by practicing. Learn anywhere you are, anytime you want: You can learn on your own time and create a program that fits your needs. Some of the biggest benefits of the resources mentioned above are that they are affordable and, sometimes, even free. They are easily accessible, convenient, enjoyable and motivating. Many of them will also track your learning progress, which can further boost motivation to develop a native English accent and get you confidently speaking in no time.

SECTION 7. PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.7.1

7.1 Облік педагогічних і функціональних критеріїв ефективності відновних мікроциклів підготовчих періодів у індивідуалізації тренувального процесу юнаків-спринтерів

Одним з найважливіших чинників підвищення якості учбово-тренувального процесу при підготовці спортивного резерву є розробка ефективних структур тренувальних навантажень в річному циклі. Потрібна цілеспрямована науково обґрунтована система підготовки юних легкоатлетів на усіх етапах спортивного зростання. Підготовка юних спортсменів на сучасному етапі припускає наявність системно-структурного підходу в обґрунтуванні оптимізації тренувального навантаження. Одним з провідних напрямів учбово-тренувального процесу є оптимальне поєднання «навантаження-відпочинок» з урахуванням морфофункціональних особливостей юних легкоатлетів [183, с. 2, с. 3].

Із-за великої різноманітності засобів спортивного тренування при оцінці роботи, виконаної тим або іншим спортсменом, часто виникають великі труднощі. Тренер в цьому випадку інтуїтивно стає на шлях порівняння одного спортсмена з іншим. Цей метод є скрутним, оскільки зіставлення йде за багатьма параметрами: по деяких з них навантаження вище у одного спортсмена, а по інших у іншого. Крім того, з позицій чітких кількісних оцінок існуючі поняття «велике», «середнє», «мале» навантаження є достатньою мірою умовними [186, с. 5].

Виникає необхідність у формуванні чітких якісних і кількісних еталонів по кожному провідному параметру навантаження, пошуку надійних критеріїв побудови не лише тренувальних, але і відновних мікроциклів. Для успішного управління тренувальним процесом юних спринтерів потрібні облік і оцінка їх підготовленості. Це загальновідоме положення може бути реалізоване при поточному, етапному контролі і в практичній роботі фахівців-тренерів у тому

випадку, якщо за основу оцінок ефективності тренування будуть покладені надійні і точні критерії [188, с. 7, с. 8, с. 9].

7.1.1.1 Якісні критерії оцінки ефективності відновних мікроциклів підготовчих періодів у цілорічному тренуванні юнаків-спринтерів на етапах попередньої і спеціалізованої базової підготовки

З цією метою в даних дослідженнях показники рухової функції юнаків-спринтерів реєструвалися, як і на першому етапі педагогічних досліджень – на початку і кінці кожного з 8-ми відновно-розвантажувальних мікроциклів, запланованих тренерами в підготовчих періодах річного циклу тренування (див. табл. 1.1-1.4). Сумарне бігове навантаження у відновних мікроциклах, як основних енергетичних засобів тренування, визначалося за допомогою нових універсальних методів оцінки величини якісного об'єму (ВЯО) [192].

Після завершення другого етапу педагогічних досліджень був проведений математичний аналіз по методу рангової кореляції цифрового матеріалу відносно наступного статистичного завдання – вплив величини сумарного якісного об'єму тижневого бігового навантаження відновних мікроциклів на зміну показників рухової функції юних спринтерів двох вікових груп. Необхідно відмітити, що чим значніше зв'язок з сумарним тижневим біговим навантаженням і зміною окремих показників рухової функції, тим більшої уваги в процесі відновлення вимагає до себе ці показники (табл. 1.1 і 1.2).

Таблиця 1.1

Коефіцієнти кореляції між сумарним якісним об'ємом тижневого бігового навантаження відновних мікроциклів першого підготовчого періоду і зміною показників рухової функції юнаків-спринтерів 14-17 років (n =10)

Відновні мік-ли (ВМ)	Показники рухової функції								
	Сила згиначів стопи	Стрибок по Абалакову	Час стартової реакції	Тремор	Диференціювання станової сили	Потужність вдиху-видоху	Коефіцієнт активності бігового кроку	Затримка дихання	Диференціювання почуття часу
Юнаки 14 – 15 років									
ВМ ₁	0,207	0,438	0,513	0,456	0,322	0,733*	0,296	0,695*	0,219**
ВМ ₂	0,678*	0,595*	0,421	0,307	0,415	0,657*	0,312	0,502	0,301
ВМ ₃	0,755*	0,553	0,606*	0,589*	0,416	0,502	0,379	0,409	0,322*
ВМ ₄	0,492	0,541	0,781*	0,663*	0,418	0,358	0,335	0,210	0,207**
ВМ ₅	0,50**	0,56**	0,81**	0,69**	0,504	0,472**	0,377	0,30**	0,112**
Юнаки 16 – 17 років									
ВМ ₁	0,399	0,484	0,614*	0,505	0,356	0,658*	0,410	0,576	0,18**
ВМ ₂	0,705*	0,498	0,515	0,467	0,404	0,510	0,390	0,446	0,158
ВМ ₃	0,718*	0,665*	0,803*	0,673*	0,70*	0,454	0,654*	0,421	0,083*
ВМ ₄	0,433	0,664*	0,712*	0,631*	0,74*	0,230	0,829*	0,186	0,105**
ВМ ₅	0,43**	0,55**	0,80**	0,79**	0,61*	0,341**	0,717*	0,20**	-0,131*

Умовні позначки : б/зір. – рівень значимості при $p < 0,05$; * – рівень значимості при $p < 0,01$; ** — рівень значимості при $p > 0,05$.

При визначенні рангової значущості якісних критеріїв ефективності відновних мікроциклів ми виходили з обліку результатів оцінки попередньої інформативності дев'яти показників рухової функції юних спринтерів 14-17 років, вивчених і описаних в 2-му розділі. Унаслідок абсолютної неінформативності показника *диференціювання почуття часу*, в даних дослідженнях він був виключений в оцінці рангової значущості педагогічних і

Таблиця 1.2

Коефіцієнти кореляції між сумарним якісним об'ємом тижневого бігового навантаження відновних мікроциклів другого підготовчого періоду і зміною показників рухової функції юнаків-спринтерів 14-17 років ($n = 10$)

Відновні мік-ли (ВМ)	Показники рухової функції								
	Сила згиначів стопи	Стрибок по Абалакову	Час стартової реакції	Тремор	Диференціювання станової сили	Потужність вдиху-видиху	Коефіцієнт активності бігового кроку	Затримка дихання	Диференціюванн я почуття часу
Юнаки 14 – 15 років									
ВМ ₆	0,741*	0,590*	0,459	0,298	0,402	0,663*	0,344	0,550	-0,035
ВМ ₇	0,715*	0,678*	0,640*	0,564*	0,395	0,626*	0,313	0,543	0,059
ВМ ₈	0,581*	0,624*	0,727*	0,579*	0,542	0,300	0,520	0,278	0,201
Юнаки 16 – 17 років									
ВМ ₆	0,628*	0,588*	0,457	0,601*	0,511	0,621*	0,375	0,474	0,316
ВМ ₇	0,489	0,506	0,619*	0,400	0,493	0,370	0,408	0,287	-0,087
ВМ ₈	0,383	0,505	0,513	0,450	0,442	0,408	0,599*	0,334	0,123

Умовні позначки : б/зір. – рівень значимості при $p < 0,05$; * – рівень значимості при $p < 0,01$.

функціональних критеріїв ефективності побудови і програмування розвантажувально-відновних мікроциклів підготовчих періодів юнаків-спринтерів двох вікових груп.

Якісні критерії ефективності відновних мікроциклів окремо для юнаків 14-15 років учбово-тренувальних груп 3 і 4 роки навчання і 16-17 років груп спортивного вдосконалення були визначені з аналізу таблиць кореляційних стосунків між показниками рухової функції і віком юних спортсменів (табл. 1.3 і 1.4). Проведений статистичний аналіз з метою вивчення і визначення якісних критеріїв ефективності побудови і програмування тренувального навантаження у відновних мікроциклах підготовчих періодів цілорічного тренування для

юнаків-спринтерів молодшої і старшої вікової групи дозволив визначити наступні педагогічні і функціональні критерії: *координаційний (КК), критерій силової підготовленості (КСП), психофізіологічний (ПФК) і вегетативний (ВК)*. Перші два з них є педагогічними, а другі два – функціональними або фізіологічними.

При аналізі таблиць кореляційних стосунків між показниками рухової функції і віком юних спринтерів *координаційний критерій* визначили такі показники, як диференціювання станової сили і коефіцієнт активності бігового кроку; *критерій силової підготовленості* – стрибок по Абалакову і сила згиначів стопи; *психофізіологічний критерій* – час стартової реакції і тремор; *вегетативний критерій* – затримка дихання на вдиху і видиху і потужність дихання на вдиху і видиху.

7.1.1.1 Рангова значущість педагогічних і функціональних критеріїв ефективності відновних мікроциклів першого підготовчого періоду у юних бігунів на короткі дистанції 14-15 і 16-17 років

У першому підготовчому періоді значніше місце у плані відновних заходів *молодшої* вікової групи (14-15 років) в першому відновному мікроциклі (ВМ-1) зайняли наступні показники рухової функції юних спринтерів : потужність вдиху-видиху ($r = 0,733$) і затримка дихання ($r = 0,695$) – вегетативний критерій, при $p < 0,01$; час стартової реакції ($r = 0,513$) і тремор ($r = 0,456$) – психофізіологічний критерій. Менш значиме місце в потребі до відновлення зайняли стрибок по Абалакову ($r = 0,438$) і сила згиначів стопи ($r = 0,207$) – критерій силової підготовленості; диференціювання станової сили ($r = 0,322$) і коефіцієнт активності бігового кроку – координаційний критерій, при $p < 0,05$ (див. табл. 1.1 і 1.3).

У другому відновному мікроциклі (ВМ-2) показники рухової функції, а значить і критерії ефективності, визначувані ними, визначилися в наступному порядку: сила згиначів стопи ($r = 0,678$) і стрибок по Абалакову ($r = 0,595$) –

Таблиця 1.3

Кореляційні стосунки між показниками рухової функції і віком юних спринтерів 14-15 років з першого по восьмій відновні мікроцикли двох підготовчих періодів річного циклу тренування (n =10)

Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r
Потужність вдиху-видиху	0,733*	Сила згиначів стопи	0,678*	Сила згиначів стопи	0,755*	Час стартової реакції	0,781*
Затримка дихання	0,695*	Потужність вдиху-видиху	0,657*	Час стартової реакції	0,606*	Тремор	0,663*
Час стартової реакції	0,513	Стрибок по Абалакову	0,595*	Тремор	0,589*	Стрибок по Абалакову	0,541
Тремор	0,456	Затримка дихання	0,502	Стрибок по Абалакову	0,553	Сила згиначів стопи	0,492
Стрибок по Абалакову	0,438	Час стартової реакції	0,421	Потужність вдиху-видиху	0,502	Диференц-я станової сили	0,418
Диференц-я станової сили	0,322	Диференц-я станової сили	0,415	Диференц-я станової сили	0,416	Потужність вдиху-видиху	0,358
Коеф. актив. бігового кроку	0,296	Коеф. актив. бігового кроку	0,312	Затримка дихання	0,409	Коеф. актив. бігового кроку	0,335
Сила згиначів стопи	0,207	Тремор	0,307	Коеф. актив. бігового кроку	0,379	Затримка дихання	0,210
BM¹		BM²		BM³		BM⁴	

Умовні позначки: б/зір.– рівень значимості при $p < 0,05$; * – рівень значимості при $p < 0,01$; BM1-4 –відновні мікроцикли після тренувальних навантажень у вересні, жовтні, листопаді та грудні місяці.

критерій силової підготовленості, при $p < 0,01$; потужність вдиху- видиху ($r = 0,657$, при $p < 0,01$), і затримка дихання ($r = 0,502$, при $p < 0,05$) – вегетативний критерій; час стартової реакції ($r = 0,421$) і тремор ($r = 0,307$) – психофізіологічний критерій; диференціювання станової сили ($r = 0,415$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,312$) – координаційний критерій, при $p < 0,05$ (див. табл. 1.1 і 1.3).

Продовження табл. 1.3

Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r
Час стартової реакції	0,81**	Сила згиначів стопи	0,741*	Сила згиначів стопи	0,715*	Час стартової реакції	0,727*
Тремор	0,695**	Потужність вдиху-видиху	0,663*	Стрибок по Абалакову	0,678*	Стрибок по Абалакову	0,624*
Стрибок по Абалакову	0,563**	Стрибок по Абалакову	0,590*	Час стартової реакції	0,640*	Сила згиначів стопи	0,581*
Диференц-я станової сили	0,504	Затримка дихання	0,550	Потужність вдиху-видиху	0,626*	Тремор	0,579*
Сила згиначів стопи	0,502**	Час стартової реакції	0,459	Тремор	0,564*	Диференц-я станової сили	0,542
Потужність вдиху-видиху	0,472**	Диференц-я станової сили	0,402	Затримка дихання	0,543	Коеф. актив. бігового кроку	0,520
Коеф. актив. бігового кроку	0,377	Коеф. актив. бігового кроку	0,344	Диференц-я станової сили	0,395	Потужність вдиху-видиху	0,300
Затримка дихання	0,304**	Тремор	0,298	Коеф. актив. бігового кроку	0,313	Затримка дихання	0,278
BM⁵		BM⁶		BM⁷		BM⁸	

Умовні позначки: б/зір.– рівень значимості при $p < 0,05$; * – рівень значимості при $p < 0,01$; ** – рівень значимості при $P > 0,05$; BM5-8 – відновні мікроцикли після тренувальних навантажень у вересні, жовтні, листопаді та грудні місяці.

До третього відновного мікроциклу (BM-3) першого підготовчого періоду засоби спеціальної фізичної підготовки, вживані в тренувальному процесі, стають переважаючими, що вносить свої корективи в рангову залежність педагогічних і фізіологічних критеріїв ефективності цього мікроциклу. На перше і друге місце виходять наступні показники рухової функції: сила згиначів стопи ($r = 0,755$) і стрибка по Абалакову ($r = 0,553$) – критерій силової підготовленості, при $p < 0,01$; час стартової реакції ($r = 0,606$, при $p < 0,01$) і тремор ($r = 0,589$, при $p < 0,05$) – психофізіологічний критерій. На третьому і четвертому місці розподілилися показники потужності вдиху-видиху ($r = 0,502$)

Таблиця 1.4

Кореляційні стосунки між показниками рухової функції і віком юних спринтерів 16-17 років з першого по восьмій відновні мікроцикли двох підготовчих періодів річного циклу тренування (n =10)

Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r
Потужність вдиху-видиху	0,658*	Сила згиначів стопи	0,705*	Сила згиначів стопи	0,718*	Час стартової реакції	0,712*
Затримка дихання	0,576	Потужність вдиху-видиху	0,510	Час стартової реакції	0,803*	Тремор	0,631*
Час стартової реакції	0,614*	Стрибок по Абалакову	0,498	Тремор	0,673*	Стрибок по Абалакову	0,664*
Тремор	0,505	Затримка дихання	0,446	Стрибок по Абалакову	0,665*	Сила згиначів стопи	0,433
Стрибок по Абалакову	0,483	Час стартової реакції	0,515	Потужність вдиху-видиху	0,454	Диференц-я станової сили	0,736*
Диференц-я станової сили	0,356	Диференц-я станової сили	0,404	Диференц-я станової сили	0,703*	Потужність вдиху-видиху	0,230
Коеф. актив. бігового кроку	0,410	Коеф. актив. бігового кроку	0,390	Затримка дихання	0,421	Коеф. актив. бігового кроку	0,829*
Сила згиначів стопи	0,399	Тремор	0,467	Коеф. актив. бігового кроку	0,654*	Затримка дихання	0,186
BM¹		BM²		BM³		BM⁴	

Умовні позначки: б/зір.– рівень значимості при $p < 0,05$; * – рівень значимості при $p < 0,01$; BM1-4 – відновні мікроцикли після тренувальних навантажень у вересні, жовтні, листопаді та грудні місяці.

і затримки дихання ($r = 0,409$) – вегетативний критерій; диференціювання станової сили ($r = 0,416$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,379$) – координаційний критерій, при $p < 0,05$ (див. табл. 1.1 і 1.3).

У четвертому відновному мікроциклі (BM-4) показники рухової функції юнаків-спринтерів 14-15 років визначилися в такій ранговій послідовності: час стартової реакції ($r = 0,781$) і тремор ($r = 0,663$) – психофізіологічний критерій, при $p < 0,01$; стрибок по Абалакову ($r = 0,541$) і сила згиначів стопи ($r = 0,492$)

Продовження табл. 1.4

Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r	Показники рухової функції	r
Час стартової реакції	0,802**	Сила згиначів стопи	0,628*	Сила згиначів стопи	0,489	Час стартової реакції	0,513
Тремор	0,788**	Потужність вдиху-видиху	0,621*	Стрибок по Абалакову	0,506	Стрибок по Абалакову	0,505
Стрибок по Абалакову	0,553**	Стрибок по Абалакову	0,588*	Час стартової реакції	0,619*	Сила згиначів стопи	0,383
Диференц-я станової сили	0,606*	Затримка дихання	0,474	Потужність вдиху-видиху	0,370	Тремор	0,450
Сила згиначів стопи	0,429**	Час стартової реакції	0,457	Тремор	0,400	Диференц-я станової сили	0,442
Потужність вдиху-видиху	0,341**	Диференц-я станової сили	0,375	Затримка дихання	0,287	Коеф. актив. бігового кроку	0,599*
Коеф. актив. бігового кроку	0,717*	Коеф. актив. бігового кроку	0,511	Диференц-я станової сили	0,493	Потужність вдиху-видиху	0,408
Затримка дихання	0,203**	Тремор	0,601*	Коеф. актив. бігового кроку	0,408	Затримка дихання	0,334
BM⁵		BM⁶		BM⁷		BM⁸	

Умовні позначки: б/зір.– рівень значимості при $p < 0,05$; * – рівень значимості при $p < 0,01$; ** – рівень значимості при $P > 0,05$; BM5-8 – відновні мікроцикли після тренувальних навантажень у вересні, жовтні, листопаді та грудні місяці.

– критерій силової підготовленості, при $p < 0,05$; диференціювання станової сили ($r = 0,418$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,335$) – координаційний критерій, при $p < 0,05$; затримка дихання ($r = 0,210$) і потужність вдиху-видиху ($r = 0,358$) – вегетативний критерій, при $p < 0,05$ (див. табл. 1.1 і 1.3).

У п'ятому відновному мікроциклі (BM-5), що має місце у кінці осінньо-зимового періоду, показники рухової функції і критерії ефективності відновного мікроциклу мають ту ж рангову залежність, що і в четвертому. Проте числові значення коефіцієнтів кореляції у BM-5 вище по психофізіологічному, координаційному і критерію силової підготовленості, нижче по вегетативному: час стартової реакції ($r = 0,810$) і тремор ($r = 0,695$), при $p > 0,05$; диференціювання

станової сили ($r = 0,504$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,377$), при $p < 0,05$; сила згиначів стопи ($r = 0,502$) і стрибок по Абалакову ($r = 0,563$), при $p > 0,05$; затримка дихання ($r = 0,304$) і потужність вдиху-видиху ($r = 0,472$), при $p > 0,05$ (див. табл. 1.1 і 1.3).

У старшій віковій групі (16-17 років) рангова залежність критеріїв ефективності оцінки і побудови відновних мікроциклів першого підготовчого періоду для юнаків-спринтерів дещо відрізняється від рангової залежності в молодшій віковій групі. Ці відмінності обумовлюються їх відмітним рівнем підготовленості, особливістю фізіологічних процесів організму, різницею психоемоційного рівня, а також неоднаковістю статевого розвитку представників цих двох груп та ін.

У першому відновному мікроциклі (ВМ-1) показники рухової функції, критерії ефективності, що визначили, в плані відновних заходів розташувалися в наступному порядку: потужність вдиху-видиху ($r = 0,658$, при $p < 0,01$) і затримка дихання ($r = 0,576$, при $p < 0,05$) – вегетативний критерій; час стартової реакції ($r = 0,614$, при $p < 0,01$) і тремор ($r = 0,505$, при $p < 0,05$) – психофізіологічний критерій; стрибок по Абалакову ($r = 0,483$) і сила згиначів стопи ($r = 0,399$), при $p < 0,05$ – критерій силової підготовленості; коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,410$) і диференціювання станової сили ($r = 0,356$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій (див. табл. 1.1 і 3.4).

У другому відновному мікроциклі (ВМ-2) рангова залежність показників рухової функції а, отже, і критеріїв оцінки ефективності мікроциклу вишикувалася таким чином: сила згиначів стопи ($r = 0,705$, при $p < 0,01$) і стрибок по Абалакову ($r = 0,498$, при $p < 0,05$) – критерій силової підготовленості; час стартової реакції ($r = 0,515$) і тремор ($r = 0,467$), при $p < 0,05$ – психофізіологічний критерій; потужність вдиху-видиху ($r = 0,510$) і затримка дихання ($r = 0,446$), при $p < 0,05$ – вегетативний критерій; диференціювання станової сили ($r = 0,404$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,390$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій (див. табл. 1.1 і 1.4).

У третьому відновному мікроциклі (ВМ-3) рангова залежність показників рухової функції така: час стартової реакції ($r = 0,803$) і тремор ($r = 0,673$), при $p < 0,05$ – психофізіологічний критерій; сила згиначів стопи ($r = 0,718$) і стрибок по Абалакову ($r = 0,665$), при $p < 0,01$ – критерій силової підготовленості; диференціювання станової сили ($r = 0,703$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,654$), при $p < 0,01$ – координаційний критерій; потужність вдиху-видиху ($r = 0,454$) і затримка дихання ($r = 0,421$), при $p < 0,05$ – вегетативний критерій (див. табл. 1.1 і 1.4).

У четвертому відновному мікроциклі (ВМ-4) першого підготовчого періоду тренування юнаків-спринтерів старшої вікової групи рангова залежність критеріїв оцінки ефективності відбилася наступним порядком: коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,829$) і диференціювання станової сили ($r = 0,736$), при $p < 0,01$ – координаційний критерій; час стартової реакції ($r = 0,712$) і тремор ($r = 0,631$), при $p < 0,01$ – психофізіологічний критерій; стрибок по Абалакову ($r = 0,644$, при $p < 0,01$) і сила згиначів стопи ($r = 0,433$, при $p < 0,05$) – критерій силової підготовленості; потужність вдиху-видиху ($r = 0,230$) і затримка дихання ($r = 0,186$), при $p < 0,05$ – вегетативний критерій (див. табл. 1.1 і 1.4).

При завершенні першого підготовчого періоду в п'ятому відновному мікроциклі (ВМ-5) залежність показників рухової функції виглядає таким чином: час стартової реакції ($r = 0,802$) і тремор ($r = 0,788$), при $p > 0,05$ – психофізіологічний критерій; коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,717$) і диференціювання станової сили ($r = 0,606$), при $p < 0,01$ – координаційний критерій; стрибок по Абалакову ($r = 0,553$) і сила згиначів стопи ($r = 0,429$), при $p > 0,05$ – критерій силової підготовленості; потужність вдиху-видиху ($r = 0,341$) і затримка дихання ($r = 0,203$), при $p > 0,05$ – вегетативний критерій (див. табл. 1.1 і 1.4).

7.1.1.1.2 Узагальнення результатів педагогічних досліджень у першому підготовчому періоді у юнаків-спринтерів молодшої і старшої вікової групи

Отримана рангова залежність критеріїв оцінки ефективності цілеспрямованого навантаження в першому і другому відновних мікроциклах кінця вересня і жовтня місяців відмічає незначну стабілізацію процесу адаптації юних спринтерів 14-15 років до вегетативних показників. Проте не можна не помітити і часткове зростання розвитку адаптації до координаційних, силових і психофізіологічних показників. Пояснюється це тим, що тренувальний процес на цьому етапі був спрямований переважно на розвиток і вдосконалення загальнофізичної підготовленості, підвищення функціональної стійкості і на включення в роботу силових вправ.

З листопада місяця до третього відновного мікроциклу першого підготовчого періоду у юнаків-спринтерів молодшого віку засобу спеціальної фізичної підготовки стають переважаючими, що зрештою відбилося на корективах рангової залежності педагогічних і фізіологічних критеріїв ефективності цього мікроциклу. У результаті, після закінчення четвертого і п'ятого відновних мікроциклів кінця грудня і січня місяців спостерігається процес незавершеного розвитку адаптації організму юних спринтерів 14-15 років до навантажень, що визначають психофізіологічні, координаційні і силові показники. Спостерігається так само часткова стабілізація процесу адаптації до вегетативних показників (табл. 1.5).

У старших юнаків, порівнюючи коефіцієнти кореляційних зв'язків в другому відновному мікроциклі кінця жовтня місяця з першим кінця вересня, можна відмітити, що після ВМ-2 спостерігається посилення розвитку процесу адаптації до силових і психофізіологічних показників. Помічена тенденція до припинення розвитку адаптації до показників вегетативної функції, і частково до координаційних показників рухової функції юнаків-спринтерів 16-17 років.

У третьому відновному мікроциклі (ВМ-3), в кінці листопада-початку грудня місяця констатується посилення процесу розвитку адаптації до психофізіологічних і координаційних показників, а також відзначається деяка стабілізація процесу розвитку адаптації до вегетативних показників і показників силової підготовленості.

За підсумками кореляційних зв'язків показників рухової функції у ВМ-4 слід зазначити, що подальший процес розвитку адаптації спостерігається у старших юнаків тільки до психофізіологічних і, особливо до координаційних показників. А до показників силовим і вегетативним організм юних спринтерів більшою чи меншою мірою вже адаптувався. Наявність відносно контрастних кореляційних стосунків між показниками рухової функції юних спринтерів старшої вікової групи вказує на те, що функціональний стан бігунів ще не досяг рівня спортивної форми.

П'ятий відновний мікроцикл вінчає закінчення першого підготовчого періоду тренування юнаків-спринтерів, включаючи і цикл зимових змагань. Коефіцієнти зв'язку відносно психофізіологічних показників у ВМ-5 помітно перевершують числові значення коефіцієнтів зв'язку в попередніх відновних мікроциклі. Це вказує на ту обставину, що до часу п'ятого розвантажувально-відновного мікроциклу ще не був закінчений процес розвитку адаптації організму юних спринтерів 16-17 років до цих показників. Для усіх інших показників рухової функції настав період початку стабілізації процесу адаптації (див. табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Рангова значущість педагогічних і функціональних критеріїв ефективності відновних мікроциклів першого і другого підготовчих періодів юнаків-спринтерів 14-15 і 16-17 років (n =20)

Ранг критеріїв	Відновні мікроцикли після серії тренувальних навантажень у:							
	Вересні	Жовтні	Листопаді	Грудні	Січні	Лютому	Березні	Квітні
	Юнаки 14-15 років							
1	ВК	КСП	КСП	ПФК	ПФК	КСП	КСП	ПФК
2	ПФК	ВК	ПФК	КСП	КСП	ВК	ПФК	КСП
3	КСП	ПФК	ВК	КК	КК	ПФК	ВК	КК
4	КК	КК	КК	ВК	ВК	КК	КК	ВК

Продовження табл. 1.5

Юнаки 16-17 років								
1	ВК	КСП	ПФК	КК	ПФК	КСП	ПФК	КК
2	ПФК	ПФК	КСП	ПФК	КК	ВК	КСП	ПФК
3	КСП	ВК	КК	КСП	КСП	ПФК	КК	КСП
4	КК	КК	ВК	ВК	КК	КК	ВК	ВК

Примітка: ПФК – психофізіологічний критерій; ВК – вегетативний критерій; КСП критерій силової підготовленості; КК – координаційний критерій.

7.1.1.1.3 Значущість якісних критеріїв ефективності відновних мікроциклів другого підготовчого періоду у юних спринтерів 14-15 і 16-17 років

У шостому відновному мікроциклі (ВМ-6) другого підготовчого періоду у молодших юнаків-спринтерів (14-15 років) значніше місце в плані відновлення опинилися наступні показники: стрибок по Абалакову ($r = 0,590$) і сила згиначів стопи ($r = 0,741$), при $p < 0,01$) – критерій силової підготовленості; потужність вдиху-видиху ($r = 0,663$, при $p < 0,01$) і затримка дихання ($r = 0,550$, при $p < 0,05$) – вегетативний критерій; час стартової реакції ($r = 0,459$) і тремор ($r = 0,298$), при $p < 0,05$ – психофізіологічний критерій; диференціювання станової сили ($r = 0,402$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,344$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій (див. табл. 1.2 і 1.3).

Значущість критеріїв і їх показників рухової функції у ВМ-7 розподілилися таким чином: сила згиначів стопи ($r = 0,715$) і стрибок по Абалакову ($r = 0,678$), при $p < 0,01$ – критерій силової підготовленості; час стартової реакції ($r = 0,640$) і тремор ($r = 0,564$), при $p < 0,01$ – психофізіологічний критерій; потужність вдиху-видиху ($r = 0,626$, при $p < 0,01$) і затримка дихання ($r = 0,543$, при $p < 0,05$) – вегетативний критерій; диференціювання станової сили ($r = 0,395$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,313$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій (див. табл. 1.2 і 1.3).

У восьмому відновному мікроциклі (ВМ-8) показники рухової функції вишикувалися в наступній ранговій послідовності: час стартової реакції (r

=0,727) і тремор ($r = 0,579$), при $p < 0,01$ – психофізіологічний критерій; стрибок по Абалакову ($r = 0,624$) і сила згиначів стопи ($r = 0,581$), при $p < 0,01$ – критерій силової підготовленості; диференціювання станової сили ($r = 0,542$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,520$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій; потужність вдиху-видиху ($r = 0,300$) і затримка дихання ($r = 0,278$), при $p < 0,05$) – вегетативний критерій (див. табл. 1.2 і 1.3).

У старших юнаків-спринтерів в шостому відновному мікроциклі (ВМ-6) показники рухової функції знаходяться в наступному порядку: сила згиначів стопи ($r = 0,628$) і стрибок по Абалакову ($r = 0,588$), при $p < 0,01$ – критерій силової підготовленості; потужність вдиху-видиху ($r = 0,621$, при $p < 0,01$) і затримка дихання ($r = 0,474$, при $p < 0,05$) – вегетативний критерій; тремор ($r = 0,601$, при $p < 0,01$) і час стартової реакції ($r = 0,457$, при $p < 0,05$) – психофізіологічний критерій; диференціювання станової сили ($r = 0,511$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,375$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій (див. табл. 1.2 і 1.4).

У сьомому відновному мікроциклі (ВМ-7) ранговий порядок показників рухової функції старших юнаків наступний: час стартової реакції ($r = 0,619$, при $p < 0,01$) і тремор ($r = 0,400$, при $p < 0,05$) – психофізіологічний критерій; стрибок по Абалакову ($r = 0,506$) і сила згиначів стопи ($r = 0,489$), при $p < 0,05$ – критерій силової підготовленості; диференціювання станової сили ($r = 0,493$) і коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,408$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій; потужність вдиху-видиху ($r = 0,370$) і затримка дихання ($r = 0,287$), при $p < 0,05$) – вегетативний критерій (див. табл. 1.2 і 1.4).

Залежність у восьмому відновному мікроциклі (ВМ-8) носить наступний характер: коефіцієнт активності бігового кроку ($r = 0,599$), при $p < 0,01$ і диференціювання станової сили ($r = 0,442$), при $p < 0,05$ – координаційний критерій; час стартової реакції ($r = 0,513$) і тремор ($r = 0,450$), при $p < 0,05$ – психофізіологічний критерій; стрибок по Абалакову ($r = 0,505$) і сила згиначів стопи ($r = 0,383$), при $p < 0,05$ – критерій силової підготовленості; потужність

вдиху-видиху ($r = 0,408$) і затримка дихання ($r = 0,334$), при $p < 0,05$ – вегетативний критерій (див. табл. 1.2 і 1.4).

7.1.1.1.4 Узагальнення результатів педагогічних досліджень у другому підготовчому періоді у юнаків-спринтерів двох вікових груп

Збільшення після першого перехідного періоду темпової бігової, силової і швидко-силової роботи у юнаків-спринтерів молодшої вікової групи в лютому місяці позначилося на стомленні нервово-м'язового апарату, і показники критерію силової підготовленості у відновному мікроциклі зайняли провідне місце в плані його відновлення. При порівнянні коефіцієнтів кореляції ВМ-6 з попередніми відновними мікроциклами, можна відмітити тенденцію до подальшого посилення процесу адаптації юнаків-спринтерів 14-15 років до показників силової підготовленості і вегетативних функцій, деяку стабілізацію процесу адаптації до психофізіологічних і координаційних показників рухової функції (див. табл. 1.5).

У сьомому відновному мікроциклі (ВМ-7) показники рухової функції, а, отже, і критерії ефективності цих мікроциклів, вишикувалися в ту ж послідовність, в якій вони знаходилися при завершенні третього розвантажувально-відновного мікроциклу. В останньому восьмому відновному мікроциклі (ВМ-8) у юнаків-спринтерів молодшої вікової групи відзначається стабілізація процесу адаптації до вегетативних показників і показників силової підготовленості (див. табл. 1.5).

Після завершення першого перехідного періоду за підсумками тренувальної роботи юних спринтерів 16-17 років в лютому місяці, в шостому відновному мікроциклі (ВМ-6) відзначається подальший помітний процес розвитку адаптації до силових і вегетативних показників рухової функції спортсменів. Слід також відмітити тимчасове припинення розвитку адаптації до психофізіологічних і координаційних показників. В результаті рангового розташування функціональних критеріїв сьомого відновного мікроциклу

необхідно відмітити, що сталося подальше зрушення розвитку процесу адаптації до навантажень, визначальних психофізіологічними і координаційними показниками юних бігунів.

При порівнянні коефіцієнтів кореляції ВМ-8 з попередніми відновними мікроциклами у старших юнаків виявляється стабілізація розвитку процесу адаптації до усіх показників рухової функції (коефіцієнти кореляційних зв'язків зменшуються). А їх рівність (відсутність контрастності) в останньому відновному мікроциклі вказує на те, що згідно з адаптивними властивостями організму, починається прояв того стану організму, який прийнято називати станом «спортивної форми».

7.1.1.2 Кількісні критерії індивідуального програмування оптимального бігового тренувального навантаження у відновних мікроциклах підготовчих періодів у юнаків-спринтерів молодшого і старшого віку

Моделювання програм підготовки на спортивний сезон, період, етап здійснюється з етапів різних напрямів. Створення запрограмованої циклічності тренувального процесу можливе лише з урахуванням періодики і фазності протікання м'язової діяльності при виконанні вправ. Одним з центральних питань програмування тренування є виявлення взаємозв'язків між виконаним тренувальним навантаженням і зміною стану спортсмена. Трудність знаходження таких взаємозв'язків обумовлена тим, що вони значною мірою опосередковані, залежать від багатьох чинників і визначаються великою кількістю змінних [193, с. 12, с. 13].

На думку Ю. В. Верхошанського, «доводиться визнати, що об'єктивних даних, що характеризують цей зв'язок, поки дуже мало» [194]. Практичні спроби вирішення цієї проблеми робилися і висвітлені у багатьох роботах [196, с. 15, с. 16, с. 17]. У них тренувальне навантаження визначалося кількістю тренувальних днів. Природно, такий показник може бути наповнений різним змістом. У

роботах М. В. Манжоса, А. С. Горлова, Б. М. Юшко при описі методу контролю бігового тренувального навантаження у легкоатлетів-бігунів використані таблиці визначення величини якісного об'єму (ВЯО) циклічної вправи [200, с. 19, с. 20, с. 21].

Слід сказати, що правильно організоване бігове тренувальне навантаження в різних відновних мікроциклах підготовчих періодів в переважаючому ступені визначає ефективність застосування цих циклів [197, с. 21, с. 22]. Використання інших засобів (в основному засобів ЗФП і реабілітаційних) як відновних не являється енергоємним. У 2005 і 2007 роках була зроблена повторна спроба математичного обґрунтування програмування оптимального бігового тренувального навантаження в цих мікроциклах для юнаків-спринтерів учбово-тренувальних груп 3-4 роки навчання і груп спортивного вдосконалення [205, с. 24].

Вивчення цього питання на другому етапі педагогічного експерименту передбачало виявлення закономірностей між дозованим навантаженням і реакціями у відповідь організму юних спринтерів в плані процентної зміни 8-ми показників рухової функції у восьми тижневих відновних мікроциклах упродовж двох підготовчих періодів.

Досліджувався зв'язок між трьома варіантами сумарного тижневого бігового навантаження і зміною різних показників рухової функції в період відновних мікроциклів юних спринтерів двох вікових груп (14-15 і 16-17 років) кваліфікації 2-3 і 1-го спортивних розрядів, а також міри зниження у них загальної і спеціальної працездатності¹ після серії, що полягає їх трьох тренувальних мікроциклів. Для експериментальних підгруп були вибрані наступні варіанти сумарного тижневого бігового навантаження: $30 \pm 10\%$ -макс., $70 \pm 10\%$ -макс., $110 \pm 10\%$ -макс. ВЯО².

¹ **Низький** - працездатність понад 91 % по ІГСТ і менше 0,4 % зниження спеціальної працездатності (СР) після серії тренувальних мікроциклів; **Середній** - 91-81 % по ІГСТ і 0,4-0,6 % зниження СР; **Високий** - менше 81 % по ІГСТ та зниження СР 0,6 % і вище.

Виміри проводилися за вісьмома показниками рухової функції: часу затримки дихання, сили згиначів стопи, стрибка вгору по Абалакову, диференціювання станової сили, часу стартової реакції, тремору, коефіцієнта активності бігового кроку і потужності дихання [204]. Експеримент дозволив визначити відсоток приросту показників рухової функції (табл. 1.6). Отримані відмінності виявилися статистично достовірними ($p < 0,05$). За абсолютною величиною цього приросту в кожному відновному мікроциклі вибирався той режим, який набирав більшу кількість позитивних змін показників рухової функції в кожній віковій групі з різним рівнем зниження працездатності.

На малюнках 1.1 і 1.2 представлений графічний механізм програмування оптимального сумарного тижневого бігового навантаження в різних відновних мікроциклах першого і другого підготовчих періодів юнаків-спринтерів різного віку і кваліфікації. Механізм програмування полягає в наступному. На малюнку вертикальна вісь ординат була рівномірно розділена від нуля з точністю 10%-макс. величини якісного об'єму до верхньої межі 120%-макс. ВЯО. При цьому на осі по горизонталі відмічені три зони сумарної величини якісного об'єму, по яких планувалося в ході експерименту тижневе бігове навантаження юнаків-спринтерів в трьох підгрупах по вісім чоловік в кожній: «В» – верхня ($110 \pm 10\%$ -макс. ВЯО); «С» – середня ($70 \pm 10\%$ -макс. ВЯО); «Н» – низька ($30 \pm 10\%$ -макс. ВЯО). Юнаки-спринтери 14-15 і 16-17 років в експериментальних підгрупах були відібрані за показниками рівня зниження працездатності після кожної серії тренувальних мікроциклів напередодні відновних.

У тренувальних мікроциклах у продовж двох підготовчих періодів кожна експериментальна підгрупа виконувала стандартну тренувальну роботу [205, с. 24]. В ході експерименту було з'ясовано, що сумарна величина тижневого бігового навантаження, що перевищує 120%-макс. ВЯО, не відповідає завданням відновлення у більшості показників рухової функції юних спринтерів в обох вікових групах. Кожній зоні величини якісного об'єму були наказані три числові індекси (8, 6, 4), які, визначаючи кількість змінених показників рухової функції

в різних режимах навантаження, давали формулу програмування з точністю до 5%-макс. ВЯО (див. табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Міра зміни показників рухової функції юних спринтерів 14-15 і 16-17 років під впливом дозованого бігового тренувального навантаження в другому відновному мікроциклі (ВМ-2) першого підготовчого періоду (n =144)

Рівні зниження працездатності в групах	Режими сумарного тижневого бігового навантаження	Показники рухової функції							
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Юнаки 14-15 років							
Високий	30±10%	5,52	4,35	8,26	15,32	7,60	3,45	6,62	15,30
	70±10%	6,72	2,75	12,80	5,13	13,00	6,87	11,30	17,15
	110±10%	3,85	-2,51	3,62	-4,00	-2,44	3,56	-1,42	-7,40
Середній	30±10%	2,54	3,70	4,32	14,85	5,21	3,00	7,53	9,00
	70±10%	7,61	4,55	13,00	11,90	15,54	5,76	10,94	17,90
	110±10%	7,18	-0,25	5,12	2,65	2,30	7,67	3,77	1,82
Низький	30±10%	2,00	1,92	0,61	8,80	3,77	2,53	2,22	5,36
	70±10%	7,91	4,75	12,62	13,79	14,12	4,83	7,76	18,45
	110±10%	7,45	4,53	10,20	6,75	9,50	7,99	5,72	12,21
		Юнаки 16-17 років							
Високий	30±10%	3,57	3,05	2,05	5,41	3,62	0	4,52	4,91
	70±10%	7,70	1,75	9,22	5,73	7,11	3,80	6,89	9,27
	110±10%	-1,79	-0,50	6,42	-1,62	-1,18	8,53	3,46	14,83
Середній	30±10%	0,47	1,02	0,88	6,33	2,35	1,09	-2,40	6,65
	70±10%	8,56	8,15	8,19	7,00	5,87	4,65	7,54	11,68
	110±10%	8,90	6,08	10,05	5,22	8,02	8,87	8,21	15,50
Низький	30±10%	-0,11	-1,31	0	6,70	1,68	0	-3,78	8,30
	70±10%	8,79	9,00	8,17	7,25	5,72	4,79	10,30	12,45
	110±10%	11,20	8,45	10,27	6,92	9,30	9,23	8,72	15,02

Примітка: 1 – сила згинів стопи; 2 – висота стрибка по Абалакову; 3 – час стартової реакції; 4 – тремор; 5 – диференціювання станової сили; 6 – потужність вдиху-видиху; 7 – коефіцієнт активності бігового кроку; 8 – затримка дихання.

Наприклад, за величиною зміни середньо-групових показників рухової функції *юних спринтерів 14-15 років* в другому відновному мікроциклі (ВМ-2), механізм програмування оптимальної сумарної величини якісного об'єму (ВЯО)

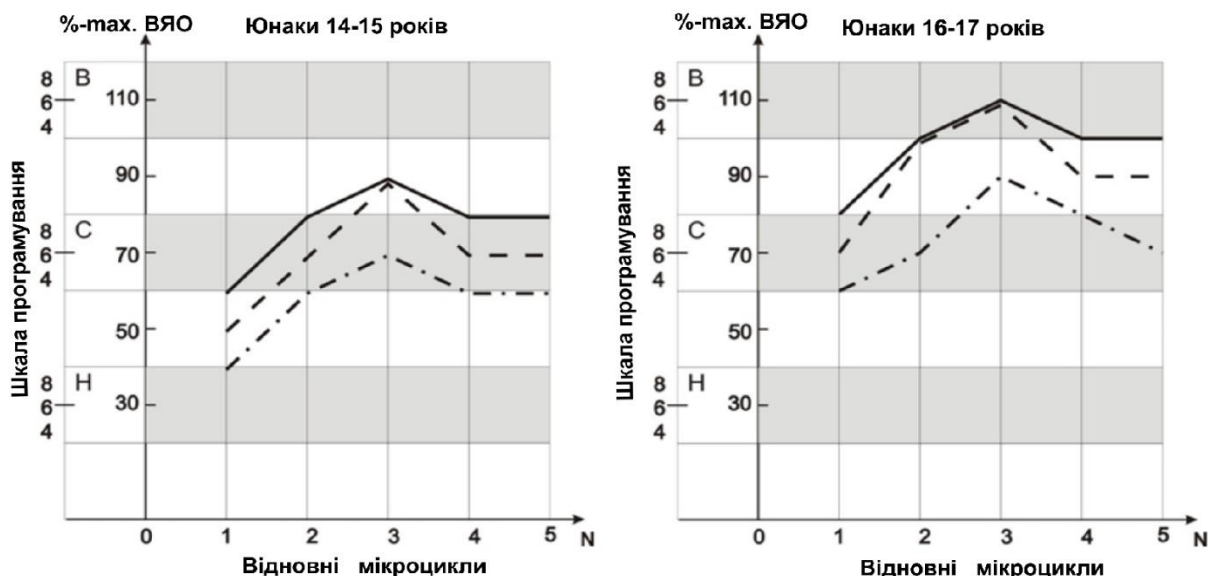


Рисунок 1.1 – Результати програмування оптимального сумарного тижневого бігового навантаження юнаків-спринтерів у відновних мікроциклах першого підготовчого періоду.

Умовні позначки: — юнаки з низьким рівнем зниження працездатності; - - - - юнаки з середнім рівнем зниження працездатності; - . . . - юнаки з максимальним рівнем зниження працездатності

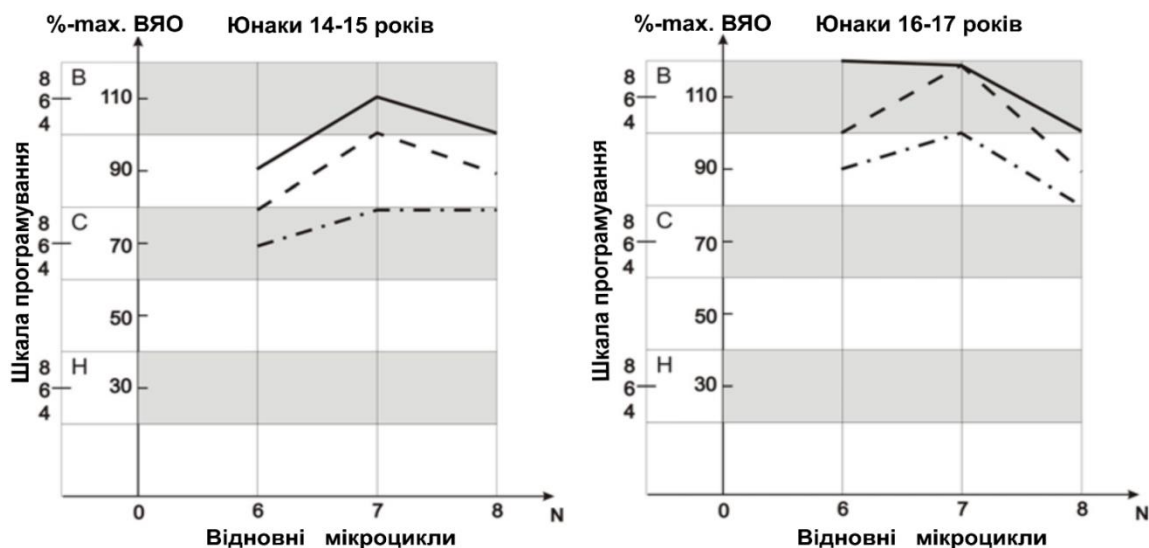


Рисунок 1.2 – Результати програмування оптимальною сумарною тижневою біговою навантаження юнаків-спринтерів у відновних мікроциклах другого підготовчого періоду.

Умовні позначки: — юнаки з низьким рівнем зниження працездатності; - - - - юнаки з середнім рівнем зниження працездатності; - . . . - юнаки з максимальним рівнем зниження працездатності.

тижневого бігового навантаження для тренування спортсменів що відрізняються різною мірою працездатності, в цьому мікроциклі виконувався таким чином. Виходячи з цифрових значень таблиці 1.6, для юнаків-спринтерів молодшого віку з високим рівнем зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів (*низька міра працездатності*), істотніший відсоток приросту показників рухової функції визначився в режимі $70\pm 10\%$ -мах. ВЯО у першого, третього, п'ятого, шостого, сьомого і восьмого показників. У режимі $30\pm 10\%$ -мах. ВЯО значніший приріст – у другого і четвертого, а в режимі $100\pm 10\%$ -мах. ВЯО жоден з восьми показників не має істотнішого приросту, при $p < 0,05$.

Позначивши буквами В, С і Н – верхній, середній і нижній межі експериментального навантаження, у відповідність з числовими значеннями позитивних змін восьми показників рухової функції в цих межах була визначена формула програмування для ВМ-2 перші підготовчі періоди: 6С-2Н (див. табл. 1.6). У відповідність з цією формулою на графіці за допомогою шкали програмування визначилося сумарне значення тижневого бігового навантаження – $60\pm 5\%$ -мах. ВЯО (див. рис. 1.1).

Для юнаків-спринтерів з середнім рівнем зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів (*середня міра працездатності*) істотніший відсоток приросту показників рухової функції в режимі $30\pm 10\%$ -мах. ВЯО тільки у четвертого показника з восьми; у режимі $70\pm 10\%$ -мах. ВЯО у першого, другого, третього, п'ятого, сьомого, восьмого показника; у режимі $110\pm 10\%$ -мах. ВЯО у шостого ($p < 0,05$). Формула програмування: $6С+1В-1Н=6С$, а, у відповідність з цим, оптимальне значення бігового навантаження по графіку і шкалі програмування рівне $70\pm 5\%$ -мах. ВЯО (див. табл. 1.6 і рис. 1.1).

Для бігунів з низьким рівнем зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів (*висока міра працездатності*) значний приріст показників рухової функції в режимі $70\pm 10\%$ -мах. ВЯО у першого, другого, третього, четвертого, п'ятого, сьомого і восьмого показників; у режимі $110\pm 10\%$ -мах. ВЯО тільки у шостого; у режимі $30\pm 10\%$ -мах. ВЯО жоден показник рухової функції з восьми не має значного приросту ($p < 0,05$). Формула оптимального

режиму бігового тренувального навантаження для молодших юнаків-спринтерів з високою мірою працездатності $7C+1B$ означає сумарне тижневе навантаження в $80\pm 5\%$ -мах. ВЯО (див. табл. 1.6 і рис. 1.1).

По мірі зміни середньогрупових показників рухової функції *юних спринтерів 16-17 років* механізм програмування оптимальної ВЯО тижневого бігового навантаження для осіб з різним рівнем зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів визначається так само, як і у молодших юнаків. Наприклад, у ВМ-2 першого підготовчого періоду, виходячи з даних таблиці 1.6 для старших юнаків-спринтерів з високим рівнем зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів (*низька міра працездатності*) значніший відсоток приросту показників рухової функції в режимі $110\pm 10\%$ -макс. ВЯО бігового навантаження відмічений у шостого і восьмого показників. У режимі $70\pm 10\%$ -макс. ВЯО – у першого, третього, четвертого, п'ятого і сьомого показників; а в режимі $30\pm 10\%$ -макс. ВЯО – тільки у другого, при $p < 0,05$. За вищевикладеною технологією витікає формула програмування оптимального режиму бігового навантаження : $5C-1H+2B=5C+1B$. За шкалою програмування це відповідає сумарної тижневої величини бігового навантаження $70\pm 5\%$ -макс. ВЯО (див. табл. 1.6 і рис. 1.1).

Для юнаків-спринтерів з середнім рівнем зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів (*середня міра працездатності*) найбільший відсоток приросту показників рухової функції в режимі $110\pm 10\%$ -макс. ВЯО у першого, третього, п'ятого, шостого, сьомого і восьмого показників рухової функції; у режимі $70\pm 10\%$ -макс. ВЯО – у другого і четвертого показників; у режимі $30\pm 10\%$ -макс. ВЯО жоден показник не має значного приросту, при $p < 0,05$. Тому формула програмування для юнаків-спринтерів цього рівня працездатності рівна відповідно $6B-2C$. На графіці за шкалою програмування це відповідає тижневого сумарного бігового навантаження $100\pm 5\%$ -макс. ВЯО (див. табл. 1.6 і рис. 1.1).

Для бігунів з низьким рівнем зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів (*висока міра працездатності*) значніший приріст

показників рухової функції в режимі $110 \pm 10\%$ -макс. ВЯО відмічений у першого, третього, п'ятого, шостого, сьомого і восьмого показників. У режимі $70 \pm 10\%$ -макс. ВЯО – у другого і четвертого показника; а в режимі $30 \pm 10\%$ -макс. ВЯО жоден з показників не має значного приросту ($p < 0,05$). Тому формула програмування для цих спринтерів рівна $6В-2С$, що за шкалою програмування відповідає $100 \pm 5\%$ -макс. ВЯО тижневого бігового навантаження (див. табл. 1.6 і рис. 1.1).

Аналогічним чином розраховуються оптимальні режими бігового навантаження в усіх інших відновних мікроциклах першого і другого підготовчого періоду у юнаків-спринтерів обох вікових груп (табл. 1.7). Результати програмування у вигляді діаграм можуть служити критеріями кількісних характеристик ефективної організації бігового тренувального навантаження в розвантажувально-відновних мікроциклах підготовчих періодів цілорічного тренування юних спринтерів учбово-тренувальних груп 3-4 років навчання і груп спортивного вдосконалення (рис. 1.3-1.4).

Таблиця 1.7

Формули програмування оптимального бігового тренувального навантаження юнаків-спринтерів 14-15 і 16-17 років у розвантажувально-відновних мікроциклах підготовчих періодів річного циклу ($n = 144$).

Відновні мікроцикли	Юнаки 14-15 років			Юнаки 16-17 років		
	Рівні зниження працездатності після серії тренувальних мікроциклів					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
ВМ – 1	4С – 4Н	5С – 3Н	6С – 2Н	6С – 2Н	7С – 1Н	6С + 2В
ВМ – 2	6С – 2Н	6С	7С + 1В	5С + 1В	6В – 2С	6В – 2С
ВМ – 3	6С	5В – 3С	5В – 3С	5В – 3С	7В – 1С	7В – 1С
ВМ – 4	6С – 2Н	6С	5С + 3В	7С + 1В	5В – 3С	6В – 2С
ВМ – 5	6С – 2Н	6С	5С + 3В	6С	5В – 3С	6В – 2С
ВМ – 6	6С	5С + 3В	5В – 3С	5В – 3С	7В – 1С	8В
ВМ – 7	5С + 3В	6В – 2С	7В – 1С	6В – 2С	8В	8В
ВМ – 8	6С + 2В	5В – 3С	6В – 2С	4В – 4С	6В – 2С	7В – 1С

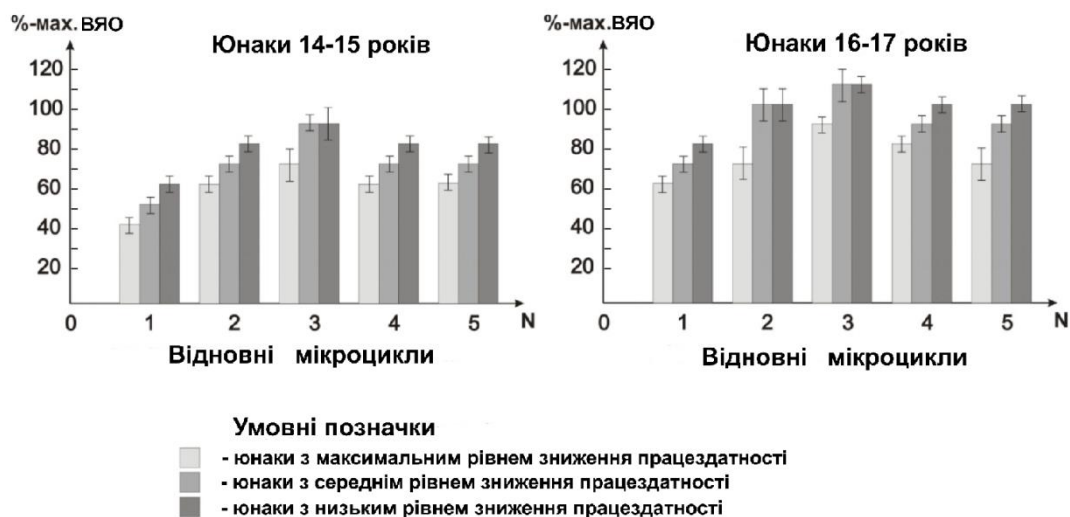


Рисунок 1.3 Діаграми оптимальної величини сумарного якісного об'єму тижневого бігового навантаження у відновних мікроциклах першого підготовчого періоду юнаків-спринтерів.

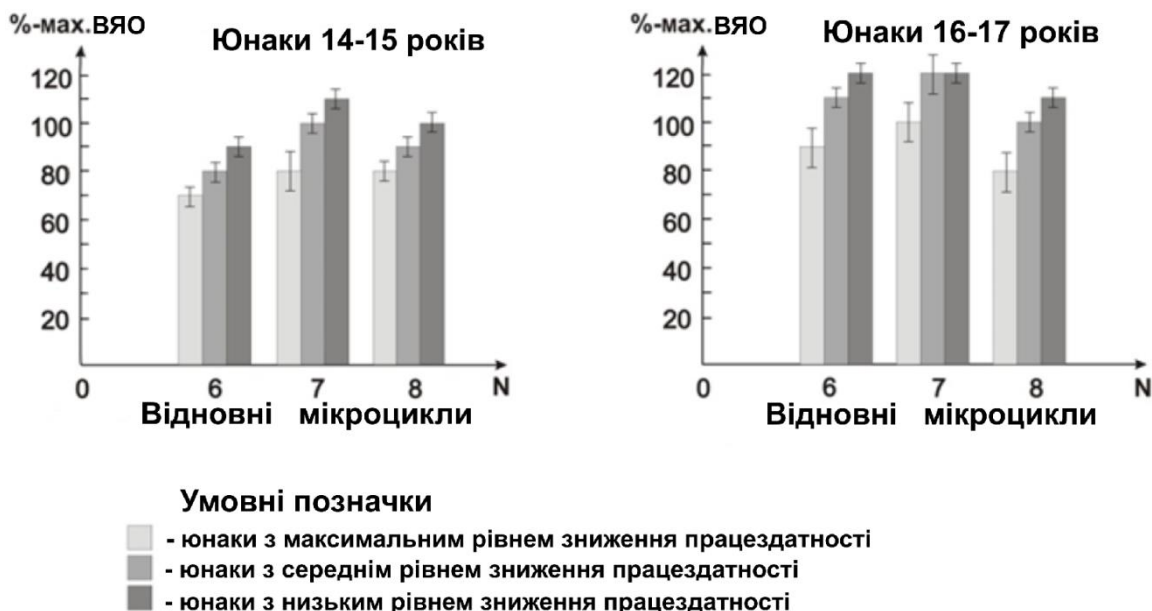


Рисунок 1.4 Діаграми оптимальної величини сумарного якісного об'єму тижневого бігового навантаження у відновних мікроциклах другого підготовчого періоду юнаків-спринтерів.

На закінчення слід сказати, що при управлінні тренувальним процесом юнаків-спринтерів середнього і старшого віку слід враховувати їх особливості адаптації до навантажень, що визначають педагогічні і фізіологічні показники рухової функції. Це дозволить тренерам раціонально і економно витратити руховий потенціал за допомогою ефективного програмування і моделювання

тренувального процесу не лише у відновних, але і тренувальних мікроциклах підготовчих періодів юних бігунів на короткі дистанції.

Висновки.

Вдосконалення процесу підготовки юних легкоатлетів-спринтерів неминуче пов'язане з пошуками оптимальних шляхів підвищення фізичної працездатності. Вона є фундаментом для розвитку рухових якостей, становлення технічної майстерності і інших сторін підготовленості, сприяючих реалізації індивідуальних можливостей і потенційних рухових здібностей юних бігунів швидко-силового виду легкої атлетики, яким є біг на короткі дистанції 100-200 м.

Оскільки на першому етапі педагогічних досліджень в роботі були вивчені закономірності розвитку адаптації до навантажень, що визначають педагогічні і фізіологічні показники рухової функції юнаків-спринтерів молодшої і старшої вікової групи упродовж двох підготовчих періодів, то на другому етапі була реалізована необхідність обліку чітких якісних і кількісних критеріїв. Результати експериментальних досліджень по вивченню педагогічних і функціональних критеріїв ефективності відновних мікроциклів, слід розглядати, як важлива ланка у формуванні довготривалої адаптації юних спортсменів різного віку і кваліфікації.

З цією метою поточний і етапний педагогічний контроль і управління підготовки юних спринтерів на багаторічних етапах попереднього і спеціалізованого базового тренування можна удосконалювати за допомогою обліку значущості двох педагогічних і двох функціональних критеріїв оцінки ефективності розвантажувально-відновних мікроциклів підготовчих періодів. Ефективне ж відновлення без втрати «робочої установки» після серії тренувальних мікроциклів – це запорука не лише успішного розвитку і збереження працездатності у спортсменів, але і підвищення їх тренуваності.

Облік рангової значущості педагогічних (КСП і КК) і функціональних (ПФК і ВК) критеріїв в оцінці ефективності відновних мікроциклів

підготовчих періодів дозволить найраціональніше програмувати тренувальний процес, в плані оптимального використання специфічних і неспецифічних засобів підготовки по розвитку і утриманню загальної і спеціальної працездатності юнаків-спринтерів 14-15 і 16-17 років на протяз восьми місяців до періоду літніх змагань.

Педагогічні критерії ефективності відновних мікроциклів у юнаків-спринтерів молодшої і старшої вікової групи представлені наступними показниками рухової функції : сила згиначів стопи і стрибок по Абалакову – критерій силової підготовленості (КСП), диференціювання станової сили і коефіцієнт активності бігового кроку – координаційний критерій (КК). Функціональні критерії представлені часом затримки дихання на вдиху і видиху (проби Штанґе і Генчі) і потужності дихання на вдиху і видиху (пневмотахометрія) – вегетативний критерій (ВК), тремор і час стартової реакції (рефлексометрія на слуховий аналізатор) – психофізіологічний критерій (ПФК).

Режими нормування по використанню бігових (специфічних) засобів тренування юнаків-спринтерів молодшої і старшої вікової групи у відновних мікроциклах підготовчих періодів, як кількісних критеріїв ефективності, були обґрунтовані за допомогою математичного програмування. Експериментально обґрунтовані режими бігових навантажень для юних спринтерів різного віку і рівня зниження у них працездатності після серії тренувальних мікроциклів дозволяють на практиці моделювати сумарне тижневе навантаження в розвантажувально-відновних мікроциклах за величиною якісного об'єму (ВЯО).

Оскільки при вивченні закономірностей розвитку «спортивної форми» (СФ) практично усі дослідники не враховували початкового стани її [207, с. 26, с. 27], то в цих дослідженнях для юнаків-спринтерів після перехідного і першого періоду змагання пропонується орієнтир початкового стану СФ у вигляді максимально досягнутого рівня ВЯО бігових навантажень і тестових показників, які визначали педагогічні і фізіологічні критерії ефективності відновних мікроциклів попередніх етапів цілорічної підготовки.

7.2 Удосконалення фізичної підготовки юних спортсменів у кінному спорті

Кінний спорт – це технічно складна дисципліна, індивідуальний вид спорту, в якому високого результату можна досягти через взаємодію людини і коня [210]. За даними І. Косик, О. Міщенко [215] завдання тренувань юних вершників передбачають: сприяння зміцненню здоров'я і належного фізичного розвитку; створення школи рухів на основі вдосконалення вмінь та навичок, набутих протягом життя, і поповнення їх порівняно нескладними за координацією рухами; сприяння розвитку фізичних якостей; формування навички правильної постави при статичних позах і пересуванні.

З програми кінний спорт визначено, що в цьому виді спорту виділяють класичні дисципліни, які включені в програму Ігор Олімпіад: виїздка або вища школа верхової їзди, подолання перешкод або конкур, триборство та неолімпійські дисципліни: дайвінг, пробіги, вольтижування та рейнінг [212]. Для сучасного кінного спорту характерним є стрімке зростання високих результатів, значна інтенсифікація тренувальних і змагальних навантажень, високий рівень змагань різного рангу. Тренування і змагання часто проходять в умовах значних сенсорних перевантажень, сильних емоційних переживань, все це ускладнює підготовку спортсменів, які спеціалізуються у кінному спорті. Одним з головних завдань під час спортивної підготовки це забезпечити такі умови в яких спортсмен та кінь зможуть проявити максимально можливий результат, який в основному залежить від їх природніх задатків і здібностей.

Процес багаторічної підготовки, як спортсменів так і коня в кінному спорті за даними Н.Л. Ваврищук, В.В. Кириченко, (2020), Ю.О. Павленко, Г.В. Скабард, В.В. Кириченко, З.Д. Смірнова, (2021) повинен розглядатися в двох взаємодіючих між собою аспектах, а саме: багаторічна підготовка спортсмена і багаторічна підготовка коня. Ці два процеси мають вирішуватись самостійно, тобто в кожного тривалість різна, так для спортсменів вона становить – 20 років, а для коня – в окремих випадках 13-14 років.

У зв'язку з тим, що спортивне вдосконалення у кінному спорті повинне мати комплексний характер і в процесі підготовки спортсменів необхідно забезпечувати відносно пропорційне вдосконалення різних сторін підготовленості і розвиток їх рухових якостей. Тому, використання та розробка комплексів або методик розвитку фізичних і технічних здібностей спортсменів, покращення їх функціональних можливостей основних систем їхнього організму впродовж всього шляху спортивного вдосконалення є актуальним.

Результати досліджень, що спрямовані на підготовку спортсменів, які спеціалізуються у кінному спорті відображено в роботах І. Косик, О. Міщенко (2021), І.В. Шелухова (2021); відомості з побудови тренувального процесу спортсменів у кінному спорті представлено в роботах Н.Л. Ваврищук, В.В. Кириченко, Ю.О. Павленко, Г.В. Скабард, З. Д. Смірнова (2019); особливості підготовки спортсменів в конкурній виїзді розглянув В.В. Нероденко (2009). Теоретичний аналіз спеціальної та науково-методичної літератури з проблеми розвитку фізичної підготовки спортсменів, які спеціалізуються у кінному спорті на різних етапах спортивної підготовки свідчить про актуальність питання щодо застосування спеціальних вправ у підготовці спортсменів 11–13 років у кінному спорті.

У зв'язку з цим виникла необхідність систематизувати дані наукових розробок сучасних авторів та проаналізувати останні сучасні методики розвитку фізичної підготовки спортсменів 11–13 років у кінному спорті. Тому, на сьогодні актуальним завданням, що потребує вирішення є обґрунтування та застосування спеціальних вправ з метою включення їх в тренувальний процес спортсменів 11–13 років у кінному спорті, які навчаються в групі початкової підготовки для розвитку їх фізичної підготовки.

Основи верхової їзди і на сьогодні залишаються таким, як були в давні час. За офіційними даними в Україні розводять близько 18 порід коней, тоді як в усьому світі кількість різних видів порід нараховується близько 270. З аналізу літератури можна визначити наступне, що в різних країнах світу складаються свої школи і відповідно теорії та певні методики роботи з верховим конем і

правила їзди, так наприклад виїздка розвивалася на трьох класичних школах (методиках). Відповідно до навчальної програми для ДЮСШ, СШ, СДЮШОР з кінного спорту до груп початкової підготовки добираються діти віком 11–12 років [215].

За даними Е.І. Маляр [217] процес підготовки спортсменів – детально організований педагогічний процес виховання, навчання та підвищення рівня фізичної і функціональної підготовленості спортсменів в умовах правильного гігієнічного режиму, на основі педагогічного та лікарського контролю та самоконтролю, а також участі у змагальній діяльності та застосуванні відновлювальних засобів.

У процесі спортивного тренування всі методи тренування застосовують у різних поєднаннях. Кожен метод використовують не стандартно, а постійно пристосовують до конкретних вимог, обумовлених особливостями спортивної підготовки. При підборі методів слід стежити за тим, щоб вони строго відповідали поставленим завданням, загальнодидактичним принципам, а також спеціальним принципам спортивного тренування, віковим і статевим особливостям спортсменів, їхній кваліфікації і підготовленості. Підготовка юних спортсменів характеризується різноманітністю засобів і методів, широким використанням матеріалу різних видів спорту і рухливих ігор, використанням ігрового методу. Так дослідження І.В. Шелухової [220] вказують на необхідність деяких коректив у програмі підготовки спортсменів вершників на етапі спеціалізованої базової підготовки а саме: застосовувати спеціальні комплекси з вольтижування, а обсяг їх в програмі підготовці повинен становити не менше 20 % від усього обсягу. За її рекомендаціями в такі комплекси повинні входити вправи з поштовхом із перемахами через круп коня, перемахи ногами через шию та круп коня, вправа “ножиці”, а також різні види зіскоків з через круп коня, а заняття з вольтижування І.В. Шелухова рекомендує проводити раз на тиждень.

Щодо технічної підготовки юного вершника рекомендовао орієнтуватись саме на виконання різноманітних підготовчих вправ. Стабілізувати техніку рухів не можна намагатися під час розвитку техніки рухів, так як стійка рухова навичка

не завжди може підвести спортсменів до досягнення високих спортивних результатів, лише послідовне виконання рухових технічних дій може бути стабільним і вірно виконаним. Вузько спеціалізовані вправи не рекомендовано виконувати при розвитку фізичних якостей, їх розвиток повинен бути повноцінним на кожному занятті [213, 215].

Вправи або комплекси вправ для юних вершників треба використовувати в невеликому обсязі, а саме відводити їм по 10-15% часу з усього тренувального заняття. Після використання всіх засобів та методів в роботі з спортсменами обов'язково потрібно контролювати ступінь їх впливу. У спортивній практиці з метою вірної оцінки величини навантаження окремих занять використовуються відносно нескладні, проте достатньо об'єктивні показники: почервоніння обличчя, частота та інтенсивність дихання, ЧСС. Комплексний контроль – одна з найважливіших ланок системи підготовки спортсменів високої кваліфікації. Так, як тренеру необхідна повна інформація про стан спортсмена в найбільш екстремальних режимах функціонування. За відсутності інформації про реакцію організму спортсмена на значне навантаження, а знання лише кількісних та якісних показників цього навантаження, призведе до розриву одного з шляхів зворотного зв'язку. Система управління тренер-спортсмен може припинитись, а ефективність роботи між ними знизиться [215, 218].

Система комплексного контролю включає в себе всі основні підсистеми контролю: педагогічного, медико-біологічного, біохімічного та психологічного. За даними Л.В. Волкова [213] підсистеми забезпечують контроль всіх основних компонентів тренувального процесу, а також інтегральні характеристики змагальної та тренувальної діяльності, стану здоров'я, рівня функціональної, спеціальної фізичної, техніко-тактичної та психологічної підготовленості, а також ефективності відновлювальних заходів.

Для аналізу тривожності спортсменів-кінників 1-го та 2-го року навчання груп початкової підготовки, для порівняння рівнів виразності ситуаційної та особистісної тривожності використовують методику «Дослідження тривожності» (авт. Ч. Д. Спілберг. адаптовий варіант Ю. Л. Ханіна) [218]. За

результатами формувального експерименту визначили, що у юних кінників 1-го року навчання (11-12 років), реактивна тривожність є найбільш виразною, порівняно з спортсменами 2-го року навчання (12-13 років). Результати порівняння в обох групах спортсменів в кожній по 8 чоловік є достовірні на рівні $p \leq 0,05$. (табл. 1). Важаємо, що отримані результати зумовлені віковими особливостями та спортивним стажем юних спортсменів, адже навички саморегуляції психічного стану розвиваються безпосередньо при участі в змаганнях. Спортсмени 2-го року навчання (12-13 років) вже мали можливість відчувати необхідні для стресостійкості відчуття на змаганнях обласного рівня.

Таблиця 1.

Виразність особистісної та реактивної тривожності у спортсменів 1-го року навчання (11-12 років) та 2-го року навчання (12-13 років) груп початкової підготовки з кінного спорту

Вид тривожності	Спортсмени (n=8)		Достовірність між групою спортсменів (t ;p)
	11-12 років	12-13 років	
PT	34,44±1,12	39,34±1,25*	4,5;p<0,001
OT	28,14±1,12	36,14±1,15*	4,8;p<0,001
p*	p<0,001		

Наступним завданням для спортсменів групи початкової підготовки з кінного спорту було визначити рівень ситуативної тривожності за допомогою даної методики (табл. 2., рис. .1., рис. .2.)

Показники рівнів особистісної та реактивної тривожності у спортсменів 1-го року навчання (11-12 років) та 2-го року навчання (12-13 років) груп початкової підготовки з кінного спорту

Вид	Рівні	Спортсмени (n=8)		Достовірність, (t ;p).
		11-12 років	12-13 років	
PT	Високий	8,5	13,4	2,5;p<0,001
	Помірний	51,2	51,3	1,0;p>0,05
	Низький	40,3	35,3	3,5;p<0,001
OT	Високий	10,9	15,8	2,8;p<0,001
	Помірний	52,6	53,0	1,0;p>0,05
	Низький	41,5	31,2	3,8;p<0,001

Аналізуючи результати дослідження реактивної та ситуативної тривожності спортсменів обх груп.

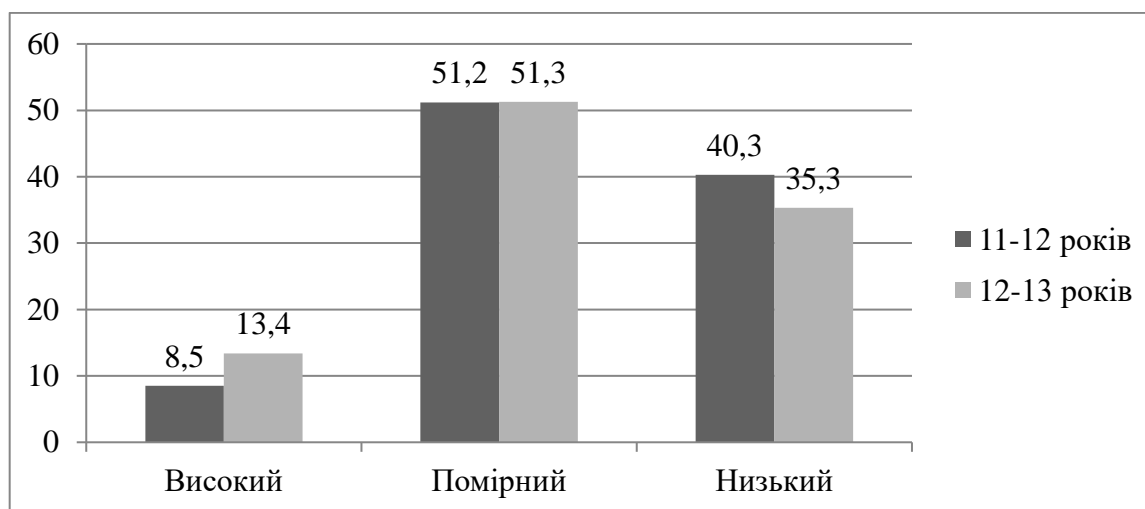


Рис. 1. Показники рівнів реактивної тривожності у спортсменів-кінників

Було визначено, що найбільш тривожними є спортсмени першого року навчання групи початкової підготовки, у зв'язку з відсутністю в них змагальної практики. Тому, висновок такий що змагання навіть між спортсменами клубу необхідно вже проводити в кінці першого року навчання для покращення стресостійкості спортсменів.

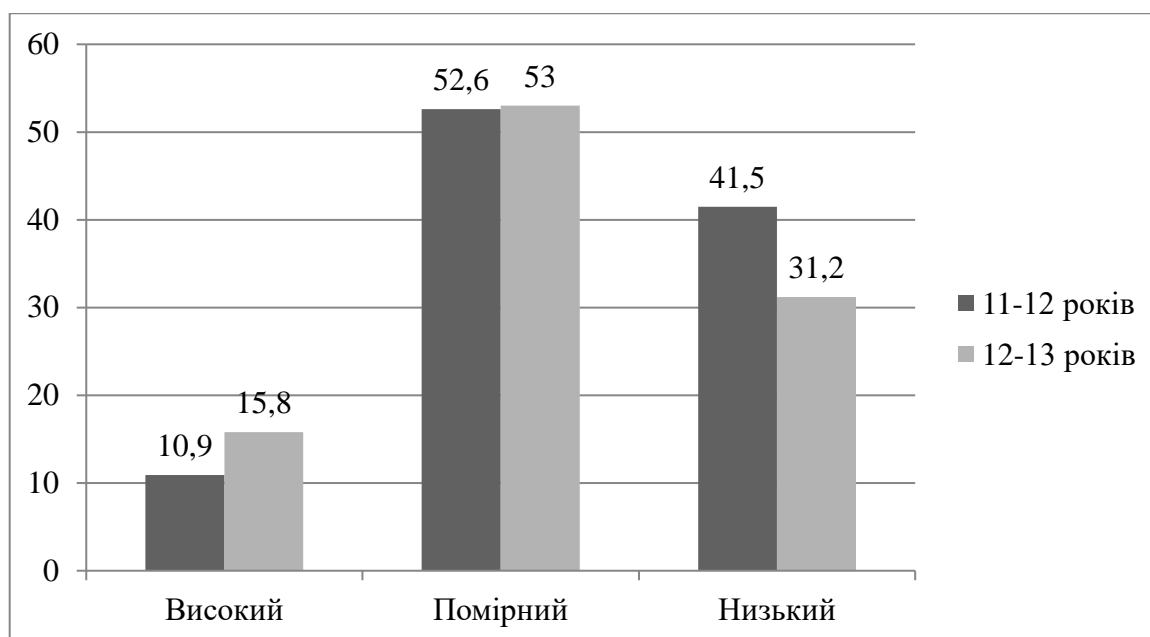


Рис. 2. Показники рівнів особистої тривожності у спортсменів-кінників

З метою розробки комплексу спеціальних вправ для розвитку загальної та спеціальної фізичної підготовки юних вершників групи початкової підготовки 1-го року навчання (11-12 років) та 2-го року навчання (12-13 років) в ході констатуючого експерименту проаналізовано динаміку змін показників їх фізичної підготовленості. Рівень фізичної підготовленості юних вершників, як і 1-го року навчання (11-12 років), так і 2-го року навчання (12-13 років), що взяли участь в педагогічному (констатувальному) дослідженні визначали на початку загально підготовчого етапу підготовчого періоду річного макроциклу.

У спортсменів, які взяли участь в дослідженні загально підготовчий етап підготовчого періоду річного макроциклу починався в вересні місяці, а рівень результатів в контрольних тестах був нижчий за нормативні показники початкової підготовки 1-го року навчання (11-12 років) та 2-го року навчання (12-13 років) в програмі ДЮСШ з кінного спорту. Для визначення їх фізичної підготовленості використано тести, що характеризували загальну фізичну підготовку, а саме: Біг на 30 м, (с), стрибок у довжину з місця, (см), підтягування на поперечині, (к-сть разів), нахили тулуба вперед стоячи на лаві, (см) [215].

З таблиці 3. в якій представлено аналіз та порівняльна характеристика результатів тестових випробувань обох груп спортсменів вказує їх не відповідність з нормативними показниками з таблиці контрольньо-нормативних

показників для ДЮСШ з кінного спорту, а саме показники силових та швидкісно-силових здібностей у досліджуваних спортсменів перевищували нормативні.

Таблиця 3.

Динаміка змін показників загальної фізичної підготовки юних вершників групи початкової підготовки (хлопці)

Тести	1-й рік навчання	2-й рік навчання	Різниця у %
Біг на 30 м, с	5,9±0,02	5,8±0,3	1,7
Різниця від контрольних нормативів	-0,1	-0,3	
Стрибок у довжину з місця, см	157,3±8,3	166,8±6,5	6,1
Різниця від контрольних нормативів	-	+1,8	
Підтягування на поперечині, к-сть разів	6,8±0,18	10,5±0,15	54,4
Різниця від контрольних нормативів	+2,8	+4,5	
Нахили тулуба вперед стоячи на лаві, см	5,2±0,18	6,5±0,15	25,0
Різниця від контрольних нормативів	+1,2	+1,5	
Нахили тулуба назад з положення сидячи на лаві, к-сть разів	11,8±2,3	17,5±2,5	48,3
Різниця від контрольних нормативів	-3,2	-	

Так, показники які характеризують силові здібності за тестом «Підтягування на поперечині, к-сть разів», у спортсменів протягом двох тренувальних років підвищились на 14,1 %, тобто у спортсменів на 1 році навчання в групі спеціалізованої підготовки середній груповий показник у тесті дорівнював 6,8 разів, тоді як на 2 році навчання – 10,5 рази відповідно.

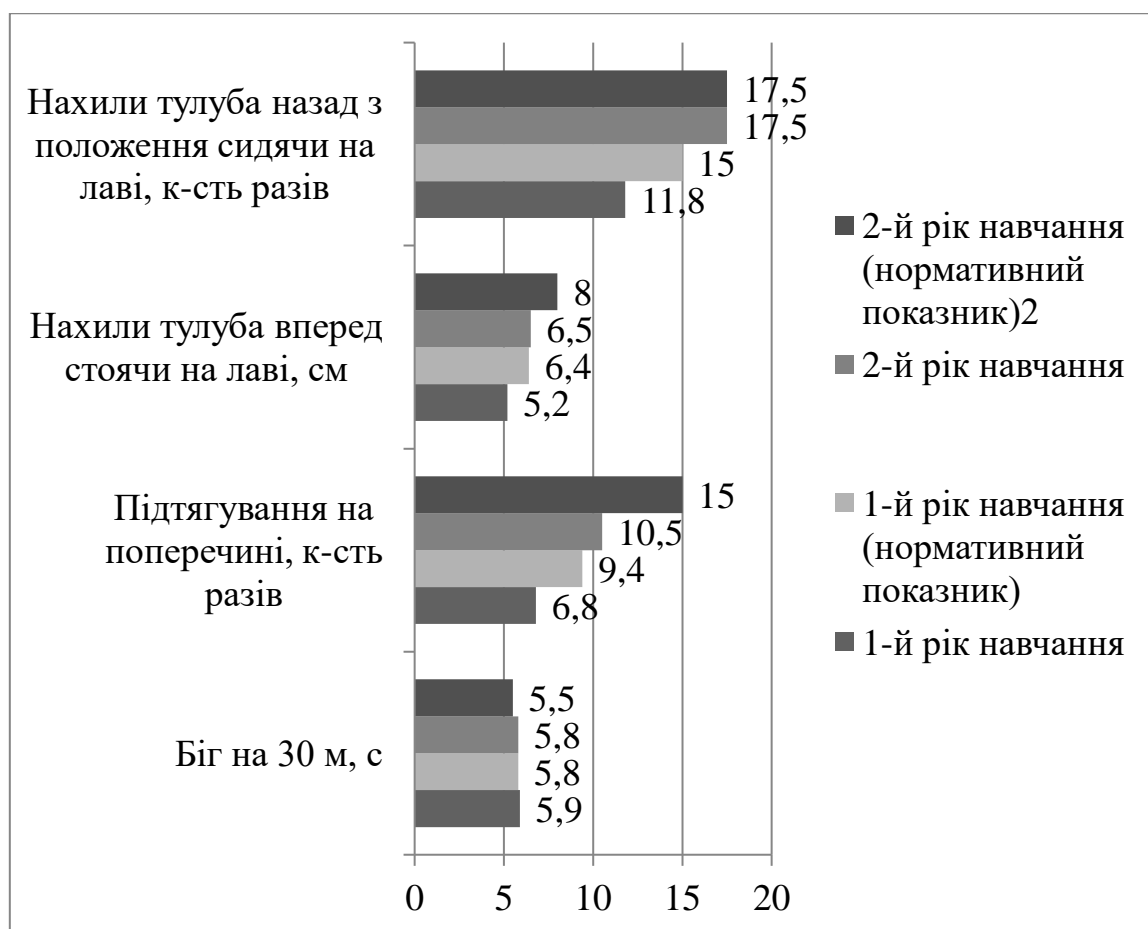


Рис. 3. Відмінність показників фізичної підготовки юних вершників з нормативними показниками за програмою ДЮСШ [215].

Показники в тесті «Біг 30 м,с» у спортсменів 1-го року навчання зменшились на 2-му році навчання не достовірно ($p < 0,05$) і були нижчими за нормативні показники подані в програмі для ДЮСШ з кінного спорту, так у спортсменів 1-го року навчання (11-12 років) відхилення від норми на 0,1 с., тоді як в спортсменів 2-го року навчання (12-13 років) – 0,2 с. відповідно. На достовірний приріст результату вказують результати в тестових випробуваннях на гнучкість, що визначали за тестами «Нахили тулуба назад з положення сидячи на лаві, к-сть разів» (с) та «Нахили тулуба вперед стоячи на лаві, см» підвищення у відсотках 25,5 % та 43,3 %.

Проаналізувавши динаміку змін за 2 роки тренування за всіма контрольними вправами з загальної фізичної підготовки спортсменів-кінників визначено їх не достовірний приріст, що підтверджує необхідність внесення змін

у програму тренування та застосування в ній нових вправ на розвиток загальної фізичної підготовки.

Комплекс спеціальних вправ для розвитку загальної та спеціальної фізичної підготовки спортсменів 11–13 років у кінному спорті

У групах початкової підготовки тренувальний процес планується, як суцільний підготовчий період, обсяг роботи в річному циклі підготовки в групах початкової підготовки в межах від 312 годин до 416 годин. Тренування в підготовчому періоді мали комплексний характер (фізичний блок (спеціальний та загальний), тобто частина тренування присвячувалась вдосконаленню, як загальної так і спеціальної фізичної підготовки, та технічний блок – завдання якого було вдосконалення техніки рухів вершників.

У дослідженні взяли участь 10 спортсменів 1 року навчання групи спеціалізованої підготовки, з яких було сформовано експериментальну групу (ЕГ) і контрольну групу (КГ). ЕГ складалась з 5 юнаків віком 11-12 років, КГ – 5 спортсменів того ж віку. На кожному тренуванні з ЕГ вершників дотримувались доцільності застосування спеціально розробленого комплексу, а саме завдання було вдосконалювати переважно одну чи дві фізичних якості за одне тренувальне заняття. Загально розвивальні вправи виконувались коловим методом для розвитку швидко-силових здібностей, як нижніх так і верхніх кінцівок, так як саме: при їзді ноги вершника повинні зберігати стабільне положення, а через втрату опори в стремена руки не повинні чіплятися за повід як за точку опори (рис.4.).

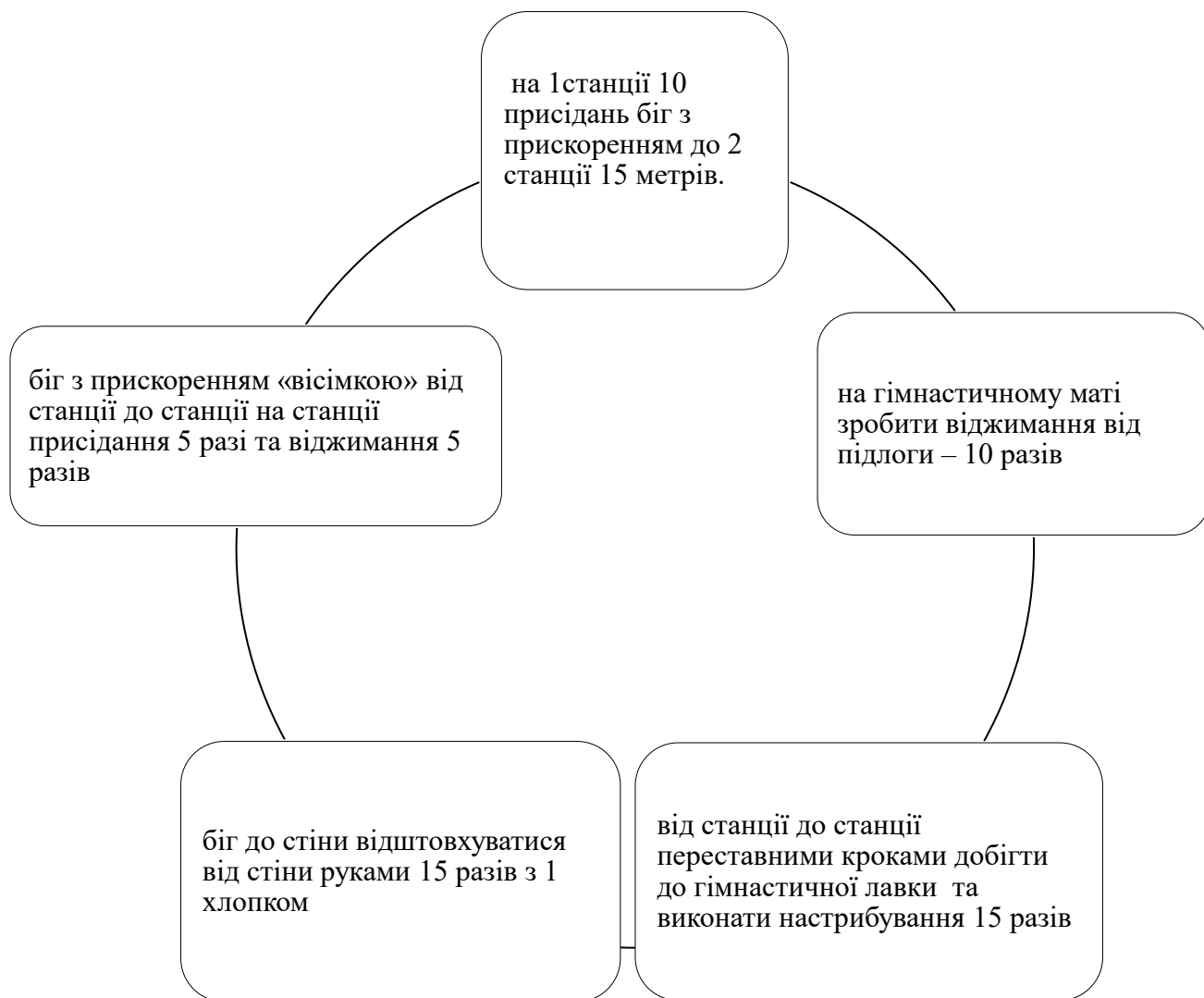


Рис. 4. Загальнорозвивальні справи методом колового тренування

Вправи зі спеціальної фізичної підготовки для юних вершників включали вправи для розвитку м'язів спини. На кожному тренуванні опрацьовували верхню, середню та нижню частину спини. Після першого місяця тренування, а саме на другому та третьому місяці для спортсменів ЕГ в розроблений комплекс вправ включались спеціальні вправи для опанування їзди на коні без стремен і з стременами.

Впродовж всього річного тренувального циклу продовжували використовувати для удосконалення загальної та спеціальної фізичної підготовки спортсменів вершників ЕГ вправи для зміцнення прямих м'язів живота, а також комплекс силових вправ з власною вагою тіла, загально розвивальні та спеціально розвивальні вправи (табл.4).

**Комплекс спеціальних вправ для зміцнення м'язів спини
юних вершників**

Вправа	Кількість повторів	Кількість підходів
Класичне підтягування (долоні розвернуті до обличчя)	8 – 10	4
Підтягування нейтральним хватом (долоні стиснуті у кулак)	8 – 10	4
"Гребля" гантелею у нахилі	по 5 на кожна руку	4
"Гребля" на TRX (австралійські підтягування)	12	4

Методика виконання вправ розробленого комплексу.

"Гребля" на TRX (австралійські підтягування)

Вправа виконується з гантелями (2-3 кг) або без гантель з використанням ваги власного тіла, використовуючи систему підвіски TRX. Взяти TRX петлі за ручки, натягнувши мотузки і наблизитися вперед до стоп так, щоб тіло було під гострим кутом відносно підлоги, після чого звести лопатки і корпус тримати на одній лінії і тягнутися вверх, задіюючи при цьому м'язи спини.

Вправа "Супермен"

В положенні лежачі на спині витягнути ноги вздовж тіла, а руки – витягнути перед собою з такого положення спортсмен максимально піднімає грудний відділ хребта разом із ногами та затримується у точці найбільшої напруги м'язів приблизно на 1–3 секунди і потім опускає корпус вниз. Вправа спрямована на зміцнення розгиначів спини.

"Гребля" гантелями у нахилі

Спортсмен виконує рух з гантелями в руках у нахилі схожий на "греблю". Одне коліно і рука спирається на гімнастичну лаву, а друга нога твердо

впирається в землю при цьому він тримає гантелю у витягнутій руці. Зданного положення необхідно починати рух з підтягування гантелі до тіла, а головне завдання це – повністю контролювати процес підйому і опускання гантелі.

Спеціальні вправи на коні.

Гімнастичні вправи (проводяться на коні, що стоїть на місці, рухається кроком, риссю) для розвинення балансу (рівноваги), зміцнення посадки, розвинення гнучкості та координації рухів.

- повороти та обертання голови; рухи рук в боки, вгору, вперед, колові рухи;
- розтискування та стискання кисті у кулак;
- згинання, розгинання та колові рухи у променево-зап'ясткових суглобах;
- нахили тулуба вперед, назад, в боки з дістанням руками різнойменних носків ніг, колові рухи тулуба;
- згинання та розгинання ніг у тазостегнових, колінних і гомілковостопних суглобах (обертання ступні назовні та усередину);
- переноси ніг через шию та корпус коня, їзда боком, «ножиці», їзда спиною вперед.

Їзда з колінами, що підняті до рівня грудей. Спішування та сідання у сідло зі стременом і без допомоги стремена. Їзда без стрімен учбовою та стройовою риссю, галопом. Подолання перешкод без стрімен і без повода. Кінно-спортивні ігри: різноманітні естафети, «Стійло», «Лисичка» тощо.

Вольтижування: підхід до коня.

Прямування поряд з конем, що рухається риссю та галопом. Поштовх у сід, ноги нарізно, перемахи ніг через круп та шию коня. Перемах ногами через шию та круп коня з наступними зіскоками, «ножиці».

Зразкова комбінація: поштовх з перемахом правої ноги через круп коня, сід ноги нарізно, перемах правої ноги через шию коня, поштовх, сід ноги нарізно, перемах ногою через круп і зіскок назовні.

Вправи для розвитку м'язів рук и плечового поясу.

Одночасні та навперемінні рухи у плечових, ліктювих і променево-зап'ясткових суглобах. Різноманітні справи з предметами (гімнастичні палиці, булави, м'ячі та інші предмети) з різних вихідних положень (стоячи, сидячи, лежачи). Вправи з обтяженням (гантелі, набивні м'ячі, мішечки з піском тощо). Згинання та розгинання рук в упорі сидячи ззаду, у нахиленому упорі, в упорі лежачи. Підтягування у висі прямим, зворотним і змішаним хватом.

Метання різних предметів (1–3 кг) з різних вихідних положень. Вправи для рук з опором партнера виконуються серіями у різному темпі.

Вправи для розвитку м'язів тулуба. Нахили вперед, у боки, назад з різноманітними рухами рук. Колові рухи тулуба. Одночасне та попереми́нне піднімання ніг вгору з положення лежачи на спині. Прогинання, лежачи на животі. Різноманітні парні вправи з опорами по черзі.

З положення лежачи на спині колові рухи ногами, піднятими до кута 45°. Переходи у положення сидячи з положення лежачи на спині з фіксованими ногами та з різним положенням рук – уздовж тулуба, на поясі, за голову, вгору, з різними обтяженнями у руках.

З положення вису – піднімання ніг вгору до торкання носками ніг місця хвату. Та сама вправа, тримаючи у ногах набивні м'ячі (мішечки з піском). З положення вису на гімнастичній стінці – круги ногами в обидві боки тощо.

Вправи для розвитку м'язів нижніх кінцівок. Присідання на двох ногах, на одній з додатковою опорою. Випади з пружними рухами та повторами. Підскоки на двох ногах. Підскоки на одній нозі, друга – пряма на опорі. Енергійне піднімання на носки, стоячи на підлозі або землі. Та сама вправа, стоячи на нахиленому упорі. Ходьба з перекотом з п'ятки на носок.

Вистрибування вгору зі зміною ноги у польоті. Вистрибування вгору, одна нога на опорі. Стрибки вперед, в боки, з положення присівши. Стоячи на колінах, ноги фіксовані ззаду – нахили прогнувшись вперед. Біг з високим підняттям стегна. Вправи зі скакалкою, стоячи на місці та з рухами вперед, в боки. Стрибки

у висоту та у довжину з розбігу та з місця. Біг у різному темпі. Вправи для привідних м'язів стегна з опором партнера.

Вправи для розвинення почуття рівноваги.

Елементи акробатики. Перекиди вперед, назад, в боки. Стійка на лопатках, на голові, стійка на руках біля стіни та з допомогою партнера. Місток з положення лежачи на спині, з положення стоячи, опускання назад (з допомогою партнера). Стійка на руках. Переворот колесом. Перекид через гімнастичного коня, мотузок. Опорні стрибки. Стрибки через гімнастичного козла та коня без рук: ноги нарізно, зігнувши ноги кутом, боком.

Вправи у рівновазі.

Вправи на підлозі, на зменшеній опорі, на гімнастичній лаві, на колоді. Ускладнення вправ шляхом зменшення площини опори, збільшення висоти приладу, зміни вихідних положень під час руху по зменшеній опорі. Пересування на опорі, що гойдається. Стійка на одній нозі із заплющеними очима.

На четвертому – шостому місяці для ЕГ вершників метою занять було вдосконалення необхідних рухових навичок, що відповідають за їзду риссю та шліфування у спортсменів техніки управління, посадки при подоланні перешкод, індивідуальної роботи з конем «в руках» і під сідлом. На всіх інших місяцях річного тренувального циклу протягом 1-го року підготовки на початковому етапі спортивного тренування присвячувалась робота на загальнофізичний розвиток вершника з розвитком засобів управління конем.

На етапі початкової підготовки спеціальні підготовчі вправи, обсяг яких становив 50% від загального часу тренування включались в тренування після вправ на загальну фізичну підготовку, тому для спортсменів ЕГ було розроблено комплекс силових вправ.

Комплекс силових вправ № 2. з власною вагою тіла

1.. Віджимання (згинання і розгинання рук) в упорі лежачи.

Виконуються з початкового положення: упор лежачи, прямі руки на ширині плечей, ноги спираються на носки, спина випрямлена. Віджиматися

можна спираючись на долоні. Але для зап'ястних суглобів і пальців рекомендуються віджимання з опорою на кулаках, на пальцях, а також на тильних сторонах долонь. Кількість віджимань необхідно збільшувати поступово. Вправу необхідно виконувати в різних режимах роботи м'язів: в довільному або максимальному темпі режимі.

2. Згинання і розгинання тіла в тазостегнових суглобах ("прокачування").

З В.П. в упорі лежачи, ноги якнайширше, прогнутися в поясниці, опустивши таз якнайнижче: не згинаючи прямих рук і ніг, ривком зігнути в тазостегнових суглобах до максимуму, і повернутися в В.П. Повторювати 10-20 раз в проміжках між виконанням серій віджимань і упорі лежачи, не міняючи при цьому В. П.

3. Підняття тулуба і ніг в сід кутом з положення лежачи на спині.

З В.П. лежачи на спині, руки витягнуті за голову: згинання тіла в тазостегнових суглобах, при цьому необхідно пальцями рук торкнутися підведених носків ніг, і повернутися в В.П. Вправу можна виконувати в рівномірному і невисокому темпі, з "вибуховим" характером розвитку м'язових зусиль і гранично можливим розслабленням при поверненні в В.П., а також з додатковим обтяженням на ноги і руки у вигляді манжет, накладок. Можна виконувати згинання-розгинання один, два, три або більш раз на один рахунок. В одному підході можна доводити граничне число повторень до 50-70 разів, або виконувати серіями по 15-40 разів, з різною кількістю повторень на один рахунок. Загальне число повторень вправи може досягати 100-150 разів за тренування.

4. Підняття тулуба і ніг в сід кутом з поперемінним обертанням тулуба вліво-вправо.

З В.П. лежачи на спині, руки витягнуті за голову, ноги злегка зігнуті в колінах: зігнути в тазостегнових суглобах і, повертаючись по черзі вправо-вліво лівим або правим ліктем (або плечем), прагнути торкнутися правого (лівого) коліна і повернутися в В.П. Дозування, як і в попередній вправі.

4. Підняття ніг з положення лежачи на спині.

3 В.П. лежачи на спині, руки витягнуті за голову: підняти ноги вгору і, згинаючи тулуб, опустити їх за голову, торкнувшись носками підлоги. Ноги намагатися тримати прямими. Повторювати від 10 до 50 разів в 3-5 підходах. Вправу можна виконувати з додатковим обтяженням на ногах і з різною кількістю повторень на один рахунок.

5. Підняття тулуба з положення лежачи на спині.

3 В.П. лежачи на спині, руки в замку на потилиці, ноги трохи зігнуті в колінах і можуть бути закріплені на підставці: підняти тулуб і нахилитися вперед, потім повернутися в В.П. Дозування, як і в попередній вправі. Для ускладнення, можна цю вправу виконувати з гантеллю.

6. Обертання в тазостегновому суглобі зігнутою в коліні ногою.

3 В.П. стоячи на одній нозі, іншу ногу зігнути в колінному суглобі і підтягти до грудей, стопу розслабити: виконати 20-30 кругових рухів назовні, а потім стільки ж всередину. Рівновагу зберігати за допомогою кругових рухів різнойменної руки. Повторити те ж для іншої ноги.

7. Обертання гомілкою і стопою зігнутої в коліні ноги.

3 В.П. стоячи на одній нозі, іншу ногу зігнути в колінному суглобі і підтягти до грудей: виконати по 20-30 кругових рухів гомілкою назовні і усередину, потім в тому ж порядку - стопою. Прагнути не опускати стегно, рівновагу підтримувати руками. Повторити те ж для іншої ноги.

Ефективність застосування розроблених комплексів спеціальних вправ на тренуваннях з вершниками експериментальної групи була підтверджена в якісній зміні їх показників спеціальної та загальної фізичної підготовки. У дослідженні взяли участь 10 спортсменів 1 року навчання групи спеціалізованої підготовки, з яких було сформовано експериментальну групу (ЕГ) і контрольну групу (КГ). ЕГ складалась з 5 юнаків віком 11-12 років, КГ – 5 спортсменів того ж віку

Для аналізу змін загальної фізичної підготовки для ЕГ та КГ спортсменів груп початкової підготовки 1-го року навчання використовувались тести: Біг на

30 м, (с), стрибок у довжину з місця, (см), підтягування на поперечині, (к-сть разів), нахили тулуба вперед стоячи на лаві, (см).

Первинні результати формувального експерименту ЕГ свідчать, що показники у всіх тестах загальної фізичної підготовки достовірно не відрізнялись від показників КГ (табл. 5.).

Таблиця 5

Різниця у показниках фізичної підготовки вершників ЕГ та КГ до педагогічного експерименту.

Тести	ЕГ	КГ	p
Біг на 30 м, с	6,0±0,02	5,9±0,3	<0,05
Стрибок у довжину з місця, см	157,2±8,3	156,8±6,5	<0,05
Підтягування на поперечині, к-сть разів	9,8±0,18	10,0±0,15	<0,05
Нахили тулуба вперед стоячи на лаві, см	6,2±0,18	6,1±0,15	<0,05
Нахили тулуба назад з положення сидячи на лаві, к-сть разів	14,8±2,3	14,5±2,5	<0,05

Аналіз результатів дослідження в кінці експерименту свідчив, що фізична підготовленість вершників, які займалися за розробленим комплексом вправ за всіма отриманими показниками вірогідно покращилася в порівнянні з показниками до початку занять, а також мають суттєвий приріст в порівнянні з КГ спортсменів (табл. 6.).

Дослідження, проведені в результаті педагогічного експерименту виявили, що швидкісні здібності вершників ЕГ після експерименту суттєво покращилась за результатами тесту «Біг на 30 м.с» ($p > 0,001$) у порівнянні з спортсменами КГ, а саме приріст ЕГ – 8,3%, тоді як КГ – 1,7 % (табл. 6)..

Таблиця 6

**Порівняння показників фізичної підготовки вершників ЕГ та КГ
після педагогічного експерименту.**

Тести	ЕГ	КГ	Різниця у %
Біг на 30 м, с	5,5±0,02	5,8±0,3	6,6
Приріст,%	8,3	1,7	
Стрибок у довжину з місця, см	167,6±8,3	159,8±6,5	5,3
Приріст,%	6,6	1,3	
Підтягування на поперечині, к-сть разів	12,0±0,18	10,6±0,15	16,4
Приріст,%	22,4	6,0	
Нахили тулуба вперед стоячи на лаві, см	7,1±0,18	6,5±0,15	8,0
Приріст,%	14,5	6,5	
Нахили тулуба назад з положення сидячи на лаві, к-сть разів	16,7±2,3	15,5±2,5	6,0
Приріст,%	12,8	6,8	

Спостерігаємо значний приріст швидкісно-силових здібностей у спортсменів ЕГ у порівнянні з КГ різниця становить – 6,6 % ($p < 0,05$). При більш детальному аналізі змін показників гнучкості за двома тестами за період експерименту слід відмітити, що за першим «Нахили тулуба вперед стоячи на лаві, см» вершники ЕГ достовірно покращили результат тестової вправи, а приріст у відсотках був більшим – 14,5%, ніж за другим «Нахил тулуба назад з положення сидячи на лаві, к-сть разів» – 12,8%.

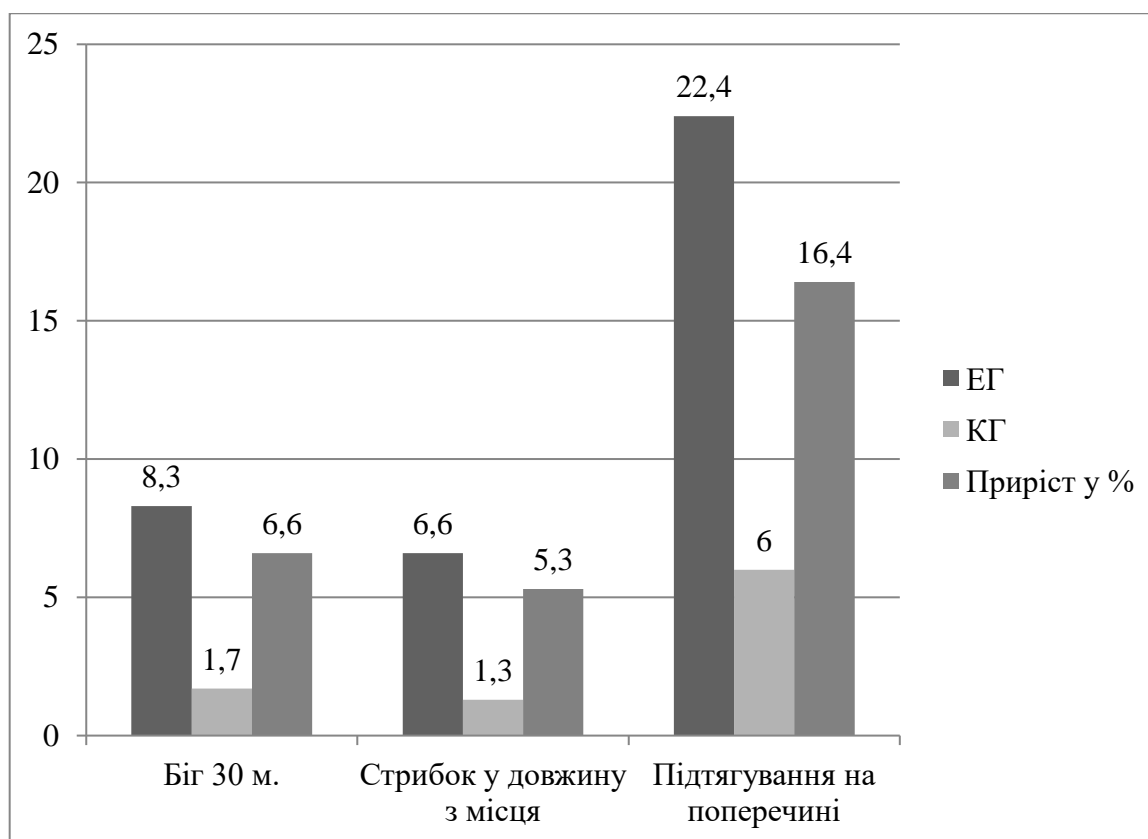


Рис. 5. Приріст показників фізичної підготовленості вершників EG та KG після педагогічного експерименту, %.

В спортсменів EG результат у тесті підтягування на поперечині, до експерименту становив 9,8 разів після експерименту – 12,0 разів, це вказує на статистично достовірні зміни за період експерименту, результати після експерименту свідчать про статистично достовірну різницю між спортсменами EG та KG, так як різниця у прирості показника складає – 16,4 % (рис. 6.).

У результаті аналізу літературних джерел та власних досліджень встановлено, що правильне застосування спеціальних вправ робить глибокий і багатосторонній вплив на фізичні якості вершників, покращує їх показники загальної та спеціальної фізичної підготовленості.

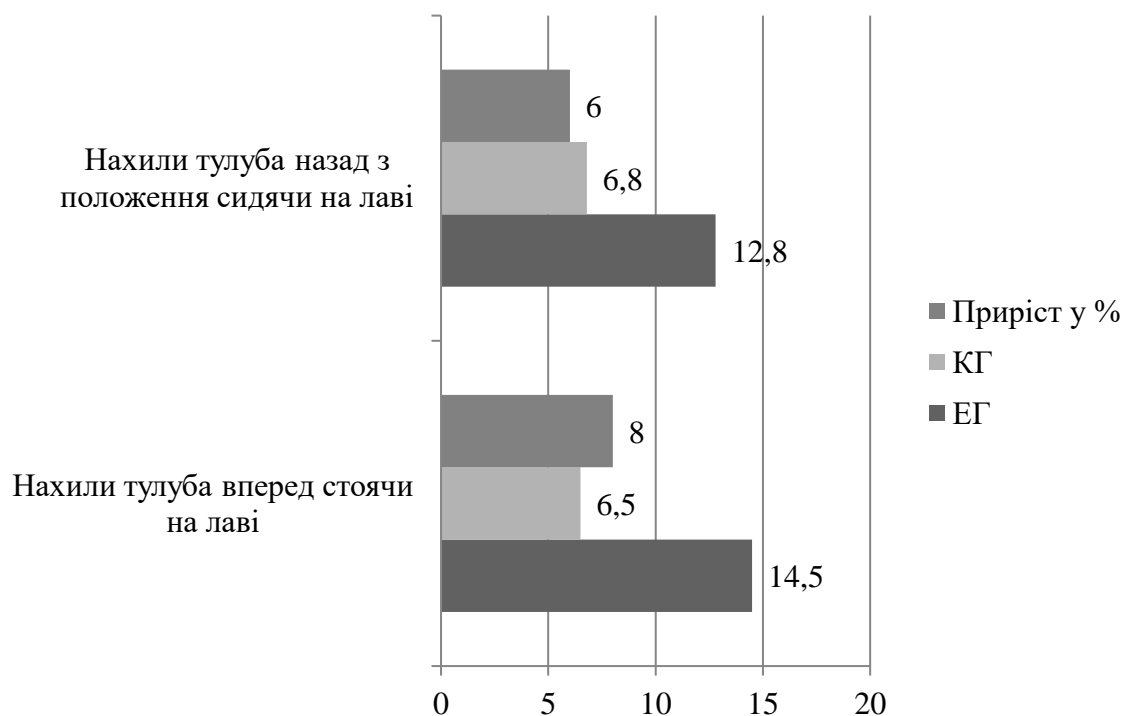


Рис. 6. Приріст показників фізичної підготовленості вершників ЕГ та КГ після педагогічного експерименту, %.

З таблиці 7 відмічаємо зміни спеціальної фізичної підготовки, яку визначали з оцінки сенсорних систем, а саме статична координація визначалася за тривалістю стійки без помітних коливань у позі Ромберга.

Таблиця 7.

**Приріст показників спеціальної фізичної підготовленості вершників
ЕГ та КГ до та після експерименту**

Показники	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Статична координація, с	11,7±0,06	10,0±0,04**	11,9±0,05	11,8±0,05
Просторова чутливість, см	11,22±0,19	8,16±0,19**	11,0±0,15	10,0±0,14*

Примітка: 1 * – свідчить про достовірні зміни при порівнянні з початковими результатами при $P < 0,05$. 2 ** – свідчить про достовірні зміни по відношенню до контрольної групи при $P < 0,05$.

Просторова чутливість визначалася відхиленням від прямої лінії (довжина 5 м) під час руху по ній із заплющеними очима. Здібності до координації вершників ЕГ мали суттєве покращення, на відміну від спортсменів КГ. У результатах тесту «Статична координація» спортсмени ЕГ мають покращення на 1,7 сек., а в КГ покращення лише на 0,2 сек.. За тестом «Просторова чутливість» достовірний приріст спостерігається, як в ЕГ, так і в КГ спортсменів.

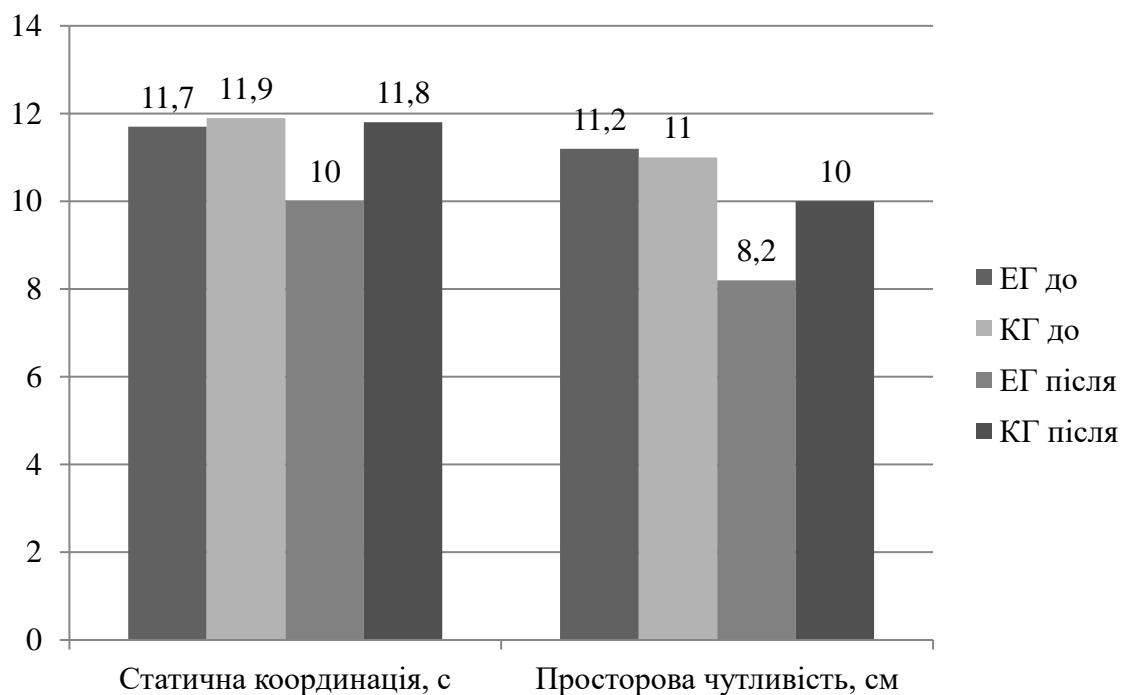


Рис.7. Зміни показників спеціальної фізичної підготовки спортсменів ЕГ та КГ після педагогічного експерименту

7.3 Історичні аспекти зародження і розвитку волейболу

Спортивні ігри (волейбол, баскетбол, футбол, гандбол) є специфічним видом рухової діяльності. Це свідома діяльність, яка спрямована на досягнення поставленої мети і займає значне місце як і фізичному вихованні здорової людини, так і у процесі фізичної реабілітації хворих та інвалідів, дозволяючи високому емоційному рівні ефективно вирішувати лікувальні і виховні завдання.

Волейбол – це командний вид спорту, олімпійська дисципліна, форма проведення дозвілля та самовираження, метод спілкування, хобі, видовище [223].

Це гра, яка завоювала серця багатьох мільйонів людей нашої планети на всіх континентах без винятку. Надзвичайну швидку зміну атакуючих та захисних дій – у кожному розіграші можна простежити всі складові елементи гри: подача-прийом-пас-атака. Блок-прийом та варіації їх безліч, тому волейбол завжди цікавий. У цій грі немає часу для довгих роздумів та вагань. Оцінка ситуації, прийняття правильного рішення та його виконання має виконуватися, поки м'яч летить. У світі волейбол – один із масових і доступних видів спорту [224].

Відкриття волейболу наприкінці 19 ст. трапилося швидше за все не вперше. Є дані, що у подібні ігри грали тисячі років тому. Збереглися хроніки римських літописців, датовані 3 ст. до н.е., в яких описується гра, схожа на волейбол: невідомо з чого був зроблений м'яч, але гравці били кулаками.

Крім того, відома давня гра під назвою «фаустбол», у яку грали ще 1500 року. Сенс гри зводився до того, що від трьох до шести гравців з кожної команди намагалися перебити м'яч через невисоку стіну на майданчик суперника. Згодом «фаустбол» набрав популярності в Європі і видозмінився. Кам'яну стіну замінили на шнур, натягнутий між деревами, розміри майданчика скоротили та суворо обмежили кількість гравців – по 5 осіб у кожній команді. М'яч можна було перебивати на бік суперника кулаками або передпліччям, і кожній команді відводилося по 3 торкання м'яча. Великий майданчик та маленький кількісний склад учасників гри призвели до виникнення нового пункту правил, згідно з яким

м'яч міг один раз впасти на бік суперника і його дозволялося повернути лише одним торканням. Гра складалася із двох таймів по 15 хвилин кожен.

Батьківщиною волейболу по праву вважають Сполучені Штати Америки. Нову гру винайшов у 1895 році Вільям Морган – керівник фізичного виховання в Союзі молодих християн (YMCA) у місті Холіок (штат Массачусетс). Він запропонував перекидати м'яч через тенісну сітку, натягнуту на висоті близько 2 м. Назву нової гри дав доктор Альфред Холстед – викладач Спрінгфільдського коледжу: «волейбол» – як м'яч, що літає. Спостерігаючи за стрімким зростанням популярності баскетболу серед молоді, Вільям Морган прийшов до думки, що для членів Союзу молодих християн, які через свій вік або стан здоров'я не можуть грати в нього, потрібна більш щадна і менш напружена альтернатива.

При цьому Морган не міг придумати кращого варіанту щодо цієї ситуації, окрім волейболу. Описуючи свої висновки, Морган заявляв: «У пошуку найбільш прийняттого виду спорту, найбільше мені імпонувало теніс, але для нього потрібні м'ячі, ракетки, сітки та інше обладнання, не хотілося впроваджувати. Єдине, що до душі – це використання сітки. Ми підняли її на висоту майже в 2 метри (6 футів 6 дюймів), дещо вище за ріст середньої людини. Крім того, нам потрібний був ігровий м'яч. Були спроби використовувати камеру баскетбольного м'яча, але вона була занадто легкою, а сам баскетбольний м'яч – надто великим та важким [225].

В результаті було створено м'яч, що складається з гумової камери, поміщеної всередину шкіряного чохла, колом 63,5 – 68,6 см (25 – 27 дюймів) та вагою 252 – 336 грам (9 – 12 унцій). Водночас В. Морганом було сформульовано перші 10 пунктів правил гри у волейбол, які були вперше опубліковані у 1897 році.

На початку 1896 року волейбол як командна гра була вперше продемонстрована перед керівництвом Спрінгфільдського коледжу Союзу молодих християн. А потім гра двох команд (по п'ять осіб у кожній) була показана перед делегатами від Спортивної спільноти Східного узбережжя. Саме

під час цієї демонстрації і з'явилася назва «Volley Ball» (до речі, що проіснувало в даному написанні до 1952 року, доки на раді адміністративного комітету USVBA не було прийнято злите написання даних слів). Першою країною, за США, яка прийняла волейбол, стала Канада (1900 р.). Потім до неї приєдналися Куба (1906), Філіппіни (1910), Японія, Бірма, країни Європи (1914), Південної Америки та СРСР (початок 1920-х). Першими змаганнями країн Південно-Східної Азії куди був включений волейбол, стали Паназіатськими іграми 1913 року [223].

Разом із поширенням гри, удосконалюються правила. Проте, між правилами прийнятими на Сході та Заході є суттєві відмінності, серед яких можна відзначити, кількість гравців та їх розташування: у країнах Америки, Африки, Європи практикувався волейбол із шістьма гравцями на майданчику, в Азії – з дев'ятьма або дванадцятьма гравцями на майданчику 11x22 м без зміни позицій гравцями під час матчу. В 1922 прийняті поправки в правила, що обмежують кількість дотиків м'яча в одному розіграші до трьох.

В 1922 проведені перші загальнонаціональні американські змагання – в Брукліні відбувся чемпіонат YMCA за участю 23 чоловічих команд. У тому ж році була утворена федерація баскетболу та волейболу Чехословаччини – перша у світі спортивна організація з волейболу. У другій половині 1920-х років виникли національні федерації Болгарії, СРСР, США та Японії. У той самий період формуються основні технічні прийоми, подача, передачі, удар і блок. На їх основі виникає тактика командних дій. У 1930-ті роки з'явилися груповий блок та страховка, варіювалися атакуючі та обманні удари. У 1936 році на конгресі міжнародної федерації з гандболу, що проводився в Стокгольмі, делегація Польщі виступила з ініціативою організувати технічний комітет з волейболу як частину федерації з гандболу. Була утворена комісія, до якої увійшли 13 країн Європи, 5 країн Америки та 4 країни Азії. Членами цієї комісії як основні були прийняті американські правила з незначними змінами: виміри проводилися в метричних пропорціях, м'яч можна було торкатися всім тілом вище поясу, після

торкання м'яча на блоці гравцеві було дозволено повторне торкання поспіль, висота сітки для жінок – 224 см, зона подачі була обмежена [225].

Закінчення Другої світової війни (1939 – 1945) стало початком активного міждержавного спілкування. Міжнародні відносини у спортивній галузі стали оформлятися створенням міжнародних федерацій видів спорту, зокрема і волейболу. Так, 18 – 20 квітня 1947 року у Парижі відбувся перший конгрес Міжнародної федерації волейболу (FIVB, ФІВБ) за участю представників 14 країн: Бельгії, Бразилії, Угорщини, Єгипту, Італії, Нідерландів, Польщі, Португалії, Румунії, США, Уругваю, Чехословаччини та Югославії, які і стали першими офіційними членами ФІВБ. Федерація затвердила офіційні міжнародні правила, а в її склад входила арбітражна комісія та комісія з розробки та вдосконалення правил гри. Першим президентом ФІВБ був обраний Поль Лібо (Франція), згодом неодноразово переобирався на цю посаду до 1984 року, коли президентом ФІВБ був обраний професор Рубен Акоста (Мексика). З ініціативи Рубена Акости зроблено численні зміни у правилах гри, спрямовані на підвищення видовищності змагань. Напередодні Олімпійських ігор – 1988 у Сеулі відбувся 21-й конгрес FIVB, на якому були прийняті зміни в регламенті вирішальної п'ятої партії: тепер вона повинна грати за системою ралі-пойнт (розіграш-очко). З 1998 року така система підрахунку очок поширюється на весь матч, того ж року з'явилося амплуа ліберо.

На початку 1980-х з'явилася подача у стрибку і сама гра стала ще більш агресивною та швидкою. Збільшився ріст волейболістів. Якщо в 1970-і роки в команді могло не бути взагалі жодного гравця з ростом понад 2 метри, то з 1990-х років все змінилося. У командах високого класу нижче 195 – 200 см зазвичай лише зв'язуючий та ліберо. Навіть у жіночих командах гравці вищі за два метри нормальне явище. У 1954 році в Манілі утворено Азіатську конференцію волейболу, а роком пізніше в Токіо проведено перший чемпіонат Азії, який розігрувався як за міжнародними правилами (з шістьма гравцями на майданчику), так і за азіатськими (з дев'ятьма гравцями). У тому ж році волейбол

було включено до програми Панамериканських ігор. У 1967 розіграно перший чемпіонат Африки, а роком пізніше в Мексиці проведено перший чемпіонат Північної та Центральної Америки та країн Карибського басейну. У 1972 конгрес ФІВБ у Мюнхені створив нові самостійні конфедерації волейболу: Азії (AVC), Африки (CAVB), Європи (CEV), Північної та Центральної Америки та країн Карибського басейну (NORCECA), Південної Америки (CSV). У 1997 членами ФІВБ були 213 національних федерацій більше, ніж у будь-якій іншій міжнародній спортивній організації. Організовано нові змагання: Кубок світу серед молоді, турнір Гран-Прі серед жінок, Кубок світу серед клубних команд. На Олімпіаді вперше використовується статистика про команди та гравців з метою визначення найкращого гравця з кожного аспекту гри.

У 1948 р. у Римі відбулися перші офіційні змагання ФІВБ чемпіонат Європи серед чоловічих команд, який завершився перемогою команди Чехословаччини. У 1949 у Празі проведено перший чемпіонат Європи серед жінок та перший чемпіонат світу серед чоловіків, переможцями яких стали команди СРСР. Три роки тому у Москві проведено перший чемпіонат світу серед жінок (перемогла команда СРСР). Загалом у 1949-97 відбулося 20 чемпіонатів Європи та 12 чемпіонатів світу серед жінок. З 2006 року ФІВБ об'єднує 219 національних федерацій волейболу, волейбол є одним із найпопулярніших видів спорту на планеті. Найбільш розвиненим волейбол як вид спорту, в таких країнах, як Бразилія, Італія, Китай, Росія, США, Японія, Польща.

Сумні та тривожні часи 1941 – 1945 рр. не минули і волейболістів. Частина з них загинула на фронтах війни, інші повернулися пораненими чи скаліченими. Саме з-поміж волейболістів, які захищали свою честь та совість, відстоювали свободу своєї родини та близьких, і з якими доля була сприятлива, почали формуватися команди для участі у першому повоєнному чемпіонаті СРСР та інших змаганнях. Після закінчення Великої Вітчизняної війни 1945 року відновлюється першість СРСР з волейболу. В арсеналі спортсменів з'явилася сильна бокова подача, багато гравців атакували з першої передачі,

використовуючи цей прийом як елемент несподіванки, остаточно утвердився груповий блок. До початку 60-х практично всі команди дотримувалися тактики 4:2 (два «кутові» нападники, два допоміжні, два зв'язуючих). Пізніше стала використовуватися схема 5:1, яку з успіхом застосовують практично всі команди. Так, у чемпіонаті СРСР 1945 року виступали жіночі команди «Локомотив» (Харків) – 6-е місце та «Здоров'я» (Київ) – 10-е місце та чоловіча команда «Локомотив» (Харків) – 7-е місце та команда Військового училища – 10 місце. 1947 рік увійшов в історію радянського волейболу, оскільки наша команда вперше брала участь у міжнародних змаганнях за кордоном у Польщі. Через рік, у 1948 р. Київ також славився як волейбольне місто та своїми майстрами «летючого» м'яча. Насамперед серед майстрів столиці були такі люди як Михайло Берлянд, Лев Вайнтрауб, Яків Маргуліс. Поруч із ними свій тренерський потенціал удосконалював Леонід Небілицький, який пізніше успішно працював із юнацькими збірними України. На Всесоюзних спартакіадах школярів наша молодь завжди виборювала призові місця. Непогано виступали і вихованки Давида Заславського. Українські дівчата – багаторазові чемпіонки СРСР. Наших волейболістів наставники запрошували з величезним задоволенням, бо знали: українці – чудові спортсмени. Нерідко саме вони визначали перемогу збірної на будь-якому престижному міжнародному турнірі.

Всесоюзна секція волейболу, яка у 1959 р. була перейменована на Федерацію волейболу СРСР, стає членом ФІВБ. Вітчизняний волейбол завжди займав провідні позиції у світі та виховав видатних майстрів гри, імена яких широко відомі у міжнародному спортивному світі [224].

Справжнім тріумфом був виступ збірних команд УРСР у 1956 році. На I Спартакіаді народів СРСР – золоті медалі здобули чоловіки.

Жіноча команда УРСР посіла друге місце: Даманська (Кошелева) Г., Легкова Є., Філішкіна Л. (Харків), Зозуля Є., Кошулько О., Поліщук Г. (Київ), Гольдгубер Ф., Коржова Є., Логвиненко Г., Півньова Є. (Одеса), Архангельська О. (Дніпропетровськ). Готував команду – харківський тренер Хаджинов Д. І.

Починаючи з 50-х років минулого століття чудові результати демонстрували українські клуби та збірні країни на всесоюзній та міжнародній арені. У 60-х роках, властиве вітчизняній волейбольній школі новаторство, яке виявилось у створенні особливого бойового стилю гри, який із роками все більше вдосконалювався. Проте внаслідок міжнародної напруженості, що породила багато складнощів в обміні спортивної інформації, деякі технічні та тактичні прийоми, відкриті вітчизняними спортсменами, приписувалися закордонним гравцям та тренерам. Так, успішно виконується В. Свиридовою плануюча подача вважається винаходом японок. Загалом у п'ятдесяти-шістдесяті роки, прообраз того стилю, прийнято вважати азійським, швидкісним, показували наші, вітчизняні команди. ЦСКА у 1955 р. успішно використав у грі підключення до атаки гравців задньої лінії, відкриття якої приписують польським спортсменам.

У 1963 р. на засіданні Федерації волейболу СРСР було запропоновано скасувати пункт правил, що забороняє переносити гравцям руки на бік супротивника під час блокування. А на конгресі ФІВБ у 1964 р. ця ініціатива радянських представників викликала великий інтерес і пізніше це нововведення було внесено до Офіційних міжнародних правил. Надалі у волейболі з'явилися різні тактичні та технічні новинки, багато з них були відкриті гравцями та тренерами нашої країни [223].

Проте у волейболі існує низка комбінацій та революційних ідей, розроблених іноземними фахівцями. У 1969 р. на Кубку Світу в НДР японський гравець Моріта буквально розірвав блокуючих придуманою ним самим комбінацією для нападників. Суть комбінації зводиться до наступного. Нападає розбігався і присідав нібито для виконання стрибка на зліт, але останнім часом затримував стрибок. Блокуючий суперник, щоб змусити помилитися гравця, атакуючого з коротких передач, повинен вистрибнути секундою раніше, ніж нападає. Зв'язуючий гравець замість короткого пасу дає нападнику невисоку передачу і той, дочекавшись доки блокуючий приземлиться, вистрибував сам і безперешкодно буквально забивав м'яч у майданчик суперника. Винахід цієї

комбінації, справді унікальної за своєю несподіванкою, дозволило японцям зайняти друге місце, а сама комбінація стала називатися «Морита», на ім'я людини, яка її придумала.

Пік популярності волейболу нашої країні припав на 60-70-ті рр. Сприятливий вплив на популяризацію гри мали успішні виступи збірних команд на міжнародних змаганнях. Так, 1965 року волейболісти СРСР стали володарями першого Кубка світу, а 1973 року ця нагорода була завойована жіночою збірною нашої країни. У 1970 в СРСР волейболом регулярно займалися 6 млн. чол., налічувалося близько 1 тис. майстрів спорту, 64 заслужені майстри спорту, 26 заслужених тренерів СРСР з волейболу [225]. Український волейбол виховав цілу плеяду першокласних гравців, які вписали славу сторінку в історію волейболу.

У різні роки честь радянського волейболу на міжнародному рівні у складі збірної команди СРСР захищали представники українських команд та вихованці українських тренерів, переможці та призери Олімпійських Ігор, чемпіони світу та Європи: чоловіки – Беляєв В., Венгеровський Ю., Воронков П., Гордієнко О., Дилленбург А., Закржевський А., Запорожець О., Іванов В., Коров'янський Ю., Кривов В., Кузнецов А., Латинський Є., Лащонов Ф., Люгайло С., Матушевас В., Міхальчук В., Молибога О., Мондзолевський Г., Панченко Ю., Піменов М. та інші [223].

У той час, коли гра в нашої країні досягла піку популярності, волейбольні майданчики можна було побачити в кожному парку, в кожному санаторії. Волейболісти вели баталії в зонах відпочинку на лісових галявинах і галявинах, на пляжах, в будинках відпочинку і санаторіях, в піонерських таборах, у річки та озера, на палубах океанських кораблів, на полярних зимівлях і навіть на снігу.

Досягнення українських команд в часи СРСР є вражаючими. Жіноча команда «Буревісник» (Одеса) в 1961 році виборола золоті медалі чемпіонату СРСР. Срібні медалі чемпіонату СРСР вигравали чоловічі команди: «Спартак» (Київ) – 1951 р., «Буревісник» (Одеса) - 1961 р., «Локомотив» (Київ) – 1969 р.,

«Зірка» (Ворошиловград) – 1972 р., «Шахтар» (Донецьк) – 1991 р. та жіночі команди: «Іскра» (Ворошиловград) – 1975 р., 1978 р., «Медик» (Одеса) – 1983 р. Бронзовими призерами становились чоловічі команди: «Спартак» (Київ) – 1952 р., 1953 р., «Наука» (Одеса) – 1954 р., «Буревісник» (Одеса) – 1955 р., 1957 р., «Локомотив» (Київ) – 1966 р., 1981 р., «Зірка» (Ворошиловград) – 1976 р., 1979 р., «Локомотив» (Харків) – 1978 р. та жіночі команди: «Буревісник» (Одеса) – 1962 р., 1971 р., «Іскра» (Ворошиловград) – 1973 р., 1974 р., «Сокіл» (Київ) – 1981 р., «Медин» (Одеса) – 1982 р., «Орбіта» (Запоріжжя) – 1984 р. Крім того, чоловіча команда «Шахтар» (Донецьк) у сезоні 1991-1992 рр. виграла відкритий чемпіонат СНД. Володарями Кубка СРСР серед чоловічих клубів були: тричі «Локомотив» (Київ) – 1973, 1988, 1990 рр. та ЧГС (Одеса) – 1976 р., серед жіночих клубів – тричі «Медин» (Одеса) – 1974, 1981, 1983 рр., двічі «Орбіта» (Запоріжжя) – 1985, 1988 рр., «Іскра» Ворошиловград – 1980 р. У 1962 р. жіноча команда «Буревісник» брала участь у самому престижному європейському клубному турнірі – Кубку Європейських чемпіонів. Одержали у фіналі перемогу над одним із кращих клубів Європи – «Славія» Софія, Болгарія з рахунком 3:1 та 3:0 де стали володарями Кубка Європейських чемпіонів.

Кубок кубків Європейських країн вигравали: чоловіча команда «Зірка» Ворошиловград у 1973 р. та жіночі команди: «Іскра» (Ворошиловград) у 1977 р. і «Медин» (Одеса) в 1983 р. Збірна чоловіча команда УРСР чотири рази 1956, 1967, 1986, 1991 рр. була переможцем Спартакіади народів СРСР, бронзовими призерами – в 1983 році.

Формування сучасного українського волейболу було справою не з легких. Спочатку було необхідно зареєструвати організацію, провести повністю процедуру її оформлення. Коштів не було. Допоміг донецький «Шахтар», який перерахував нам 10 тисяч купонів, після цього провели всі необхідні процедури. В червні, коли була перша спроба це зробити, дійсно ще існував СРСР. А ось восени все вже йшло до його розпаду, і тоді держава вже називалася СНД. Після оформлення Федерації була подана заявка на включення до Міжнародної

Федерації, а разом з цим і до Європейської конфедерації волейболу. В лютому 1992 року Україну прийняли до цих організацій.

Навесні був проведений скорочений чемпіонат України з тим, щоб визначити команди, які представлятимуть країну в єврокубках. В тому чемпіонаті команди взяли участь згідно з ієрархією, яка склалася у чемпіонаті СРСР. А вже в жовтні стартував повноцінний – за схемою «осінь-весна» – чемпіонат України. Одним із перших рішень федерацій було те що якщо гравець хоче грати за кордоном, повинен отримати ліцензію від національної Федерації. За цю ліцензію спортсмени робили внесок «на розвиток волейболу України». Серед статей доходу були внески за участь в чемпіонаті – були часи, коли у чемпіонаті брали участь більше 100 команд. Це надходження і забезпечували роботу Федерації. Тоді багато наших волейболістів грали за кордоном – в 1992 році приблизно 100 гравців, ця цифра як до молодого волейболу в молодій державі є значною.

У чемпіонатах України в 90-і роки приймали участь дуже багато команд – навіть у другій лізі число учасників сягало мало не двадцяти, хоча фінансове положення в країні було не дуже гарне, але любов до волейболу залишилася ще з радянських часів. За роки державної незалежності України вітчизняні волейболісти не раз виборювали призові місця у престижних офіційних міжнародних змаганнях: у 1993 р. – третє місце у чемпіонаті Європи серед жінок та друге місце у чемпіонаті світу серед молодіжних команд; у 1998 р. – друге місце на Всесвітніх юнацьких іграх.

В 2001 році на чемпіонаті Європи серед жінок в Болгарії де наша збірна зайняла четверте місце і це можна вважати великим проривом беручи до уваги що в 1999 році українки не кваліфікувалися, а в Туреччині 2003 році зайняли дев'яте місце. До того ж це була остання кваліфікація на чемпіонат не тільки Європи, а й Світу і Олімпійських ігор за час незалежності України.

У чемпіонаті України беруть участь 50 команд майстрів. Регулярно проходять змагання на першість України у дитячій, аматорській, студентській

лігах, серед ветеранів, з пляжного волейболу. Відповідно до статистичних даних за 2005 рік волейболом у нашій країні постійно займаються 101426 спортсменів (це третій показник – після футболу та легкої атлетики), з якими працюють 2087 тренерів.

Таким чином, волейбол – одна з найпоширеніших ігор у Світі та в Україні. Масовий характер волейболу пояснюється його високою емоційністю і доступністю, заснованої на простоті правил гри та нескладності обладнання. Особливою відмінністю волейболу як засобу фізичного виховання є його специфічна якість – можливість навантаження, тобто відповідність між підготовленістю гравця та навантаженням, яке він отримує. Волейбол є грою, доступною для людей різного віку, статі, фізичного розвитку тощо.

7.4 «Особливості навчально-тренувального процесу у період карантину»

Фізична активність допомагає не тільки зберегти та зміцнити здоров'я але є й одним із важливих та ефективних засобів профілактики захворювань і гармонічного розвитку особистості.

Одним з основних завдань сучасного суспільства є виховання здорового покоління. Тому, заняття фізичними вправами у різних спортивних секціях мають дуже велике значення для гармонійного фізичного та психічного розвитку молодого покоління.

У процесі навчально-тренувальних занять у спортивних секціях зміцнюється не лише тіло учня але й розвиваються такі моральні якості, як працьовитість, дисциплінованість, наполегливість, вольові якості. Систематичне виконання фізичних вправ сприяє прояву вольових зусиль, подоланні негативних емоцій; дотриманні певного режиму життя, тренування і харчування. Саме тому, під час карантину ні в якому разі не слід припиняти займатися обраним видом спорту [227].

Швидке поширення COVID-19 не тільки в Україні, але у світі загалом, призводить до погіршення стану як у всіх сферах життєдіяльності людини, так і до негативних змін у спорті. Не винятком є стан з навчально-тренувальним процесом у ДЮСШ ім. Івана Боберського міста Дрогобича.

Такий стан триває у же 3 рік починаючи з 25 березня 2020 року коли вперше було запроваджено режим надзвичайної ситуації по всій території України керуючись Постановою Кабінету Міністрів України № 211 від 11 березня 2020 р. «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2».

Карантинні заходи накладають певні обмеження щодо повноцінного навчально-тренувального процесу у позашкільних закладах, а саме, у дитячо-юнацьких спортивних школах. Виникають проблеми із забезпеченням дистанційного навчання учнів груп початкової підготовки у домашніх умовах.

Особливості дистанційної навчання та організації навчально-тренувального процесу з використанням технологій дистанційного навчання регулюються наказом Міністерства освіти і науки України №466 від 25 квітня 2013 року «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». Очевидно, що чинне на сьогодні Положення поки не відповідає сучасним вимогам та потребам, оскільки не передбачає особливостей організації такого навчання при виникненні непередбачених обставин, зокрема таких, як коронавірусна хвороба [226].

Умови які склалися у період карантину негативно впливають не тільки на навчально-тренувальний процес тобто повне його припинення, але й на значне зниження рухової активності дітей.

Саме тому, виникає необхідність розроблення заходів щодо забезпечення проведення навчальних занять за допомогою дистанційних засобів навчання.

Беручи до уваги те, що карантин за ці роки був продовжений вже декілька разів, можемо зазначити, що у період карантину діти знаходяться як у приватному секторі міста так і у квартирах багатоповерхівок, а це в свою чергу потребує відповідного підходу до організації навчально-тренувального процесу з юними спортсменами.

Під час карантину запроваджене дистанційне навчання. Під час такого навчання учні та тренера взаємодіють один з одним опосередковано, з використанням різних інформаційних технологій. Для організації дистанційного навчання використовують цифрові технології. При цьому зберігаються всі компоненти навчально-тренувального процесу: цілі, зміст, методи навчання, оцінка результату тощо, в тому числі система управління навчально-тренувальним процесом [228].

Науковці-дослідники (Н. Апатова, Б. Гершунский, С. Доманова, І. Захарова, Г. Клейман та ін.) у своїх працях досліджували ефективність використання інформаційних технологій, та довели що їх застосування надає можливості для самостійної творчості учнів, сприяє підвищенню ефективності навчального процесу в оволодінні вміннями самостійного отримання знань, в

осягненні методів засвоєння навчального матеріалу, в самостійному виборі форм і способів навчання [230].

Ситуація з навчально-тренувальним процесом учнів груп на початковому етапі підготовки взагалі не контрольована. Учні груп початкової підготовки за період карантину втрачають набуті навички, рівень фізичної підготовленості, що зменшує інтерес до занять обраним видом спорту та впливає на погіршення показників фізичної підготовленості, відбору чи переведення на наступний рік навчання.

На нашу думку, тренування в домашніх умовах є основною умовою організації підготовки учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл під час карантину, що все ж таки підтверджено результатами опитування як батьків учнів так і тренерів школи.

Тренувальні вправи в дома дають можливість продовжувати процес фізичної підготовки дистанційно: привчати учнів до рухової активності самостійно, виховувати у них відповідальність за свою фізичну підготовку та розвивати у юних спортсменів інтерес до занять спортом, стимулювати ініціативність та самостійність. Саме так учні можуть компенсувати відсутність емоційного забарвлення занять із за відсутності занять у групах [229].

Під час дистанційного навчання учні зустрічаються з непередбаченими обставинами, а саме, в самий невідповідний момент може відключитися світло або вийти з ладу комп'ютер, інтернет може обірватися прямо під час заняття, і нічого з цим не зможете зробити. Якщо учень з певних причин не був на занятті, має повідомити тренера а потім самостійно відпрацювати пропущене заняття. Тренування складаються з: теорії (до 10 хвилин), та виконання фізичних вправ. Під час дистанційних занять тренер не може дати повний обсяг матеріалу так як у кожного умови заняття різні. Але кожен тренер намагається дотримуватися програмного матеріалу. Для цього він знаходить відеоролики, які відповідають темі заняття, відбирає відповідні матеріал і відправляє їм. При цьому пояснює техніку виконання кожної вправи. По суті тренер, під час дистанційного навчання виступає модератором та надає дітям інформацію [227].

Загально-розвиваючі та спеціальні вправи в домашніх умовах можуть бути, враховуючи вид спорту та його специфіку:

<i>Загально-фізична підготовка</i> (ЗФП)	основна робота спрямована на розвиток основних фізичних якостей
<i>Спеціально-фізична підготовка</i> (СФП)	основна робота спрямована на спеціально-технічну підготовку учнів

Отже, у час карантину тренувальні заняття у домашніх умовах визначають два напрями для учнів початкової підготовки: загально-фізична підготовка та спеціально-фізична підготовка.

Програма підготовки у період карантину повинна бути узгоджена індивідуально для кожного вихованця та підтверджена фото, відео звітами учнів чи їх батьків.

Основні завдання етапу початкової підготовки в умовах дистанційного навчання:

1) під керівництвом тренера-викладача реалізувати потреби учня у забезпеченні рухової активності. Кожний тренер має змогу проявити творчий підхід, який базується на закономірностях та принципах спортивної підготовки, готуючи дітей дистанційно до наступних етапів підготовки;

2) підтримувати рівень спортивної підготовленості, використовуючи природні умови та спортивні майданчики (у залежності від умов місця проживання); удосконалювати фізичну, і технічну підготовку учнів, спираючись на розроблені програми спортивно-оздоровчого спрямування для індивідуальної підготовки юних спортсменів (на основі їх рівня підготовленості для певного виду спорту та вікових особливостей) на період карантину;

3) учні повинні отримати теоретичні знання, які необхідні для подальшої організації тренувального процесу, як самотійно, так й спільно з батьками;

допомогти дитині набутти впевненості, розвивати стійкий інтерес до подальших занять спортом; дотримуватися режиму, створеного в умовах карантину, який допоможе юному спортсмену досягти максимального результату під час дистанційних занять.

Методичні рекомендації щодо організації фізичних навантажень у домашніх умовах:

- на етапі початкової підготовки тренування повинні бути спрямовані на зміцнення здоров'я юних спортсменів, розвиток фізичних якостей за допомогою ігрового методу тренування, залучення дітей до здорового способу життя, навчання основам гігієни та пристосування до навколишнього середовища;
- пріоритетом дистанційної роботи з юними спортсменами повинен бути індивідуальний підхід та обов'язкова участь їхніх батьків; тренер-викладач повинен створювати такі умови, щоб кожен юний спортсмен мав мотивацію до занять, беручи участь у тренуванні та бажанням отримати очікуваний результат;
- у цікавій для вихованця формі, з урахуванням циклічності підготовки (мікро-, мезоцикл) надавати нову інформацію для проведення навчально-тренувальних занять та про цікаві для нього питання в рамках спортивної підготовки на відповідному етапі;
- для ефективності тренувальних та теоретичних занять, а також контролю ефективності реалізації програми тренувань у домашніх умовах вести оцінювання якості виконання завдань (опитування, анкетування, щоденник, відео спостереження тренувань та ін.), а також виділити кращих вихованців за підсумками тренувань у кінці тижня;
- розробити та проконтролювати адекватні фізичні навантаження відповідно до фізичної підготовленості та віку юного спортсмена;
- програма занять повинна бути комплексною, с двома-трьома частинами різної спрямованості. Важливо, щоб заняття з однією спрямованістю (техніка й координація, координація й гнучкість, швидкість й техніка і т. д.) планувалися два рази на тиждень;

- переважна орієнтація на різноманітні вправи технічної та координаційної спрямованості у процесі тренувальних занять сприяють розвитку різних фізичних якостей - сили, гнучкості, витривалості. Комплекси вправ на розвиток окремих якостей, потрібно використовувати в невеликому об'ємі, відводячи на них не більше 10-15 відсотків тренувальних занять;

- після виконання короткочасних інтенсивних вправ діти відновлюються значно швидше ніж дорослі, що дає змогу забезпечити високу щільність занять, ефективність буде проявлятися при різноманітності та емоційній насиченості тренувальних занять. Наприклад, застосування методу колового тренування дасть змогу контролювати щільність занять та навантаження.

- Види дистанційного контролю за виконанням завдань у домашніх умовах:

ОПЕРАТИВНИЙ

звіт батьків, вихованців про результати виконання завдання після кожного заняття або в кінці дня; відео спостереження (вибірково) з використанням соціальних мереж за виконанням завдання

ПОТОЧНИЙ

щотижневий аналіз результатів (мікроциклу) та корективи для подальших завдань

ЕТАПНИЙ

контроль результатів підготовки вихованців після закінчення карантину

Висновки. Підтримувати рухову активність та рівень фізичної підготовленості учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл під час карантину дає змогу впровадження дистанційних тренувань у домашніх умовах. Творчий підхід тренера-викладача створює умови для досягнення передбачуваного результату, готуючи дітей до наступних етапів підготовки, який базується на

закономірностях та принципах спортивної підготовки. Тренування під керівництвом тренера робить вихованця самостійним, впевненим в своїх силах та можливостях, формує стійкий інтерес до подальших занять обраним видом спорту.

SECTION 8. SOCIAL PEDAGOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.8.1

8.1 Соціально-педагогічна робота з дітьми, які постраждали від жорстокого поводження

Захист дітей від жорстокого поводження, запобігання злочинів проти них є надзвичайно важливим та актуальним завданням для цілого світу. У роботу для припинення насильства щодо дітей повинні бути залучені працівники органів опіки та піклування, правоохоронної системи, представники педагогічної та соціальної спільнот, співробітники медичної та психологічної служб.

Зазвичай, дуже часто зусилля, які пов'язані зі створенням ефективної системи профілактики та припинення насильства щодо дітей, надання допомоги жертвам жорстокого поводження руйнується через такі перешкоди як: відсутність законодавчих норм і правозахисної практики щодо захисту і реабілітації жертв, що посилюється правовою неграмотністю і недовірою населення до правоохоронних органів, низьким матеріальним становищем, що не дозволяє звернутися за кваліфікованою юридичною допомогою; відсутність методичних і системних підходів в організації профілактичної роботи; ігнорування проведення профілактичних заходів з дітьми та сім'єю, які постраждали від жорстокого поводження; неформованістю у соціальних, педагогічних, медичних, поліцейських працівників навичок спілкування з дитиною-жертвою, знань як правильно розпочати розмову та її закінчити, що веде до замовчування або приховування фактів насильства, особливо за відсутності особистої зацікавленості дорослого в покаранні кривдника та реабілітації постраждалого від жорстокого поводження.

Актуальність проблеми полягає ще й у тому, що значна частина постраждалих від насильства – вихідці з неблагополучних сімей, які, на жаль, не знають або не хочуть знати як себе поводити в суспільстві згідно правил та норм, або це «діти вулиці», в житті яких був мало хто зацікавлений і ніхто не займався їхнім вихованням. Іноді діти страждають через власних батьків, бо вони

самостверджуються на дитині різними способами, намагаються влаштувати своє особисте життя, стають заручниками залежних батьків від того чи іншого явища.

Вирішити таке негативне явище як насильство щодо дітей можна тільки у разі спільної роботи батьків, педагогів, психологів, працівників правоохоронних органів та всіх інших дорослих, які зацікавлені та причетні до виховання та розвитку дитини.

Сучасне становище України зараз перебуває в кризовій ситуації. Наша країна як і більшість країн світу, переживає негативні соціальні та політичні процеси, які супроводжуються кризовими змінами у суспільстві. Одним із таких явищ є насильство над дітьми.

Насильством «забруднені» різні сфери життя. Воно має вираження у війнах, убивствах, знеціненні життя, пануванні таких явищ як заколоти, терор, що стали майже нормою для людського життя. Насильство є однією з найбільш поширених форм порушення прав людини. Зазвичай, найбільше страждають від жорстокого поводження діти, жінки та люди похилого віку.

Одна з найважливіших проблем, яка є актуальною та гострою для нашої країни, залишається насильство щодо дітей, незважаючи на те, що на законодавчому рівні будь-які прояви жорстокого поводження по відношенню до дитини, зокрема фізичне покарання, заборонене і передбачено адміністративну, а в деяких випадках і кримінальну відповідальність. Влада визначає те, що насильство щодо дітей відбувається в різних умовах – вдома, в школі, на вулиці, під час контактів з однолітками, в інтернатних закладах тощо.

Насильство над дітьми – це широке визначення, яке включає в себе різні види поведінки батьків, опікунів, інших родичів, вихователів, вчителів, будь-яких інших осіб, які старші або сильніші за дитину.

У соціально-педагогічній діяльності досить часто використовується термін «жорстоке поводження щодо дитини», що включає фізичне насильство, психологічне насильство, сексуальне насильство, економічне насильство та психологічне насильство, а також негативне звернення до дитини, мається на

увазі ігнорування дитини або залучення її до насильства між членами сім'ї, в соціальних групах.

Жорстоке поводження щодо дітей виявляється на таких рівнях: «батьки–діти» та інші родинні зв'язки, «дорослі–діти» – це можуть бути особистісні, професійні відносини, «діти–діти» – міжособистісне спілкування, «діти–незнайомці» [233, 239].

Розрізняють чотири основні види насильства щодо дітей:

Фізичне насильство – це дії або бездіяльність з боку батьків або інших дорослих, спрямовані на пошкодження здоров'я дитини, порушує її психофізичний розвиток. Це можуть бути тілесні ушкодження, удари, ляпаси, поштовхи, стусани, опіки тощо.

Фізичне насильство – це навіть може бути залучення дитини до вживання психотропних речовин, пропонування їй отруйної рідини або медичних препаратів, які викликають, наприклад, галюцинації, різні видіння, діти чують голоси, яких насправді немає, а також сюди відносять спроби потоплення та задушення. Такий вид насильства майже завжди супроводжується словесними образами, криками, залякуваннями, що приводить до психічних травм на все життя.

Ознаки фізичного насильства:

- відбитки предметів на тілі дитини;
- синці або переламані кістки;
- боязнь дорослих (це може бути тільки чоловіків або жінок);
- порізи, поранення, пошкодження шкірного покриву;
- агресія, тривожність;
- боязнь фізичного контакту, таких як, обійми, рукостискання тощо

[233, с. 2].

Сексуальне насильство – це будь-які сексуальні відносини з дитиною, проти її волі, в яких вона використовується дорослим або іншою дитиною для задоволення сексуальних потреб. Сексуальне насильство включає в себе статеві зносини з дитиною, усі види сексу між дорослим та дитиною, інші тілесні

контакти зі статевими органами, примушення дітей займатись сексом між собою. До такого виду насильства відносять: залучення дитини до проституції, порнобізнесу, нав'язування сексуальних відносин, гвалтування, оголення перед дитиною статевих органів, показ порнографії, підглядання за нею, коли дитина цього навіть не підозрює.

Ознаки сексуального насильства:

- надмірний прояв уваги до всього, що пов'язане з сексуальною темою;
- агресія, таємність;
- біль при сечовипусканні;
- нетримання сечі;
- біль внизу живота та спині;
- надмірна обізнаність у сексуальній темі та предметах що пов'язані з нею;
- ускладнення при ходінні чи сидінні;
- вагінальний чи анальний свербіж, шкірні висипи, кровотечі [239].

Психологічне (емоційне) насильство – це поведінка, яка завдає шкоди здоров'ю дитини, постійні або періодичні словесні образи, погрози від батьків, опікунів, вчителів, друзів, приниження гідності дитини, звинувачення в тому, до чого дитина навіть не причетна, вияв нелюбові, неповаги, байдужості, агресії тощо. До цього виду насильства також належить постійна брехня, обмани (в результаті чого дитина втрачає довіру до оточуючих), а також ситуації, коли вимоги до дитини не відповідають її віковим можливостям.

Ознаки психологічного насильства:

- стресові розлади;
- відставання у навчанні;
- порушення сну, мови, прийому їжі;
- відставання у порівнянні з однолітками у фізичному та соціальному розвитку;

- депресія або віддаленість від навколишнього світу;
- порушення зосередження уваги;
- втрата пам'яті, або часті забування;
- відсутність інтересу чи емоцій;
- систематичне повторювання дій – розкачування, кусання пальців,

повторювання одних і тих самих слів [234, с. 3].

Економічне насильство – відсутність належного забезпечення основних потреб дитини в їжі, одязі, житлі, вихованні, проведенні медичного огляду. Причинами цього насильства може бути бідність, педагогічна занедбаність осіб, які займаються вихованням дітей, безробіття, безвідповідальність дорослих за свої вчинки, психічні хвороби та ін. Типовими прикладами зневажливого ставлення до дитини є залишення її без нагляду, що часто призводить до нещасних випадків, які можуть бути небезпечні для життя дитини.

Ознаки економічного насильства:

- брудний та пошкоджений одяг дитини;
- не доглянута зовнішність (брудне волосся, зуби, руки тощо);
- відсутність або дуже низький рівень соціальних навичок;
- медичні проблеми, які не піддаються лікуванню;
- нездатність до навчання, невідповідність розумових здібностей

віковим можливостям [250].

Варто наголосити на тому, що зазвичай діти страждають не тільки від одного виду насильства. Існують випадки, коли фізичне насильство пов'язане з психологічним або сексуальним насильством або ж навпаки. Наприклад, фізичне насильство майже завжди супроводжується словесними образами, залякуваннями, руйнуванням сімейного мікроклімату, кривдник може залякати дитину, що зробить боляче її батькам, рідним тощо. В загальному будь-яке насильство, яке спричинене, особливо, близькою людиною до дитини приводить до руйнування в дитини позитивного світогляду, цінностей, які були закладені в ній.

Жорстоке поводження щодо дитини можна класифікувати за такими ознаками: *стратегія агресора* (явна чи прихована), *час* (в минулому чи в теперішньому), *тривалість насильства* (один раз, багато разів, систематично), *місце та оточення* (в будинку – від сім'ї, в навчальному закладі – від вчителів, вихователів, однокласників, на вулиці – від друзів, старших осіб, незнайомих дорослих) [233, с. 3].

Який би вид насильства дитина не відчула на собі, це приведе до дуже негативних наслідків, в результаті яких дитина стане замкнутою, ні з ким не захоче спілкуватись, можуть бути присутні думки про суїцид.

Діти, що зазнали певного виду насильства, зазвичай, самі стають агресивними. Часто така поведінка є направленою на більш слабких: молодших за віком дітей, тварин тощо. Інколи, дитяча агресія виявляється в грі, часом буває так, що спалахи їхнього гніву та злості не мають видимих на те причин. Деякі з них, навпаки, є надмірно пасивними, вони не можуть себе захистити та дати відсіч. В першому, і в другому випадках порушуються словесний контакт. Відбувається непорозуміння у спілкуванні з однолітками. Педагогічно занедбані, важковиховувані діти прагнуть привернути до себе увагу будь-яким шляхом – це виявляється у вигляді зухвалої поведінки [236, с. 6].

Розрізняють наближенні та віддаленні наслідки жорстокого поводження і недбалого ставлення до дітей.

Наближеними наслідками такого ставлення до дітей є: фізичні травми та тілесні пошкодження, а також блювота, головний біль, струс мозку тощо. Окрім вказаних вже ознак, у дітей може виникати крововилив в очні яблука. До найближчих наслідків також відносяться яскраво вираженні психічні порушення, які виникають у відповідь на будь-який вид агресії, особливо на сексуальну. Такі реакції, як відомо, можуть спровокувати у дитини прагнення кудись втекти, сховатися або спричинити загальмованість у розвитку чи байдужість до оточення. Дитині стають притаманними страх, постійне відчуття тривоги та гнів. Часто, у старшому віці в дітей спостерігається розвиток депресивного стану з почуттям власної нікчемності та неповноцінності [238].

Віддалені наслідки – це порушення фізичного і психічного розвитку, соматичні захворювання, особистісні та емоційні порушення, соціальна невлаштованість:

- *порушення фізичного і психічного розвитку* – це багато сімей, що застосовують важкі фізичні покарання, лайки в сторону дитини, вважають це «методами виховання»; родини, де діти є позбавленими батьківського тепла та уваги – це є сім'ї, де у дітей, можуть бути наявні ознаки затримки фізичного і нервово-психічного розвитку;

- *різні захворювання як наслідок жорстокого поводження* – мають особливе значення для різних видів насильства. Для прикладу, під час фізичного насильства у дитини наявні прямі тілесні ушкодження різних частин тіла і внутрішніх органів різного ступеня тяжкості, а також переломи кісток та пошкодження шкірного покриву. Під час сексуального насильства можуть бути виявлені захворювання, що передаються статевим шляхом, а саме: інфекційно запальні захворювання статевих органів, сифіліс, СНІД, гонорея, гострі і хронічні інфекції сечостатевих шляхів, травми, кровотечі із статевих органів і прямої кишки та піхви, випадання прямої кишки. Також можлива наявність незрозумілого болю внизу живота (якщо, звичайно, не було виявлено ніяких захворювань органів черевної порожнини і малого тазу);

- *психічні особливості дітей, які постраждали від насильства* – переважна більшість дітей, що постраждали від жорстокого поводження і зневажливого ставлення, пережили психічну травму, в результаті чого у них визначенні особистісні, емоційні та поведінкові особливості, які негативно впливають на їхнє життя;

- *соціальні наслідки жорстокого поводження з дітьми* – як правило, це діти які пережили будь-який із видів насильства, відчувають на собі труднощі особистої соціалізації, у них порушенні зв'язки з дорослими та оточення. В таких дітей відсутні відповідні навички спілкування з однолітками, вони не мають достатнього рівня знань та інтелекту, аби «завоювати» авторитет у школі, вдома чи на вулиці [243, с. 17].

Безперечно, наслідки жорстокого поводження та незадоволення потреб дітей залежать від їхніх вікових особливостей:

- **ранній вік** – це немовлята, що не здатні реагувати на розлуку з батьками, вони не бояться контакту з незнайомими людьми; не можуть розрізняти значущих для них людей та незнайомців; часто пасивні, апатичні та не реагують на оточуючих. Взагалі, маленькі діти не дивляться в очі, не виявляють емоцій, коли з ними хтось намагається розмовляти, то вони здатні привертати та утримувати увагу дорослих невербальними засобами; при цьому можуть розгойдуватися, битися головою до стіни тощо; часто плачуть або не плачуть взагалі;

- **дошкільний вік** – проблеми пов'язані з фізичним розвитком, а саме: недостатній зріст для свого віку, слабкий м'язовий тонус, погана координація рухів, незграбна хода; хворобливість, розлади кишково-шлункового тракту; відсутність інтересу до рухливих ігор тощо.

Соціальний розвиток: відсутність прив'язаності або її нестійкість; нав'язливість та легковажність; недостатня або навпаки бурхлива реакція на розлуку з батьками, вихователями, друзями; емоційна ізолюваність або відчуженість від дорослих та однолітків; соціальна незрілість у стосунках з однолітками (можливо це невміння чи небажання взаємодіяти з іншими дітьми під час гри, ділитися, робити щось по черзі або домовлятися про щось, підвищена чутливість бути лідером); відсутність навичок та зацікавленості до участі в іграх, які вимагають від дитини уявлення та фантазії.

Когнітивний розвиток: можна сказати, що сюди відносять те, що дитина не розмовляє або її мова є недостатньо розвинута чи не зрозуміла для оточуючих; погана артикуляція або неправильне використання тих чи інших слів у словосполученнях; труднощі в концентрації уваги, відсутність інтересу до предметів, які її оточують; нездатність зосереджуватися.

Емоційний розвиток: припустимо це може бути постійне відчуття страху, часто безпричинна або з незначних причин емоційна невірноваженість; виражені ознаки заниженої самооцінки та невпевненості в собі, незначний

контроль над своїми імпульсами, часткова або повна відсутність емоцій, пасивність та відсторонення; відсутність «здорової» ініціативи, ознаки емоційних розладів таких як тривожність, депресивний стан, емоційна нестабільність.

- **Молодший шкільний вік** – безумовно це діти, які не очікують допомоги від дорослих, вони намагаються своїми діями та словами довести, що можуть самостійно про себе подбати; іноді вони не реагують на похвалу та позитивну увагу в свій бік; діти намагаються виправдати очікування дорослих та можуть брати на себе їхні обов'язки.

При спілкуванні з однолітками можуть виникати певні труднощі (діти відчують себе неповноцінними, вважають що не варті спілкування з іншими, можуть мати низьку самооцінку, гостро реагувати на сприйняття їх однолітками, можуть відчувати сором та розгубленість, якщо їм здається, що вони не здатні виправдати очікування своїх однолітків). Вони є схильними до асоціальних проявів, можуть бити інших дітей, вживати ненормативну лексику, пошкоджувати чужі речі, говорити неправду, красти тощо.

- **Підлітковий вік** – це той вік, коли рівень емоційного розвитку не відповідає фізичному (емоційно дитина виявляє високий рівень знань щодо статевої відносин та готовності до них при своїй фізичній незрілості, підліток погано розуміє себе та оточуючих, завжди вступає у якісь конфлікти, не визнає своїх провин і не може описати, чим саме відрізняється від інших людей). Підлітки соромляться свого тіла, спостерігається таке, що вони досить часто обирають одяг не відповідно до свого розміру чи обставин. Вони навмисно купують занадто великий одяг, яким намагаються прикрити свої частини тіла, вважаючи це своїми недоліками, або ж, навпаки, занадто відвертий.

Факт статевого дозрівання, зазвичай, сприймається підлітками (особливо дівчатками) як наслідок спричиненої у минулому фізичної травми. Наявність серйозних психологічних проблем провокують виникнення розладів шлунку, зокрема таких захворювань як анорексія та булемія. Наслідком сексуального насильства над дитиною може бути її сприйняття себе як «зіпсованої» людини.

Після цього у неї виникає сильне відчуття сорому та провини, формується негативне ставлення до власного тіла та відсутність самоповаги. Після насильного сексуального контакту діти тримають в собі недовіру до інших, бояться осіб протилежної статі та будь-яких фізичних контактів подібних до обіймів чи дотиків [242].

Загалом, як на мене, будь-який вид насильства формує у дітей такі особистісні та поведінкові особливості, які роблять їх «жахливими», як вони це вважають, в своїх очах та небезпечними для оточення.

Також, в залежності від віку дитини, виокремлюють й *психологічні наслідки насильства*:

- у дошкільників, які пережили сексуальне насильство, загальними симптомами є: тривога, часті нічні кошмари, посттравматичний стресовий розлад «уникаюча депресія», боязкість, агресія, антисоціальна і неконтрольована поведінка, невідповідна до свого віку сексуальна поведінка;

- для дітей шкільного віку є притаманними такі реакції, як страх, невротичні розлади, агресія, жахливі сни, складнощі у навчанні, гіперактивність (перебуваючи у постійній напрузі вдома, дитина не може стримувати себе в школі, де нема людей, агресії збоку яких вона боїться) та можуть бути прояви жорстокої поведінки по відношенню до інших дітей;

- у підлітків найчастіше спостерігають депресії, наявність суїцидальних нахилів та само-руйнуюча поведінка, соматичні скарги, протиправні дії, постійні втечі з дому і вживання адиктивних речовин та препаратів [243, с. 18].

Зважаючи на різні причини більшість дітей не повідомляють про пережите насильство або булінг. В такому разі важливу роль у виявленні фактів насильства відіграє спостережливість працівників закладів освіти, уважне ставлення до своїх учнів і здатність вчасно виявити симптоми неблагополуччя в їх поведінці та настрої [237].

Коли дитина знаходиться в стані стресу, що спричинений конфліктами і насильством їй можуть бути притаманні такі ознаки:

- часті пропуски занять або прогули у певні дні чи уроки; запізнення дитини на заняття, відмова від участі в позакласних заходах без видимих на те причини;
- скарги на погане самопочуття під час заняття;
- замкнутість, відстороненість від друзів, однокласників, самоізоляція, або ізоляція з боку інших учнів класу, «відчужена» поведінка;
- зниження рівня успішності, втрата інтересу до навчальної діяльності та іншої її видів;
- недовіра до однолітків і дорослих, низька самооцінка, невпевненість у собі та своїх силах, «відірваність» від суспільства;
- неуважність, забудькуватість, нездатність концентрувати свою увагу;
- постійний стан тривожності, напруженості; лякливості а також страх гучних звуків та різких рухів;
- постійний або періодичний поганий настрій, який супроводжується станом пригніченості, або ж, навпаки, гіперактивність, дратівливість та агресивність; різкі і безпричинні перепади настрою;
- втрата або псування особистих речей (мобільного телефону, рюкзака, підручників та інших), синці, розірваний або зім'ятий одяг;
- відмова взагалі пояснювати причини вище описаних станів і поведінки або неправдоподібні пояснення [247, с. 16].

Даний список є далеко не повним, але багато з цих ознак є специфічними для насильства. Вчителю зі шкільним психологом необхідно виявити ці ознаки та з'ясувати причини й виникнення – довірливо і конфіденційно поспілкуватися з учнем, його батьками та друзями. Слід зробити це максимального тактовно, аби своїми діями не погіршити його стан та не нанести дитині додаткової травми.

Виявленню ознак насильства на початковій стадії в закладі освіти або в класі (групі) сприяють соціометричні вимірювання – це діагностика міжособистісних і між групових відносин, вивчення їх психологічного клімату,

за результатами яких можна виявити конфліктні ситуації з самого початку їх формування і вчасно їх припинити.

Періодичне вивчення соціально-психологічного клімату особистості (проводиться за умов обов'язкового дотримання принципів добровільності, конфіденційності, гуманності та анонімності), дозволяє оцінювати ефективність профілактики та заходів реагування на випадки насильства.

Ми вважаємо, що своєчасне виявлення випадків насильства допоможе нам вберегти та захистити дитину від небажаних та необдуманих її майбутніх вчинків. Фахівець повинен володіти певними особистісними та ціннісними орієнтаціями для ефективності своєї роботи. Це дасть йому змогу брати участь в організації та наданні кваліфікованої допомоги жертвам насильства, а також у сприянні розв'язанню різних проблем, як можуть виникати в подальшому житті дитини.

Зміст соціально-педагогічної діяльності щодо запобігання жорстокого ставлення до дітей включає в себе технологію соціального діагнозу, профілактику негативних проявів щодо них, забезпечення різних видів соціального патронажу та обслуговування, здійснення методів та форм роботи з питань захисту прав дитини, підвищення рівня правосвідомості та правове виховання підлітків, проведення просвітницько-інформаційної роботи серед батьків, населення країни, соціальна прогнозування загалом та у кожній конкретній ситуації дитини, якій вона перебуває.

Без сумніву, методологією соціально-педагогічної, яка спрямована на протидію жорстокого поводження щодо дітей є концепція «допомога для самопомоги», яка зміцнить свідомість і поведінки дорослих та дітей. «Допомога для самопомоги» розглядає людину як суб'єкта соціальної роботи та власного життя, передбачає комплекс послуг, які спрямованні на допомогу, підтримку та самопомогу особистості. Особливістю даною концепції в цьому випадку стимулювання людини до навчання самостійному вирішенню труднощів та проблем через навчання:

- правам людини;

- життєвим навичкам та умінням, що реалізують ці права в реальному житті, дозволяють попередити їх порушенню;
- толерантності, зміну ставлення до насильства над дітьми і неприйняття та відмову від жорстокого поводження [242 ,254].

З погляду на те, таке навчання можна поєднувати із соціальною підтримкою (педагогічною, психологічною та юридичною), яка дає змогу стабілізувати та не погіршити ситуацію, затвердити позитивні зміни в особистому житті. Разом з цим, необхідною є спрямованість соціальної роботи на самодопомогу: в даному випадку це здійснення рефлексії свого поводження тими, хто жорстоко ставиться до дітей, у поєднанні з самодисципліною та самоконтролем. На нашу думку, потрібно навчати, як оцінити ситуацію з огляду на жорстокість, як загальмувати свої поведінку та емоції, нагадувати про батьківську та професійну відповідальність за дітей. При цьому опора в соціальній роботі здійснюється як на життєвий досвід дітей та дорослих, а також на зразки людської поведінки з дітьми.

У «допомозі для самодопомоги» найбільший акцент робиться на відповідальність кожної особи, яка здійснює насильство щодо дітей, на бажанні змінитися, на власному виборі майбутнього життєвого шляху. Це реалізується у добровільності прийнятті послуг у соціальній діяльності, а також це є можливістю запобігти застосування покарань.

Враховуючи причини та сутність жорстокого ставлення до дітей, ґрунтуючись на концепції «допомога для самодопомоги», в соціально-педагогічній та соціальній роботі з даної проблеми, потрібно здійснювати роботу з дітьми щодо забезпечення соціальних умов для реалізації їх права на свою думку, власних поглядів.

З метою виявлення ступеня інформованості дітей щодо явища насилля та обізнаності в їхніх правах нами було проведене анонімне опитування, у якому взяло участь 33 учні віком 12-14 років. Анкетування проводилось на базі Самбірської спеціалізованої загальноосвітньої школи №8 у 8-их та 9-их класах. Досягнення поставленої мети передбачало здобуття відповіді на питання: що

саме вони розуміють під цим терміном, де будуть шукати допомогу, чи зустрічались колись із цим явищем. Однією з умов була відсутність всякої попередньої інформації з цієї проблеми.

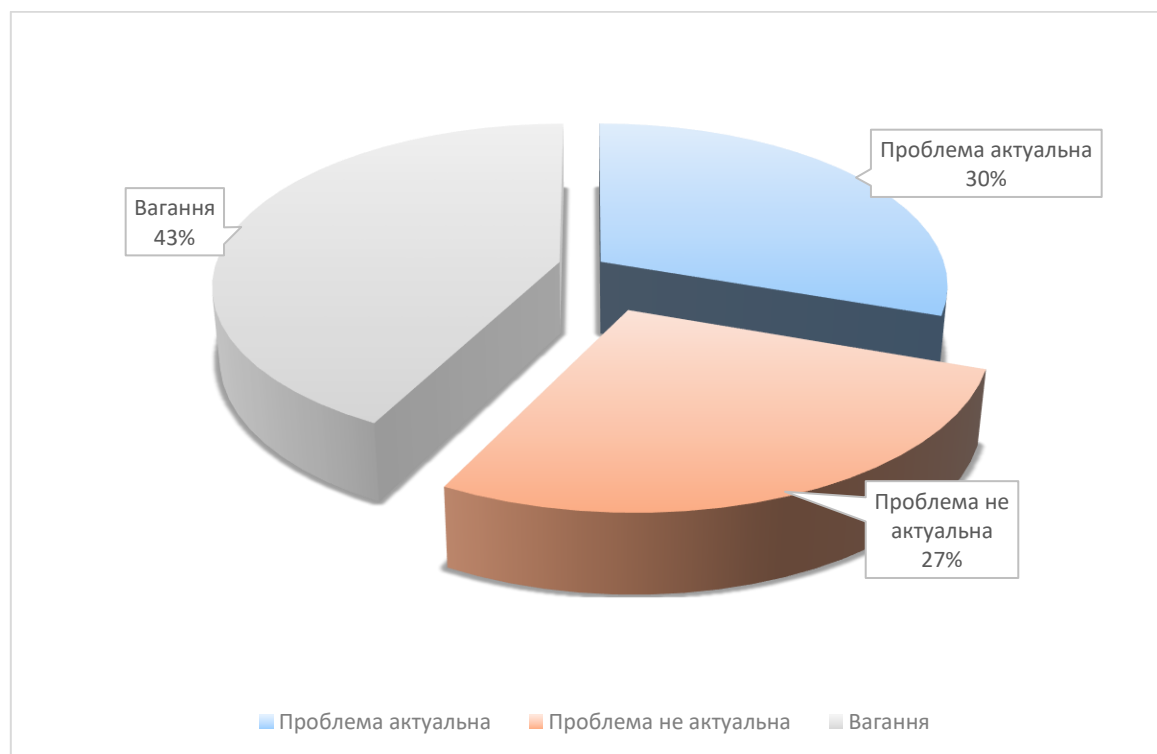
На запитання анкети відповіді розподілилися таким чином:

- На запитання «Чи знаєш ти, що таке насильство?» відповіді розділилися таким чином: 18 учнів (54,5%) знають що це таке; 3 (9,1%) - відповіли «ні»; 12 (36,4%) - важко було відповісти.

- Знають що існують закони, які захищають дітей від насильства 23 учні (69,7%), не знають – 8 учнів (24,2%), вагаються – 2 учні (6,1%).

- 10 учнів (30,3%) проблему насильства серед дітей вважають актуальною; не вважають проблему актуальною – 9 (27,3%); важко було дати відповідь – 14 (42,4%).

Дані зображені в діаграмі №1 «Актуальність проблеми насильства серед дітей».



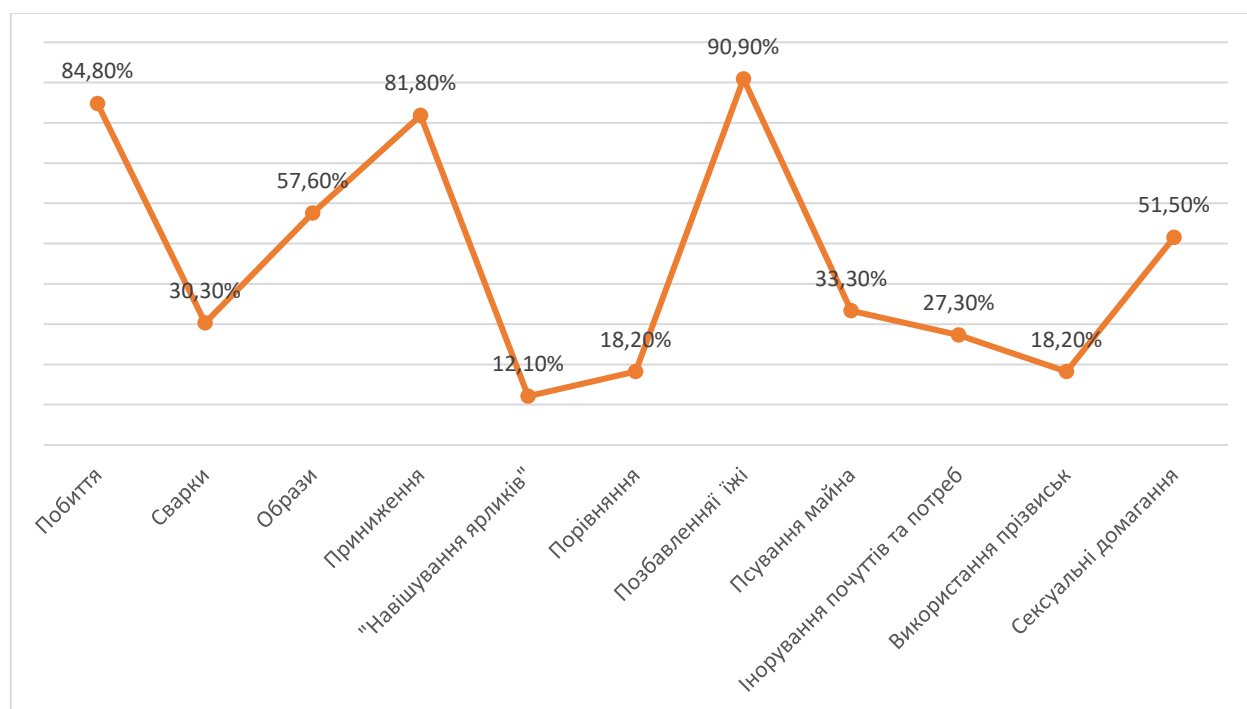
Діаграма №1 «Актуальність проблеми насильства серед дітей».

- 25 учнів (75,5%) вважають, що «Насильством є будь-яка дія однієї людини стосовно іншої, внаслідок якої завдається шкода фізичному або

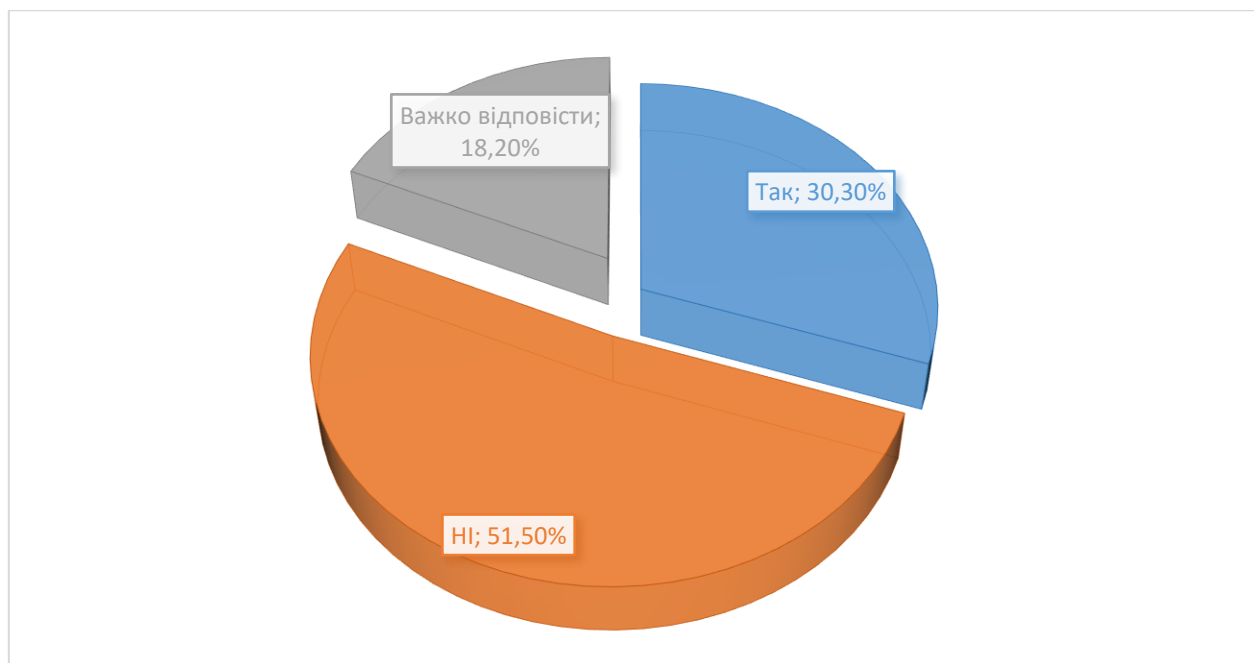
психічному здоров'ю», 2 (6,1%) – не погоджуються з цим твердженням, і 6 (18,2%) – не можуть дати конкретної відповіді.

- Серед зазначеного переліку варіантів форм насильства, учням необхідно було обрати ті, що відносяться на їх думку до насильства. Їх думки розподілилися наступним чином: побиття – 28 учнів (84,8%); сварки – 10 учнів (30,3%); образи – 19 учнів (57,6%); приниження – 27 учнів (81,8%); «навішування ярликів» - 4 учні (12,1%); порівняння – бучнів (18,2%); позбавлення іншої людини їжі – 30учнів (90,9%); псування майна іншої особи – 11 учнів (33,3%); ігнорування почуттів та потреб іншої людини – 9 учнів (27,3%); використання прізвиськ – 6 учнів (18,2%); сексуальні домагання – 17 учнів (51,5%), – показані в графіку №1 «Форми насильства».

Графік №1 «Форми насильства»



- Нас дуже здивували результати запитання «чи відбувалося щось подібне з тобою?». Відповіді розділились наступним чином: 10 учнів (30,3%) відповіли, що «так»; 17 учнів (51,5%) – ні; 6 учнів (18,2%) – вагались із відповіддю. Результати представлені в діаграмі №2 «Чи зазнавали ви насильства?».

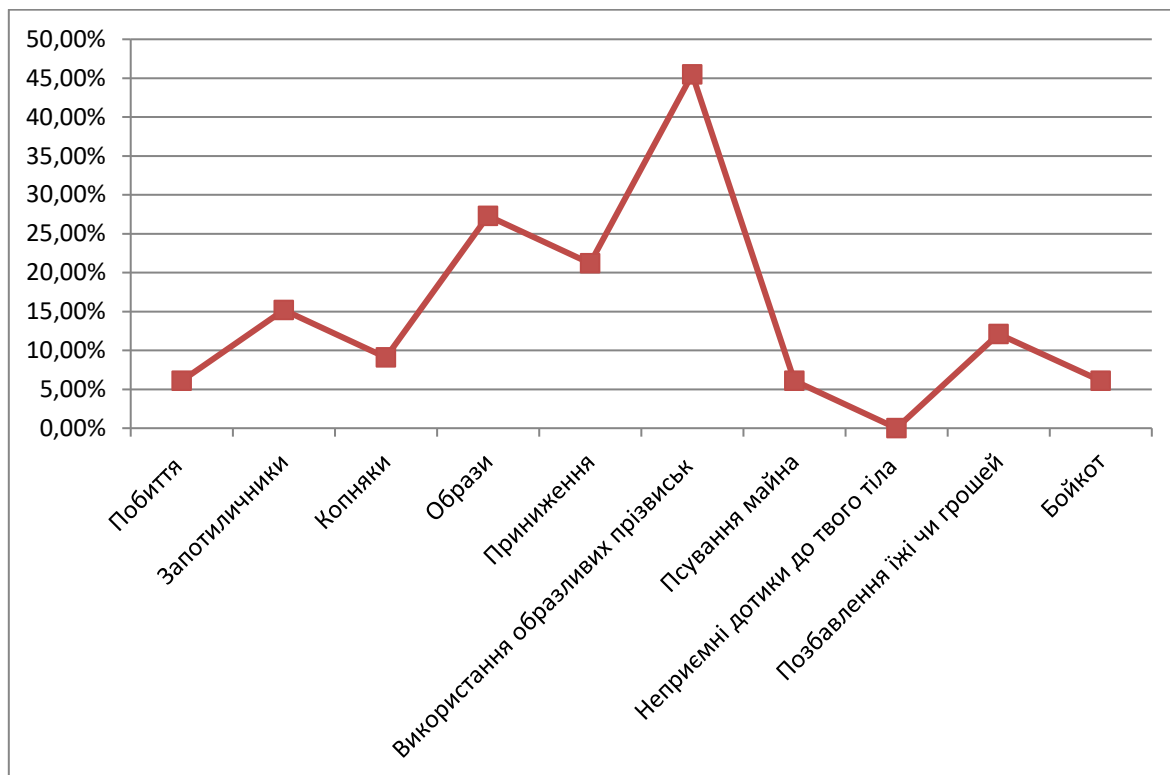


Діаграма №2 «Чи зазнавали ви насильства?»

З цих 10-ти учнів, що відповіли на попереднє запитання зазначили, що зазнали насилля: 4 (12,1%) – вдома; 4 (12,1%) – на вулиці; 2 (6,1%) – у школі.

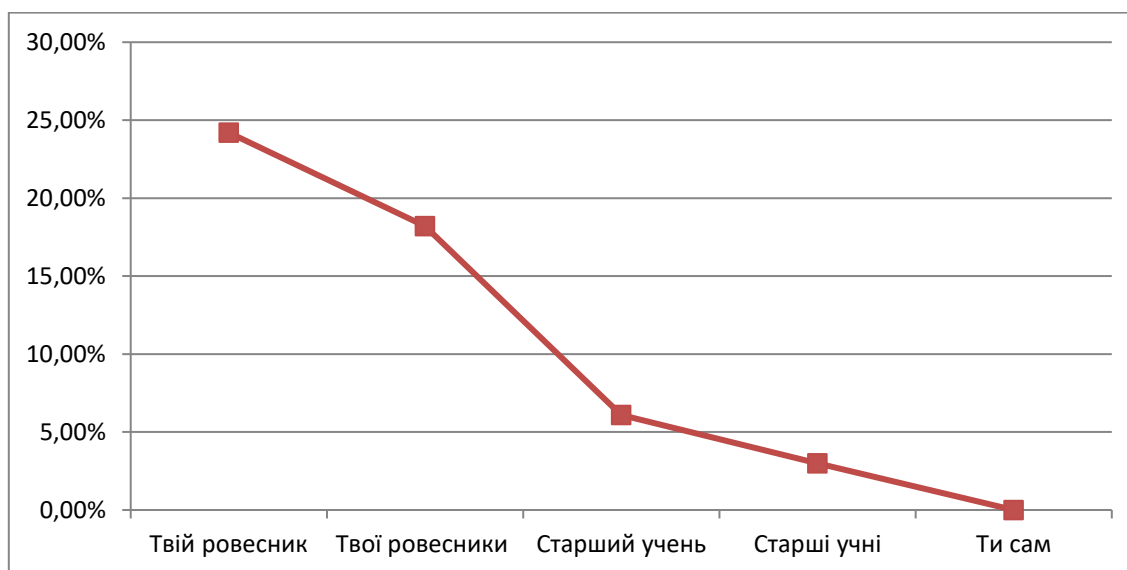
- Найчастіше діти зазнають таких форм насильства: побиття – 2 (6,1%); запотиличники – 5 (15,2%); копняки – 3 (9,1%); образи – 9 (27,3%); приниження – 7 (21,2%); використання образливих прізвиськ – 15 (45,5%); псування майна – 2 (6,1%); неприємні дотики до тіла – 0 (0%); позбавлення їжі чи грошей – 4 (12,1%); бойкот – 2 (6,1%) – зображені у графіку №2 «Форми насильства, яких зазнають діти».

Графік №2 «Форми насильства, яких зазнають діти»



• На запитання «Хто найчастіше чинить насильство у школі?» відповіді учнів розподілилися наступним чином: твій ровесник – 8 учнів (24,2%); твої ровесники (кілька дітей разом) – 6 учнів (18,2%); старший учень – 2 (6,1%); старші учні (кілька дітей разом) – 1(3,0%); ти сам – 0 учнів (0%); - результати представлені в графіку №3 «Хто найчастіше чинить насильство в школі».

Графік №3 «Хто найчастіше чинить насильство в школі»



- По допомогу для захисту від насильства учні звернуться до: жодної особи – 3 (9,1%); до друзів – 6 (18,2%); до батьків або до інших родичів – 30 (90,9%); до вчителів – 7 (21,2%); до директора школи – 2 (6,1%); до шкільного лікаря – 2 (6,1%); до шкільного психолога – 9 (27,3%); в школі нема соціального педагога.

- На запитання «Чи розповідають в школі про те, як запобігти насильству і хто може допомогти?» відповіді розділились таким чином: розповідають – 28 учнів (84,8%), не розповідають – 2 (6,1%); важко відповісти – 3 (9,1%).

Така відповідна робота в школі проводиться в таких формах: спеціальні уроки – 3 учні (9,1%); класні години – 33 учні (100%); виховні заходи – 33 учні 100%; консультації психолога – 22 (66,7%).

Основними методами щодо соціальної роботи з дітьми, які постраждали від жорстокого поводження можна назвати наступні:

- *соціально-психологічні* – це ті, які будуть спрямовані на внутрішній світ дитини, які удосконалюють її психологічні можливості і надання відповідної підтримки та допомоги, які передбачають певну корекцію його системи цінностей та орієнтацій (психологічне консультування, методи психодіагностики та психокорекції);

- *соціально-правові* методи, які включають в себе певні операції та процедури, що дозволять привести процес життєдіяльності дитини відповідно до існуючих норм закону і права (правова просвіта, правові санкції, юридичний і правовий захист інтересів дитини, правовий контроль);

- *соціально-педагогічні* – такі, що дають можливість підвищити інтелектуальний та освітній рівень дитини, сформувати адекватну оточуючому середовищу його систему ціннісних уявлень та орієнтацій (методи освіти та просвіти, педагогічної корекції та педагогічного консультування);

- *соціально-економічні* – ті методи, які спрямовані на вирішення труднощів матеріального благополуччя дитини, матеріальна допомога і підтримка, працевлаштування тощо;

- *соціально-медичні* – це ті які призначенні для надання дитині необхідної та медичної допомоги (соціально-медична реабілітація та адаптація, необхідного та комфортного середовища існування, лікування тощо);

- *соціально-групові* методи – це ті, що дозволяють фахівцям соціальної сфери та іншим спеціалістам проводити роботу з соціальним оточенням дитини (сімейне консультування, корекція системи відношень в дитячому та підлітковому колективах, які орієнтовані на позитивну діяльність) [244, 251].

Основними соціологічними методами вважають:

- *метод аналізу документів* – цей метод дозволить швидко та якісно одержати факти про дитину та її мікро-оточення, які у більшості мають об'єктивний характер;

- *біографічний метод* – це використання соціальних біографій, що дозволяє на основі аналізу особистих документів та характеристик, вивчаються стосунки підлітка, які він був включений, досліджувати суб'єктивні сторони суспільного життя дитини;

- *спостереження* – як емпіричний метод дослідження використовується для збору відомостей та інформації про неповнолітнього, його мікросоціальне середовище та сім'ю, при вивченні зовнішніх факторів поведінки особи без втручання в протікання його діяльності;

- *метод експертних оцінок* – це метод, який заснований на інтерв'юванні та опитуванні, за допомогою яких збирається інформація, що показує знання, думки, ціннісні орієнтації клієнтів, їх відношення до подій; використовується в таких ситуаціях, коли та чи інша проблема потребує оцінки ерудованих осіб, а саме – експертів, що мають високий рівень знань про предмет або об'єкт дослідження [241, 252].

Соціальна профілактика – це робота, що спрямована на попередження аморальної, іншої асоціальної поведінки, протиправного поведіння з боку дітей і молоді. Соціально-профілактична робота щодо запобігання жорстокого поведіння з дітьми має такі форми як групова профілактична робота (тренінги, відеолекторії, семінари, інтерактивні дискусії тощо) проводиться спеціально

підготовленими спеціалістами серед студентської та учнівської молоді, військовослужбовців, молодих сімей, яка зосереджена на попередженні насильства щодо дітей та індивідуальна робота з певною категорією населення, яка становить групу ризику, як от, діти з неблагополучної сім'ї чи «діти вулиці» (бесіди, інтерв'ю, консультування, доручення) [245, 246].

Зміст соціально-профілактичної з дітьми полягає у:

- знаннях дитини про власні права та обов'язки у сім'ї;
- вмінні захиститись від жорстокого поводження;
- знаннях дитини про те, як діяти у кризовій ситуації;
- інформованості, до кого і як звертатись у подібних випадках.

До форм соціально-профілактичної роботи з дітьми можна віднести: ігри, бесіди, аматорські театри, перегляд відеофільмів, розповіді, конкурси та вікторини [243].

Ми вважаємо, що, дотримуючись усіх рекомендацій соціально-педагогічної роботи з дітьми, які постраждали від жорстокого поводження, можна та потрібно встановити довірливі відносини з дитиною, спонукати розказати про свої переживання, думки. Потрібно проявити до дитини інтерес, дружелюбність, щирість, теплоту та емпатію. У такому разі дитина відчує, що фахівець дійсно чує і розуміє її думки та почуття.

Одним із найважливіших напрямів профілактичної роботи, яка спрямована, на протидію насильству є *просвітницька робота* серед дітей та молоді, яку проводять фахівці психологічної служби. З метою профілактики насильства та надання допомоги учасникам конфліктних ситуацій фахівці служби у свою чергу повинні:

- аналізувати соціально-психологічний клімат в освітньому закладі в цілому та окремих класах (групах), давати рекомендації щодо його покращення та сприяти класним керівникам, іншим працівникам освітнього закладу, учням та батькам в його поліпшенні;
- розпізнавати в учнів та співробітників закладу освіти проблеми в міжособистісному спілкуванні, адаптації до колективу, передумови до

насильницької поведінки або віктимізації та надавати їм своєчасну соціально психологічну допомогу;

- здійснювати систематичне спостереження за вихованцями з ООП, особливостями розвитку, поведінки та іншими учнями, у яких більш високий рівень стати жертвою насильства та дискримінації, а також за учнями, що знаходяться на внутрішньо шкільному обліку через порушення дисципліни або вчинення актів насильства; надавати їм, їхнім батькам та класним керівникам необхідну консультативну допомогу;

- консультиувати педагогів, інших співробітників освітньої установи, учнів та їх батьків з питань запобігання агресивної та байдужої поведінки, вирішення конфліктних ситуацій та надавати необхідну психолого педагогічну та соціальну допомогу;

- проводити з працівниками навчального закладу, учнями та їх батьками спеціальні заняття та тренінги з розвитку навичок комунікації, вміння виходити з конфліктів, керування своїми емоціями та подолання стресових ситуацій;

- брати участь в розборі випадків насильства, оцінювати психологічний стан жертви, агресора та свідків, і надавати необхідну соціально психологічну допомогу; у разі наявності показань варто звернутися за професійною психологічною, соціальною допомогою та реабілітацією до відповідних закладів;

- взаємодіяти з працівниками соціальних служб, центрів соціальної допомоги сім'ї, дітям та молоді, реабілітаційних центрів, медичних установ для надання своєчасної допомоги постраждалим від насильства та іншим учасникам конфліктних ситуації [240].

На нашу думку, одним із важливих заходів профілактики насильства в освітньому середовищі є формування у дітей та молоді умінь, навичок розвитку та підтримки здорових міжособистісних відносин. Для цього до навчального плану закладу освіти, безперечно, потрібно включити програми, які навчають дітей керувати своєю поведінкою, шанобливо ставитися до ровесників та

дорослих, конструктивно вирішувати конфлікти, самостійно приймати рішення. Для цього, важливо, щоб в рамках цих програм також обговорювалися питання, які пов'язані з сексуальним, репродуктивним здоров'ям. Такі програми дають змогу допомогти учням засвоїти загальнолюдські цінності, навчитися поважати свободу, гідність та права людини, гендерну рівність, як правило, в дитини формується її індивідуальність, підвищує самоповагу та зміцнює самооцінку.

Такі програми варто:

- розробляти за участю різних працівників у галузі дитячої підліткової психології, педагогіки та ін.;
- складати з урахуванням реальних потреб дітей, їх фізичних, вікових особливостей та пізнавальних можливостей;
- створити на принципі цілеспрямованого формування поведінкових правил, що враховують ключові індивідуально-особистісні, пізнавальні та соціально-психологічні чинники зміни поведінки дітей [241].

Безумовно, у цих програмах потрібно:

- використовувати ціннісно-мотиваційний підхід, щоб актуалізувати в учнів цінність здорових відносин між собою без дискримінації, утисків та насильства; всіляко залучати учнів до обговорення і зміни гендерних стереотипів та норм, які підживлюють гендерне насильство;
- враховувати вплив оточуючого соціального середовища, поширенні в суспільстві правил, соціокультурні особливості та національні традиції, існуючі моделі поведінки близьких людей для дитини та її друзів та однолітків;
- застосовувати інноваційні методи навчання для ефективного навчання дітей в освітніх закладах;
- розглядати приклади ситуацій, які можуть бути пов'язані з ознаками насильства, способи запобігання таких ситуацій і шляхи їх вирішення;
- враховувати рівень професійної підготовки педагогів і ресурсні можливості, які використовуються в освітніх установах [253].

Під час проведення навчальних заходів та занять потрібно зробити психологічно комфортну та безпечну атмосферу, для того щоб тема обговорення, висловлювань стала індивідуально прийнятою та ціннісною для кожної дитини. Зазвичай, це досягається шляхом використання таких методів навчання, за допомогою яких педагог виступає в ролі модератора та, не пропонуючи готових шляхів вирішення та оцінювання, мотивує дітей до самостійного визначення свого ставлення до різних життєвих ситуацій, які можуть статися в житті та вибудовування моделі поведінки.

З метою проведення систематичної та планомірної роботи щодо ознайомлення здобувачів освіти зі своїми обов'язками та правами, для запобігання ситуацій їх порушених прав, поваги свободу та права інших дітей та дорослих осіб, сприяння формуванню більш високого рівня культури, можна запропонувати використовувати такі новітні заходи з орієнтованою тематикою.

Заняття з елементами тренінгу, тренінги – як правило, це особлива інтерактивна форма навчання та проведення часу, в ході якого учасник максимально здобуває нові знання та отримує нові для себе навички, час від часу переглядає власні цінності та пріоритети, починає користуватися такими формами та методами роботи, які будуть відповідати до його індивідуальності та ситуації в якій він буде знаходитись, удосконалює та розвиває певні особливості та якості, які більш притаманні йому. Ці тренінги можна проводити за такими темами: «Кажемо Ні насильству щодо дітей», «Жорстоке поводження в світі – актуальна проблема сьогоdnішнього світу», «Торгівля людьми – як запобігти такому негативному явищу», «Чужі діти – свої діти, ЗАХИСТИ дитину від жорстокого поводження».

Рольові ігри – як відомо нам, це розігрування різних ситуацій в заздалегідь визначених ролях. Мета рольової ігри полягає у визначенні ставленні жертви до конкретної життєвої ситуації, набуття досвіду, як діяти і за якими принципами шляхом гри. Ігри проводяться за наступними темами: «Як попередити насильство», «Батьківська радість: виховання та навчання дітей без насильства» та ін.

Форум-театри – очевидно, це методика інтерактивної роботи з учасниками, яка направлена на вирішення соціальних та особистісних проблем, коли глядач перетворюється з пасивного на активного співучасника сценки. Ця робота проводиться за наступними темами: «STOP жорстокому поводженню над дітьми», «Я – дитина, Я – підліток».

Флешмоб – неочікувана поява групи людей в заздалегідь запланованому місці. Однак, після закінчення запланованого заходу його співучасники розчиняються в натовпі перехожих людей, що і майже завжди викликає ефект несподіваності. Наприклад, проводиться та такою тематикою: « Ми проти насильства», «Разом ми сила – Ні жорстокому поводженню» та ін.

Мозковий штурм – як відомо, це один з найпопулярніших та найбільш вживаних методів навчання та групової роботи, метод пропонування учасниками творчих ідей у процесі розв'язання труднощів, які виникають у повсякденному житті, такі заняття стимулюють розвиток творчого мислення. Проводиться за наступними темами: «Обережно! небезпека в інтернеті», «Соціальна мережа – великий смітник» та ін. [248].

Загалом, такі різноманітні заходи та заняття, допоможуть не тільки жертвам жорстокого поводження, а й усім дітям, що стали учасниками таких заходів, запобігти можливим випадкам жорстокого поводження щодо дітей, які зможуть статися в майбутньому та допоможе зберегти нашу молоду націю, адже діти – це майбутнє кожної держави, розвинути та сформувати в дітях стійкість характеру, вміння постояти не тільки за себе, а й за слабших від себе осіб, допоможе досягати задуманих цілей та мети.

Насильство щодо дітей набуває поширення і стає проблемою не тільки окремої країни, а цілого світу. На жаль, в основі жорстокого поводження щодо дитини лежить непорозуміння цінності дитини, відсутність всіх можливих систем демократичних цінностей, які б могли визначити модель не тільки сімейного життя а й суспільства в загалом ,та виховання дитини в конкретному середовищі. Як відомо, виділяють чотири основні види насильства: психологічне насильство, економічне насильство, фізичне насильство та сексуальне

насильство. Жорстоке поводження щодо дітей виникає на основі таких причин: алкоголізм одного чи обох батьків, егоїзм, байдужість, повна безвідповідальність батьків та рідних за свої вчинки, бажання завоювати авторитет в очах однолітків та друзів шляхом надання шкоди здоров'ю та життю іншій дитині, через тиск батьків на дитину, відсутність уваги до життя дитини з боку батьків, інших родичів тощо.

Наслідки жорстокого поводження щодо дитини є досить важкими для психоемоційного стану дитини, нерідко вони можуть бути летальними. Проблема насильства над дітьми є спільною проблемою для всіх осіб, які займаються реабілітацією дітей, що потребує комплексних зусиль, психологічних, медичних, соціальних спеціалістів а також юристів. Жорстоке поводження щодо дітей, та нехтуваннями їхніми інтересами та бажаннями завдає школи не лише їх фізичному здоров'ю, а й тягне за собою важкі соціальні та психічні наслідки. У більшості жертв жорстокого поводження можуть з'явитися відхилення та порушення в фізичному, психічному розвитку, в емоційно-вольовій сфері.

На жаль, статистика свідчить про те, що кількість дітей, які потрапляють в біду, не зменшується, а навпаки, збільшується. На жаль, в Україні сьогодні таке явище як насильство щодо дітей, не завжди стоять у центрі уваги і не завжди фахівці мають достатньо знань та ресурсів, щоб спільно працювати над цією проблемою. Це відбувається не від зменшення кількості випадків насильства, а через те, що дуже часто спостерігається приховування випадків насильства.

Про соціальний захист дитини можна говорити у двох аспектах. У вузькому значенні це означає створення умов для вільного розвитку психологічних та фізичних сил дитини, пробудження та розвиток її активності. У широкому значенні соціальний захист передбачає гарантію основних прав та норм.

Зрештою, фахівці соціальних служб, органи охорони здоров'я, служби у справах дітей та неповнолітніх, органи опіки та піклування повинні тримати в центрі уваги усі проблеми та труднощі, які виникають у дітей та їх батьків, усі

фактори, що впливають на розвиток дітей та підлітків, враховувати їхнє соціальне оточення, а також виробляти та розвивати професійні навички, які допоможуть їм працювати для викорінення явища насильства в сім'ї та суспільстві.

Отже, одним з найважливіших чинників формування в Україні соціальної політики, системи соціальної допомоги і обслуговування населення є кадрове забезпечення. Багато закладів соціальної сфери потребують все більше і більше фахівців різного профілю, здатних враховувати і опиратися на соціальні та економічні реформи, вміло вивчати та ефективно застосовувати перевірений вітчизняний та зарубіжний досвід, відповідати вимогам часу та сучасного суспільства.

8.2 Булінг як прояв агресивної поведінки підлітка: специфіка гендеру

Проблеми проявів жорстокості, агресивності особи та булінгу в сучасному суспільстві набувають все більшої актуальності, так як у будь-яких закритих колективах спостерігаються прояви агресії, цькування, переслідування — будь-то елітна школа або ліцей, виробничий колектив, студентська група або армійський підрозділ.

Систематичні або епізодичні прояви насилля у будь-яких формах в учбових закладах відчують на собі біля треті учнів. Вчені визнають, що саме підлітковий період життя особи є найбільш чуттєвим та сприйнятливим до насилля, що пов'язано з анатомо-фізіологічними, емоційними, психофізичними, гормональними змінами організму, які вкупі й роблять його найбільш уразливим до потрясінь.

Вважається, що прояви насильства, агресивної поведінки, жорстокості у більшій мірі притаманні чоловічій половині населення, однак вчені відмічають, що останнім часом спостерігається подібна поведінка і серед діваччої спільноти. Тому все більшого наукового інтересу набирають дослідження в області гендерних особливостей учасників булінгу.

Найактивніше проблема булінгу розглядалась зарубіжними вченими у межах психології освіти. Перші наукові публікації на тему цькування у шкільному просторі з'явилися у 1905 році, автором яких був Клемент Дукес. Однак загально визнаним є той факт, що саме вперше термін булінг виник при дослідженні саме дорослих колективів у 70-х роках минулого століття скандинавським дослідником Девідом Олвеусом. Свій вклад у розробку та визначення даного поняття зробили шведський шкільний доктор Петер-Пауль Хайнеманн, педагог-соціолог Е. Г. Руланн, когнітивний психолог А. Пикас, психолог К. Салміваллі, які характеризували прояви булінгу та психологічні особливості його учасників та надавали деякі рекомендації щодо вирішення цієї проблеми.

В межах дослідження фемінології та профілактики булінгу відомими є дослідження І. С. Кона, С. Н. Еніколопова, С. В. Кривцова, К. Д. Хломова та ін.

Серед вітчизняних дослідників відомими є напрацювання О. Аверьянова, В. Андрєєнкова, О. Барліта, О. Глазмана, Є. Дубровської, М. Кирилової, Л. Лушпай, О. Мальцевої, Р. Петросянц, Ю. Савельєва та ін.

Поведінкові девіації, що спостерігаються у шкільному середовищі серед підлітків відомі різноманітним проявів: гіперактивна поведінка, порушення дисципліни (запізнення, прогули уроків, невиконання шкільних правил), куріння, хуліганство, вживання алкоголю, злочинство, агресивна поведінка та ін.

Однак усі форми прояву поведінки, що відхиляється має й загальні якості, які є критерієм приналежності до групи девіацій, одна з яких – деструктивність. «Деструктивність розуміється як щось руйнівне – агресивна поведінка людини, яка спрямована як на зовнішні об'єкти, так і себе самого. З точки зору Фрейда, найважливіший критерій деструктивності – це результат, який може привести до зняття внутрішньої напруги за рахунок, який передбачає руйнування» [255].

Отже девіантна поведінка призводить до руйнування міжособистісних відношень, здоров'я, дисципліни, а у її крайньому прояві – навіть до переривання життя.

Загальновідомим є той факт, що із деструктивністю тісно пов'язана агресивність, яка є однією з характеристик особистості людини. Проявлення агресивності у формі конкретних внутрішніх і зовнішніх дій – є індивідуальною особистісною характеристикою людини, яка проходить становлення та розвиток в освітньому середовищі, тобто в сукупності певних соціально-психологічних, педагогічних, організаційних умов. Тому вважаємо, що гендер – є соціальною характеристикою особи.

Проблематика гендеру є однією з складних тем в рамках досліджень агресивної поведінки. Зарубіжними і вітчизняними дослідниками зазначеної проблеми активно вивчаються «відмінності у поведінці хлопчиків і дівчат, типи і форми агресії, ставлення до подібних проявів, вплив наслідків на соціалізацію

підлітків, сексуальний підтекст булінгу, гендерна ідентичність учасників і жертв булінгу» [256, с. 85].

У сучасному суспільстві прийняті деякі гендерні норми або стереотипи – особливості поведінки, притаманні чоловікам та жінкам. Однак у підлітковому віці прояви агресивності набувають особливого значення через суперечливість особистості, притаманну віку, яка проходить етап розвитку під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, які у свою чергу можуть впливати на формування рис агресивної поведінки, яка і проявляється через різні форми булінгу.

Серед учасників булінгу виділяють жертву, агресора (булера) та спостерігачів. Olweus, досліджуючи проблему шкільного цькування, констатує, що жертвою булінгу є «дитина або підліток, який систематично піддається цькуванню, насиллю, знуцанням, створенням дискомфорту та шкоди з боку булера та не може себе захистити» [257, с. 198]. За словами Ttofi, підлітки, які стають учасниками булінгу, беруть участь у процесі віктимізації, «звикаючи до систематичного фізичного та соціально-психологічного насильства та у майбутньому відтворюють подібні моделі поведінки у дорослому житті, становлячись булерами у робочому колективі та у сімейному колі» [258].

Якщо характеризувати особистісні якості «жертви», то за твердженням дослідників, це найчастіше невпевнені у собі, з низькою самооцінкою, певними фобіями, депресивні, в кого мало друзів, не комунікабельні, з високим рівнем тривожності та низьким соціометричним статусом підлітки, будь то хлопці або дівчата. Дослідження свідчать: серед жертв булінгу наявний високий ризик спроб суїциду [259, с. 145]. Причиною цькувань дівчат частіше є зайва вага, недосконала фігура, зачіска, не стильний одяг, заздрощі тощо.

На відміну від «жертв» булери характеризуються впевненістю, завищеною самооцінкою, конфліктністю, імпульсивністю поведінки, проявом лідерських якостей, високим рівнем агресивності та низьким рівнем тривожності. Ці якості особистості проявляються у підлітків обох статей.

Спостерігачі – це група хлопів і дівчат, які віддають перевагу нейтралітету, залишаючись осторонь того, що відбувається через невпевненість, страх, улесливість або залежність від булера. Така позиція є небезпечною, так як з неї легко можна стати жертвою, якщо підліток буде «неправильно» вести себе перед булером.

Такі чіткі соціалізовані відмінності грають вирішальну роль у психології булінгу як агресора, так і жертви. Дослідження науковиць Макарової Е. та Осадчої А. щодо гендерних відмінностей у агресивній поведінці, довели, що «хлопці найчастіше виступають у ролях як жертви, так і булера при фізичних знущаннях; дівчата здебільше беруть участь у вербальній та соціальній формах булінгу, що проявляється у ізоляції та бойкоті, ігноруванні, насмішках, негативних коментарях у соціальних мережах, але зафіксовані й більш жорстокі бійки між дівчатами» [260]. Однак, при проявах кібербулінгу хлопці найчастіше стають булерами, ніж дівчата.

Зазначимо, що дослідники працювали ще над одним супутнім показником, який впливає на агресивну поведінку – вік учасників булінгу. У 3 роки відбувається ідентифікація статі, яка виражається у тому, як одягнені і з якими іграшками грають діти, однак гендерні стереотипи еволюціонували і отримали багато визначень: діти поступово усвідомлюють свою стать, що вона є незмінною і не залежить від зовнішніх характеристик (зріст, вага, довжина волосся, одяг).

Деякі прояви агресивної поведінки можна помітити у передшкільному віці, коли відбуваються бійки за іграшку, книгу, увагу вихователя, дитина мучить тварин тощо. Таким чином дитина перевіряє міру дозволеного, питається звернути на себе увагу, якщо їй не цікаво або самотньо, можливо вона копіює поведінку, прийняту у родині, героїв мультфільмів і коміксів, особливо із застосуванням агресії і, звісно, недоліки виховання, якщо батьки, інші дорослі своєчасно не припиняють і не роблять зауваження при найменших проявах жорстокості. У цьому ж віці можна помітити і риси «жертв», у яких, таким чином, розвивається комплекс неповноцінності: несміливість, страх,

невпевненість у власних силах. Традиційно вважається, що така поведінка притаманна здебільше хлопчикам, але й дівчата схильні до подібного типу поведінки з тих же самих причин.

Далі, якщо дорослі своєчасно не помітили, не працювали над проблемою, то нові обставини життя у колективі породжують нову мотивацію агресивної поведінки: прагнення до самоствердження, завоювання статусу лідера серед однолітків, виклик батькам і вчителям та ін. Вчена М. Бутовська доводить, що «схильність проявляється у молодшому шкільному віці і приблизно кожна десята дитина може виступати булером» [261].

У віці 10-14 років агресивність проявляється на максимальному рівні участі у булінгу серед учнів загальноосвітніх закладів. Проаналізувавши дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців, зазначимо, що серед факторів, що впливають на агресивну поведінку, основними є:

- копіювання стереотипів поведінки в сім'ї, систематична критика, фізичні покарання, недопустимі форми спілкування з оточуючими з боку батьків формують й відповідну модель поведінки дитини, прагнення «зігнати злість» на інших, слабших однолітках або менших за віком учнях;
- байдужість, нецікавість життям підлітка, низький рівень емоційної підтримки, нестабільність оточення, неможливість звернутися за допомогою до батьків є ніби заохоченням до подібної поведінки, прагненням звернути на себе увагу батьків і дорослих;
- надмірна вимогливість, дисципліна, гіперопіка і очікування батьків найкращих результатів від дітей призводять до того, що знаходячись поза домівкою підліток хоче відчувати себе вільним, отримати місце у соціальній ієрархії та іноді втрачає міру у своїх діях;
- низький рівень доходів сім'ї, незадоволення запитів і бажань з боку батьків дитини з різних причин штовхає її на прагнення відібрати силою те, що хочеться;

- за дослідженнями вітчизняних вчених Штих І. та Динис А., «окремим фактом ризику є економічна нерівність і розшарування як в окремих школах, так і в суспільстві в цілому. Той факт, що в низько рейтингових школах булінгу більше піддаються саме діти з соціально-благополучних сімей, був доведений дослідженням, в якому учасниками стали понад 23 тис. учнів молодших класів» [259, с. 144-145].

Зазначені фактори, що впливають на прояви агресивності можуть бути викликані недоліками виховання, які ніби виправдовують погані вчинки і хуліганство, потрапляння у товариство більш дорослих та сильніших хлопців, де підліток виступає в ролі підлабузника, який задовольняє примхи лідера, боячись чинити опір та відіграючись на слабших.

Сучасні підлітки, знаходячись у розвиненому кіберпросторі, маючи різноманітні гаджети вдаються до кібербулінгу. Таким чином, за дослідженнями вчених [260], із збільшенням віку прями (фізичні) форми прояву булінгу перетворюються на більш витончені, їх не відразу можна помітити, вони розтягнуті у часі: поступово традиційний булінг переростає у соціальні та вербальні форми прояву. Знижуються й гендерні відмінності у проявах різних формах булінгу. «Дівчата та хлопці з однаковою ймовірністю можуть бути як жертвами, так і виконавцями. Виявлено гендерні відмінності, що різняться за типом участі (наприклад, хлопчики більш схильні стати кіберхуліганями, тоді як дівчата частіше стають жертвами кібербулінгу)» [260]. В юнацькому віці ситуація булінгу виникає рідше у тих випадках, коли особа не може конструктивно вирішити конфлікт, так як тільки формуються вміння опанувати свої емоції та почуття та йти на компроміс.

Цікавими, на наш погляд, видаються дослідження вітчизняних вчених Штих І. та Динис А., які свідчать, що учасниками булінгу в якості булера були як хлопці (40%), так і дівчата (7,1 %); жертвами цькування визнали себе 21,4 % дівчат і 13,3 % хлопців; змогли розповісти батькам про епізод та отримали взаємний емоційний відгук 28,5 % дівчат і 13,3% хлопців; дівчата (43%) та хлопці

(13%) зізнаються, що іноді жертва сама винна у цькуванні, проти такої думки виступили 57% дівчат та 80% хлопців.

Отже, дівчата більш толерантно відносяться до проявів булінгу, ніж хлопці, але мають на увазі морально-емоційне цькування, а хлопці – фізичне [259].

Однак, «позитивні, довірливі взаємовідносини між батьками та дітьми значно знижують ризик участі у булінгу (у будь якій ролі) і сприяють здоровим психологічним і соціальним відносинам підлітка у соціальному оточенні» [262].

З огляду на існування різноманітних профілактичних практик і методик булінгу, втручання необхідне для обмеження кількості міжгендерного та одностатевого насильства, яке відбувається між підлітками як в стінах освітніх закладів, такі поза ними. Вчителям та іншим працівникам шкіл не варто нехтувати гендерними відмінностями при реакції на булінг, не беручи до уваги ідентифікацією статі, так як це може призвести до неефективного результату роботи. Спостерігаючи за реакцією на булінг представниками обох статей, вчителі можуть змінити спосіб та методи профілактики, спрямовані на усунення насильства і цькування у школі. При успішному втручанні і запобіганні, підтримці вчителів, протидії агресорам загальноосвітні заклади мають стати надійним притулком, в якому учні обох статей будуть себе почувати комфортно і у безпеці. Вчителі мають прагнути до створення позитивного досвіду у кожного учня, заохочувати дорослішання через позитивну участь у соціальному оточенні, а також виділяти та схвалювати приклади соціально-прийнятої поведінки.

Безліч розроблених профілактичних моделей булінгу підтверджує необхідність багатопланової роботи та прийняття запобіжних заходів, комплексного дослідження усіх учасників шкільного оточення та життєвого простору сучасного підлітка, вивчення гендерних особливостей учасників булінгу у підлітковому середовищі може надати нові можливості щодо напрацювань у системі профілактичних і запобіжних шляхів у роботі фахівців.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.8.3

8.3 Роль вчителів у здійсненні профілактики залучення підлітків до комерційного сексу

Проституція несе небезпеку суспільству та країні, оскільки сприяє деградації культури держави, руйнування моральних та духовних цінностей, безпосередньо взаємопов'язана з організованою злочинністю. Незалежним криміногенним аспектом проституція стає через її швидке омолодження та активного залучення у сексуальний бізнес підлітків, які не досягли повноліття. Соціальну небезпеку це явище набуло у зв'язку з тим, що комерційний секс став одним із шляхів поширення ВІЛ/СНІДу.

На даний момент у нашій країні все частіше і частіше стали з'являтися притони, замасковані під різні студії масажу, стриптиз-клуби, а також вивіз українських дівчат за кордон. Також став поширеним такий вид сексуальних послуг, як ескорт, саме супровід багатих клієнтів.

Ліквідувати проституцію неможливо, проте необхідно її постійно контролювати, здійснювати профілактичну і просвітницьку роботу щодо профілактики залучення підлітків до комерційного сексу, при цьому слід використовувати ефективні засоби, методи та прийоми педагогічного впливу.

Згідно даних Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка, серед жінок, які займаються наданням сексуальних послуг в комерційних цілях, 11% склали діти у віці від 12 до 15 років і 20% – у віці від 16 до 17 років [263].

Відповідно до даних досліджень цього ж Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка та ЮНІСЕФ (2013-2014 рр.) серед 123,5 тис. дітей, що належать до груп ризику, і дітей вулиці, кількість дівчат, які надають сексуальні послуги на комерційній основі, склала 5,5 тис., кількість хлопчиків-підлітків, які мали секс з чоловіками, склала 13 тис. [264].

За даними соціологів, у 2011 році в Україні до комерційного сексу було залучено близько 110 тисяч жінок. За інформацією О. Балакіревої, кожна шоста-сьома повія – неповнолітня.

Проблема профілактики залучення до комерційного сексу неповнолітніх багато років привертає увагу не тільки правоохоронних органів і медиків, а й фахівців у галузі психології і педагогіки. Фахівці з різних країн займалися та займаються вивченням даної проблеми з різних підходів.

Проблема профілактики залучення підлітків до комерційного сексу у закладах освіти на сьогоднішній день залишається недостатньо дослідженою.

При вивченні проблеми соціальної профілактики мають зарубіжні і класичні дослідження: про соціальну детермінацію свідомості та поведінки особистості – Е. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, П. Бурдьє, Е. Гіденса; психічних аспектів розвитку особистості – П. Піаже, Л. Виготського; теорії психосексуальності особистості – З. Фрейда, А. Фройд.

Науковці (зокрема, Н. Заверико, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець, Т. Сальнікова та ін.) пріоритетними напрямками дослідження визначають проблеми збереження сексуального та репродуктивного здоров'я підлітків, однак технологічний аспект попередження ризикованої сексуальної поведінки, до якої ми відносимо і комерційний секс, у наукових працях не розроблений.

Впровадженням технологій профілактики девіантної поведінки у закладах освіти займалися О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Зверєва, Г. Корчова, Л. Линник, А. Макаренко, В. Оржехівська, О. Швед, А. Шиделко та ін.

Під час використання цілісного соціально-педагогічного досвіду формування у підлітків готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу як методу педагогічного дослідження, ми виходили з того, що цей метод багато в чому схожий з досвідченою педагогічною роботою.

Для виявлення умов організації педагогічного стимулювання до готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу нами було проведено анкетування учасників освітнього процесу закладів загальної середньої освіти.

Констатувальний етап експерименту (тривав з січня по травень 2019/2021 навчального року) було здійснено на базі дванадцяти закладів загальної середньої освіти.

Анкетування класних керівників і аналіз отриманих результатів були спрямовані на: вивчення уявлень педагогів про процеси педагогічного стимулювання готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу; збір і вивчення інформації про використання методів педагогічного стимулювання; виявлення характеру ставлення педагогів до проблеми педагогічного стимулювання; можливість структурування своєї педагогічної діяльності; ставлення до своєї педагогічної діяльності; показники ефективності власної педагогічної діяльності; ступінь обізнаності та актуальності для педагогів проблеми залучення підлітків до комерційного сексу.

Педагогам була запропонована анкета, яка містить закриті запитання. Також анкета містить запитання відкритої форми, що дозволило респонденту/респондентці вільно конструювати відповідь або доповнювати (завершувати) частковий варіант відповіді.

Запитання про структуру педагогічної діяльності були націлені на виявлення у респондентів/респонденток аспектів педагогічного стимулювання активності підлітків, орієнтованості педагогів на формування готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу.

Узагальнення педагогічного досвіду дало можливість дійти висновку про стан досліджуваної проблеми в закладі загальної середньої освіти, досягнення і недоліки в роботі педагогічного колективу щодо створення системи готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу.

В анкетуванні взяли участь 48 класних керівників 8-9 класів закладів загальної середньої освіти (з них 39 жінок та 9 чоловіків) віком від 32 до 63 років, освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст (4) та магістр (44).

Респондентам було запропоновано відповісти на запитання: **«Чи проводите Ви заняття щодо статевого виховання здобувачів освіти?»** (рис. 1). Отже, 36 опитаних вчителів зазначили, що не проводять з своїми учнями/ученицями заняття щодо статевого виховання, а 12 респондентів/респонденток вказали, що проводять дані заняття, оскільки вважають, що саме школа покликана створювати особливе середовище, в якому

учні/учениці повинні дізнаватися про фізіологічні та психологічні зміни, пов'язані зі статевим дозріванням, про проблеми контрацепції, незаплановану вагітність, ризики інфекційних уражень, питання сексуальної орієнтації, особисту сексуальну безпеку, і, особливо важливо, – що в кожній людині є вибір, і відповідальність за нього лежить лише на ній.

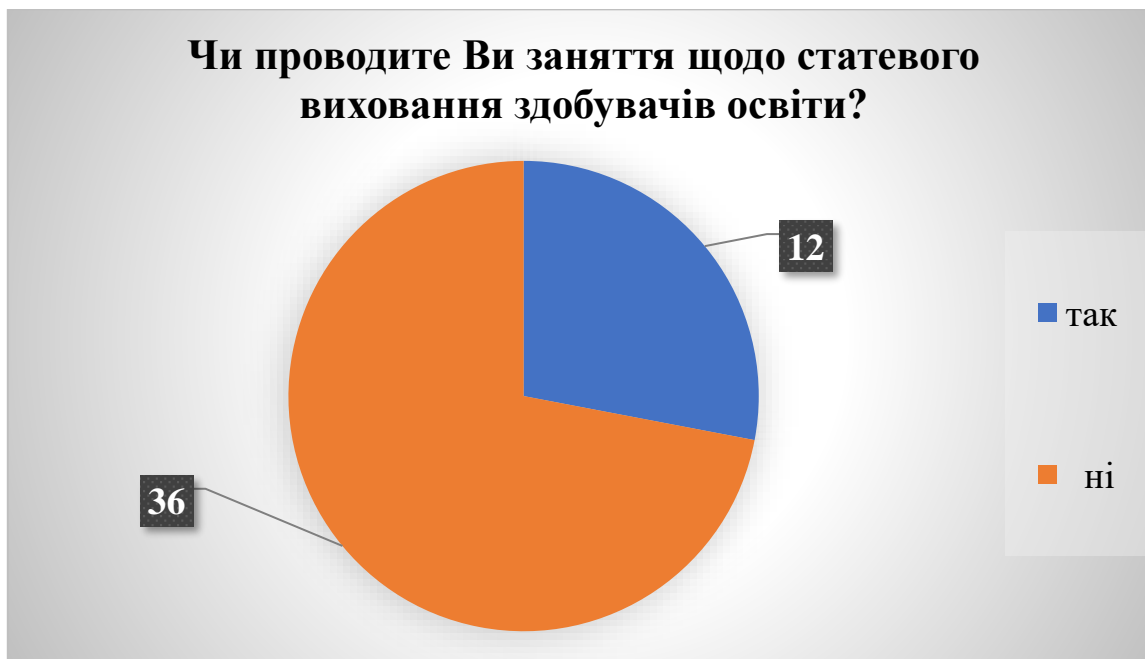


Рис. 1

З метою з'ясування обізнаності класних керівників щодо визначення поняття «комерційний секс» було запропоновано дати відповідь на запитання: **«На вашу думку, комерційний секс – це ...»**.

Результати опитування показали, що більшість педагогів не знають, що означає дане поняття, вважають, лише незначна кількість осіб дали відповідь, що комерційний секс – це продаж себе за гроші, проституція, секс за гроші, сексуальна експлуатація, рабство.

Наступним запитанням ми намагалися з'ясувати ступінь впливу неблагополучних сімей на соціалізацію підлітків. Оскільки, неблагополучна родина в психолого-педагогічній літературі розглядається, насамперед з погляду впливу свого морального потенціалу на розвиток і формування особистості дитини. Неблагополучна родина найчастіше є причиною появи соціально-запущених дітей і підлітків з девіантною поведінкою, хоча в таких родинах

також виростають достатньо соціалізовані діти, але це скоріше виняток, ніж поширене явище [270].

Відповіді респондентів/респонденток на запитання: **«Як ви думаєте, яка ступінь впливу неблагополучних сімей на соціалізацію підлітків?»** розподілилися таким чином: більшість опитаних вважають, що у підлітків із неблагополучних сімей є висока вірогідність виникнення асоціальної поведінки і ступінь впливу вони визначили як негативний. Деякі педагоги зазначили, що ступінь впливу неблагополучних сімей на соціалізацію підлітків є невисоким.

Метою наступного запитання було з'ясування практичної роботи педагогів щодо випадків негативного впливу на їх учнів/учениць. Зокрема, це можуть бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, економічні фактори суспільства, хвороби, політична ситуація, домашнє насильство тощо.

Аналіз даних відповідей на запитання: **«Чи зустрічалися у вашій практиці такі випадки негативного впливу на підлітка?»** (рис. 2) показав, що відповіді респондентів/респонденток розподілилися майже порівну, а саме: 27 осіб вказали, що працювали з даною категорією дітей, 21 опитаний зазначив, що не зустрічав у своїй практиці випадки негативного впливу на підлітка.

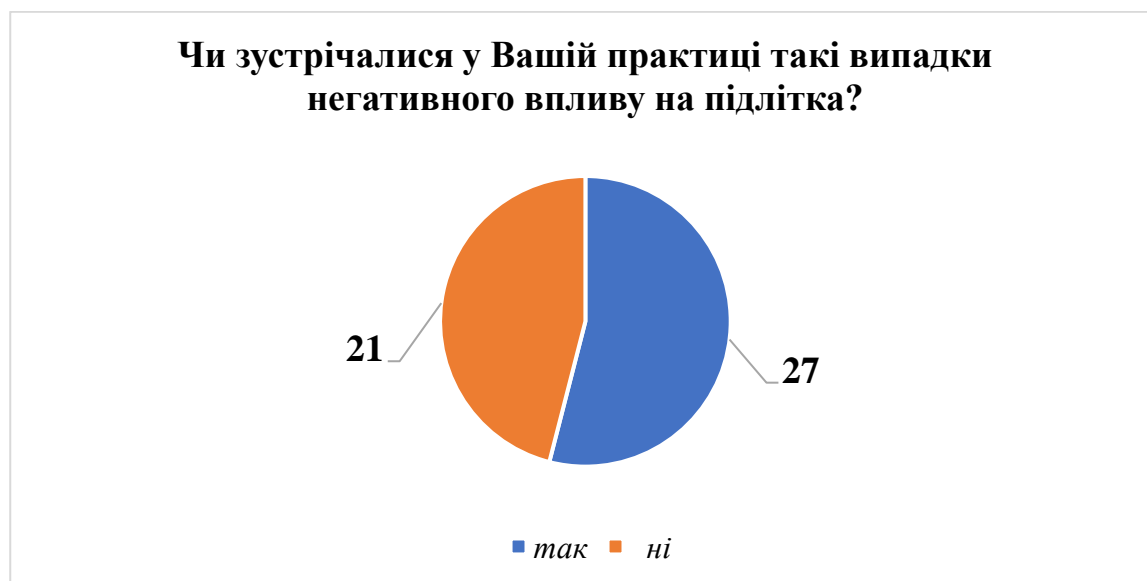


Рис. 2

Проаналізувавши відповіді респондентів/респонденток на запитання: **«Як ви можете охарактеризувати особистість таких підлітків, їх поведінку?»** – маємо наступні результати: більшість респондентів/респонденток вказали, що такі діти не мають цілей в житті, вони безініціативні, байдужі, розгублені, неадаптовані, агресивні, не вміють знаходити спільну мову з однолітками, тобто, відчужені від соціуму, складні у вихованні. Разом з тим, причинами цього, зі слів педагогічних працівників, є нелюбов батьків до своїх дітей, відсутність уваги з боку батьків і матеріальні проблеми.

Виходячи з аналізу даних на запитання: **«Перелічіть, будь ласка, причини, які, на Вашу думку спонукують підлітків до залучення до комерційного сексу?»**, можна сказати, що досить багато класних керівників не знають причин, які спонукують підлітків до залучення до комерційного сексу. Деякі респонденти/респондентки зауважили, що причинами цього можуть бути нестача грошей у підлітків на одяг, гаджети, отримання інших емоцій, не вихованість, цікавість, бажання легких грошей, відсутність статевої культури, сексуальна неграмотність та багато вільного часу, приклад друзів/подруг, «кругова порука», коли друзі/подруги підтримують, пасивно чи активно, займатися проституцією. Незначна частина опитаних, вказали, що відповідальність повністю лежить на батьках, родині, тобто серед причин, які спонукують підлітків до залучення до комерційного сексу є відсутність родинного виховання, взаєморозуміння з батьками, відсутність грошей у батьків, бездоглядність дітей, домашнє насильство та сексуальна розбещенність власних дітей батьками або іншими родичами.

Респондентам було запропоновано відповісти на запитання: **«Чи проводите Ви профілактичну роботу на тему комерційного сексу та його шкідливих наслідків?»** (рис. 3). Ми побачили, що більшість педагогів (30), не проводять профілактичну роботу щодо залучення підлітків до комерційного сексу, оскільки, на нашу думку, не знають, що саме потрібно розповідати підліткам з даної теми. 4 класних керівників вказали, що вони проводять профілактичну роботу щодо даного питання, оскільки профілактична робота

посідає важливе місце в системі виховної роботи класного керівника, а саме включає в себе підготовчі та профілактичні дії, спрямовані на запобігання формування в учнів/учениць негативних звичок, рис характеру, проявам асоціальної поведінки та організацію належного догляду за діяльністю школярів тощо. Щодо результативності проведення профілактичної роботи на тему комерційного сексу та його шкідливих наслідків респонденти/респондентки зазначили, що все залежить від готовності і відкритості дитини до сприйняття інформації.



Рис. 3

Класним керівникам було запропоновано дати відповідь на запитання: **«Які форми роботи в профілактиці залучення підлітків до комерційного сексу ви використовуєте?»**. Результати опитування показали, що ті респонденти/респондентки, які проводять профілактичну роботу щодо залучення підлітків до комерційного сексу зазначили, що вони використовують елементи сексуальної просвіти через бесіди, тренінгові заняття, лекції, ігри, консультації, тематичні зустрічі круглі столи, кейс-стаді. Також класні керівники наголосили, що прикладом із життя відомих людей формують позитивні моральні цінності.

У процесі опитування класні керівники відповіли на запитання: **«Як Ви вважаєте, проблема комерційного сексу серед підлітків і молоді в Україні є актуальною?»** (рис. 4). За даними опитування виявилось, що відповіді розподілися порівну, тобто 24 респонденти відповіли, що вважають проблему комерційного сексу серед підлітків і молоді в Україні актуальною, і 24 опитаних зазначили, що дана проблема не є актуальною, оскільки більш актуальними, на їх, думку, є екологічні проблеми, тобто, зміни навколишнього середовища, які наражають дітей та їх сім'ї на великий ризик отримати проблеми зі здоров'ям, починаючи від отримання травм і закінчуючи інфекційними захворюваннями, такими як туберкульоз та грип. До актуальних проблем вони відносять також фізичну небезпеку, яка походить від триваючого збройного конфлікту, збільшення рівня бідності, моральні та психологічні травми і стрес тощо.

Нагадаємо, що за визначенням Організації Об'єднаних Націй, підлітки – це особи віком від 10 до 19 років, а молодь – особи віком від 15 до 24 років, що не позбавляє країн членів права мати інші визначення. Спільно підлітків та молодь називають «молоді люди». Згідно законодавства України молодь – це особи віком від 14 до 34 років.

За даними Державної служби статистики України, станом на 1 січня 2018 року в Україні проживало близько 6,2 мільйона осіб віком від 10 до 24 років, не враховуючи осіб, які мешкали на окупованих територіях АР Крим та міста Севастополь (додатково 350 000 осіб згідно з даними на 1 січня 2014 року), та молодь меншин без громадянства, зокрема ромів, біженців та прохачів притулку.



Рис. 4

На запитання: **«На Вашу думку, чи є різниця між комерційним сексом і сексуальним насильством над дітьми?»** (рис. 5) отримано такі дані: 44 педагогічних працівників наголосили, що різниця між комерційним сексом і сексуальним насильством над дітьми є, 4 респондента вказали, що вони не вбачають різниці між даними поняттями.

Нагадаємо, що комерційний секс є формою сексуальної поведінки, що властива певній категорії людей, і яка в нашому соціально-культурному просторі вважається однозначно девіацією, перебуває поза законом і тому переважно прихована від очей громадськості.

Відповідно до статі 1 Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» сексуальне насильство – форма домашнього насильства, що включає будь-які діяння сексуального характеру, вчинені стосовно повнолітньої особи без її згоди або стосовно дитини незалежно від її згоди, або в присутності дитини, примушування до акту сексуального характеру з третьою особою, а також інші правопорушення проти статевої свободи чи статевої недоторканості особи, у тому числі вчинені стосовно дитини або в її присутності [265].

Також, у Конвенції Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства прописано, що сексуальне насильство –

будь-яка примусова сексуальна дія або використання сексуальності іншої людини [267].

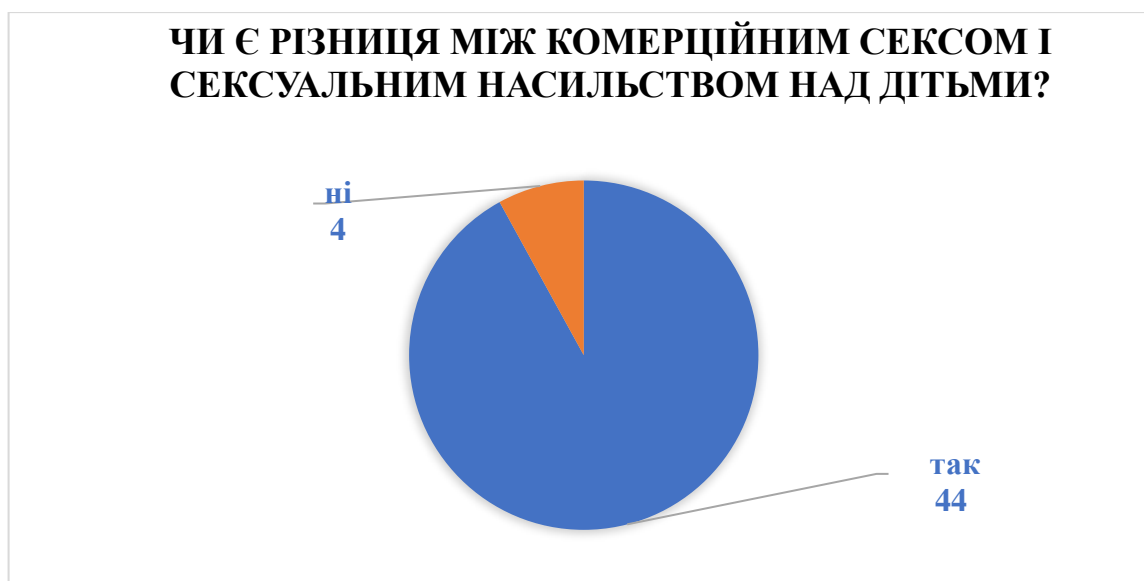


Рис. 5

Метою наступного запитання було з'ясування впливу комерційної сексуальної експлуатації на дитину. Класним керівникам було запропоновано запитання: **«Як комерційна сексуальна експлуатація впливає на дитину?»**. Аналіз даних свідчить, що більшість педагогів вказали, що їм важко відповісти, або, що вони не стикалися з подібним явище у своїй педагогічній практиці. Деякі респонденти зазначили, що комерційна сексуальна експлуатація руйнує життя дитини, робить її черствою, байдужою, підозрілою, дитина зневіряється в житті, що веде до повної деградації особистості. Частина респондентів означила, що комерційна сексуальна експлуатація негативно впливає на дитину, оскільки дитина, яка страждає від постійного насильства має порушення психічного характеру, проблеми з наркотиками, інфекційними захворюваннями, дитина постійно страждає, від різних форм насильства.

Нагадаємо, що Комерційна сексуальна експлуатація дітей визначається як вид сексуального насильства, коли дитина або третя особа отримує будь-яку компенсацію – грошима або в натуральній формі. Це визначення було розроблено авторами Декларації та Порядку денного дій проти комерційної сексуальної експлуатації дітей, прийнятої у 1996 році у Стокгольмі.

Проведеним аналізом відповідей на запитання: «**Як Ви вважаєте, від яких проблем найбільше страждають особи, залучені до комерційного сексу в Україні?**» (рис. 6) з'ясовано, що класні керівники серед найважливіших проблем від яких страждають особи, залучені до комерційного сексу в Україні вказали: відсутність грошей, матеріальні проблеми, не має високо оплачуваної роботи (42), вживання наркотичних, психотропних речовин (39), небезпека інфекційних захворювань (35), насильство в середовищі комерційного сексу (31). На неможливість отримати кваліфіковану медичну допомогу особам, залученим до комерційного сексу вказали 26 осіб, на неповажне ставлення з боку суспільства – 24 опитаних. Також серед проблем від яких страждають особи, залучені до комерційного сексу в Україні педагоги назвали такі: порушення прав осіб, які займаються комерційним сексом (18), свавілля правоохоронних органів (17), незнання законів (12), житлові проблеми (11), відсутність умов для цивілізованого заняття секс-бізнесом (11).



Рис. 6

Аналіз даних на запитання: **«Чи обговорюєте Ви на виховних годинах теми щодо сексуальної освіти?»** (рис. 7) свідчить, що 13 респондентів/респонденток вказали, що вони обговорюють на виховних годинах теми щодо сексуальної освіти з частотою, приблизно раз на три місяці, 35 класних керівників відповіли «ні».

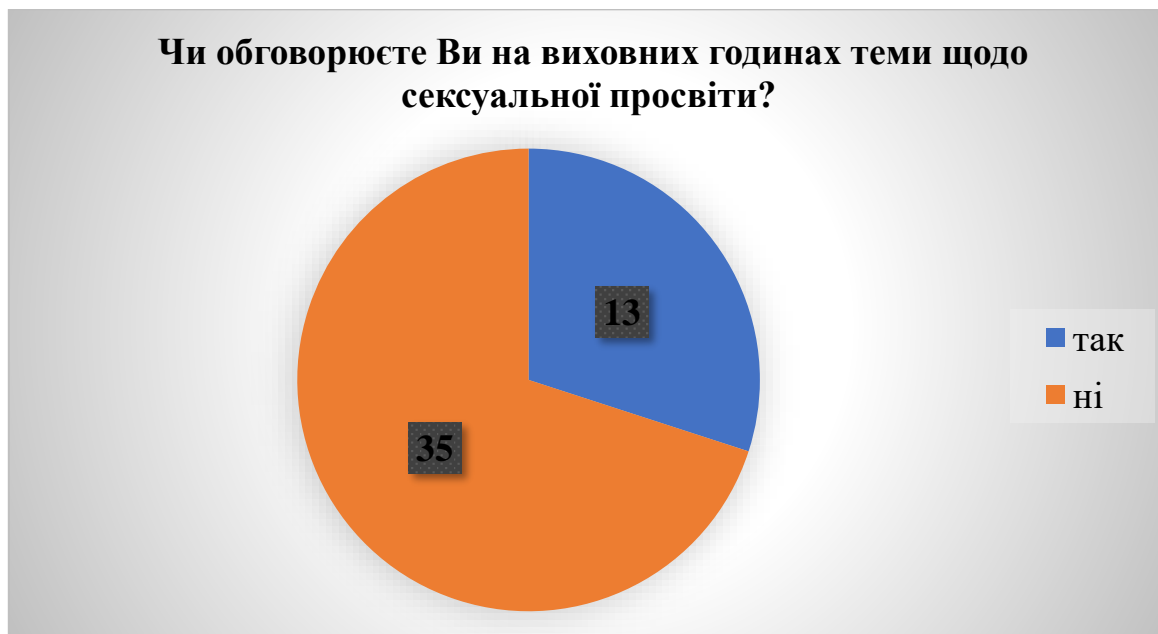


Рис. 7

Згідно з нашим дослідженням, відповідаючи на запитання: **«Чи вважаєте Ви, що у школах потрібно ввести предмет або програму з сексуальної освіти, у рамках якої говорити про проблеми підлітків?»** (рис. 8) більшість педагогів (38) відповіли, що у школах обов'язково має бути предмет або програма з сексуальної освіти, у рамках якої говорити про питання, пов'язані із сексуальною грамотністю, сферою людської сексуальності, таких як статеве життя, контрацепція, гендерна рівність, аборт, ВІЛ/СНІД тощо, залучаючи до цього процесу фахівців різних галузей.

Отже, як бачимо з результатів дослідження, класні керівники почуваються не впевнено у своїх знаннях з усіх тем щодо людської сексуальності, протидії та залученню підлітків до комерційного сексу. Розуміючи важливість сексуальної освіти, українським вчителям варто спробувати розпочати рух у напрямі статевого виховання, адже знання – це захист і зброя, які майбутні повноцінні

члени суспільства використовуватимуть у своєму житті, формуючи нове свідоме середовище.

Окрім того, на нашу думку, вчителі – саме ті люди, які точно мають бути залученими до сексуального виховання дітей.

Проте, важливим є ще не тільки те, хто буде навчати дітей, але й те, що саме розповідатимуть ці люди.



Рис. 8

З відповідей класних керівників на закриті та відкриті запитання можемо констатувати, що потенційні можливості закладу загальної середньої освіти щодо організації системи формування готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу неповністю, а саме:

- під час проведення виховних годин класні керівники не говорять з дітьми про сексуальну освіту, не розповідають про ризики, які несе в собі небезпечна ризикована поведінка, зокрема, залучення до комерційного сексу;

- у закладах загальної середньої освіти відсутня цілеспрямована робота адміністрації з педагогічним колективом із питань організації цілісної системи формування готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу;

- у роботі з підлітками використовуються одноманітні форми, що мають, в основному, масовий характер. Надається перевага усталеним формам роботи з учнями, які мало спонукають підлітків до формування відповідального ставлення до власного життя, протидії ризикованим формам поведінки;

- позакласні заходи проводяться без урахування індивідуальних особливостей підлітка та можливостей для прояву їх самореалізації;

- відсутня цілеспрямована робота з батьками або ж ведеться часто стихійно, від випадку до випадку, здебільшого у вигляді «спонсорська допомога».

SECTION 9. THEORY, PRACTICE AND TEACHING METHODS

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.9.1

9.1 Some glimpses of pedagogical ethics

For the successful implementation of teaching activities, in addition to professional competence, which includes a set of theoretical knowledge and practical skills of a teacher and his pedagogical skills, his culture and pedagogical ethics are also of great importance. Pedagogical ethics is a separate and very important characteristic of the work of a teacher and his personality, defining a system of criteria for evaluating his actions and behavior. Ethics in general, and pedagogical ethics, in particular, considers the essence of the main categories of morality and moral values.

Moral values should be considered the system of ideas about good and evil, justice and honor adopted in a given society or a certain professional or other group, which act as a kind of assessment of the nature of life phenomena and relationships, moral virtues and actions of people. All basic moral categories are applicable to pedagogical activity; however, individual concepts of ethics most clearly reflect such features of pedagogical views, activities and relationships that distinguish pedagogical ethics as a relatively independent section of ethics. Among these categories, one should name professional pedagogical duty, pedagogical justice, pedagogical honor and pedagogical authority of the teacher [274].

The concept of professional pedagogical duty is one of the most important categories of pedagogical ethics. This concept concentrates general ideas about the totality of requirements, norms and moral prescriptions imposed by society on the personality of a teacher, on the performance of his professional duties. They include ideas about how he should carry out certain labor functions, mainly intellectual ones, and build relationships with trainees and work colleagues correctly. These norms prescribe the need to be deeply aware of one's attitude to the chosen profession, to the student and teaching staff and to society as a whole.

The concept of a teacher's professional duty has already programmed the need for a creative attitude to their work, special demands on themselves, the desire to

constantly replenish their professional knowledge and improve pedagogical skills, the need for a respectful and demanding attitude towards students. Following the requirements of pedagogical duty, a teacher of higher education is obliged to continuously engage in self-education and self-improvement throughout the entire active labor activity and strive for perfection.

Pedagogical justice is a kind of measure of the objectivity of the teacher, the level of his moral upbringing (kindness, integrity, humanity), which is manifested in his assessments of the actions and behavior of students, their attitude to learning, the nature and results of educational and cognitive activity [275]. Pedagogical justice requires an approach to assessing the activities of each student not formally, but with the obligatory consideration of his abilities and personal characteristics. Indifference in grading only according to formal criteria that do not reflect the student's actual expenditure of intellectual effort and time for preparation, his professional and personal creative development, not only does not stimulate him to further master the educational material, but also violates the principle of pedagogical justice.

Professional honor in pedagogy expresses a concept that characterizes not only the teacher's awareness of the significance and role of his activity and his personality, but also public recognition, public respect for his professional and moral merits and qualities. In this regard, the honor of the teacher acts as a public assessment of his real professional merits, which are manifested in the process of fulfilling his professional pedagogical duty. In other words, his honor is manifested in the training of highly qualified specialists, highly moral creative personalities with a strategic innovative type of thinking.

The pedagogical authority of the teacher, which was mentioned above, represents his moral status in the team of students and colleagues, acts as a kind of discipline, with the help of which an authoritative and respected teacher regulates the behavior of students, influences the formation and development of their beliefs and moral ideals. Pedagogical authority depends on all previous moral-ethical and psychological-pedagogical training of the teacher. His level is determined by the depth

of knowledge, erudition, skill, attitude to work, breadth and freedom of thinking, his civic position, etc.

The concept of ethics is close to the concept of morality or morality. But if ethics is a doctrine of morality, morality, then morality itself acts as a way of self-fulfillment of the personality, its self-government and streamlining relations between people on the basis of some generalized ideas about norms, principles, and ideals that lead to the values of goodness and justice [276]. In other words, morality outlines the sphere of ethical values, which, first of recognized by society and each of its members. Just as along with the general there is professional ethics, so on the basis of its principles and ideas, a specific professional morality inherent in each professional group of people develops and functions. Let us consider the essence of pedagogical morality and its manifestations in the process of professional activity of a higher school teacher.

Pedagogical morality is a system of general and particular norms, rules and customs that are in complex relationships with each other. In order to effectively regulate the actions and behavior of a teacher, the system of requirements of pedagogical morality must have internal consistency and consistency, that is, both general and particular norms, rules and customs must form a single whole.

Pedagogical morality is understood as a system of moral requirements imposed on the teacher in his attitude to himself, to his profession, to society, to students. It acts as one of the regulators of the teacher's behavior in the process of carrying out his professional teaching activities. The system of requirements of pedagogical morality is a concrete expression of the teacher's professional duty, his moral obligations to society, the teaching staff and students, to his vocation.

It is customary to distinguish between a general and a particular moral and pedagogical norm of a teacher's professional morality. If the general norm is a broad and meaningful requirement in relation to the teacher to pedagogical work, covering the most typical situations, then the private norm of morality generalizes and reflects a narrower range of relations and facts of the actions and behavior of the teacher, reveals and specifies only part of the general content and volume of this requirement.

Along with pedagogical morality, the moral consciousness of the teacher and his moral culture as integral components of his general and professional culture are also of great importance for the organization and implementation of educational activities.

Moral consciousness is a person's awareness of the norms of his behavior, the nature of relationships in society and the value of the qualities of the human personality, the need to follow them. The result of this awareness is its consolidation in the views, ideas, feelings and habits, manifested in the specific actions of a person. Public consciousness provides a generalized theoretical and ideological justification for morality as a social phenomenon; individual moral consciousness also reflects the specifics of the environment with which a person constantly interacts. One of the elements of the teacher's moral consciousness is his awareness of moral values and understanding of how these values are perceived by his pupils.

The moral culture of the individual is represented, according to V.A. Lozovoy, “as a measure of her moral socialization, that is, the degree of development and appropriation of the moral values prevailing in society and the degree of familiarization with the moral aspects of activity in various spheres of public life. In other words, it is a measure of moral development achieved by a person, characterized by moral values learned and realized in activity” [276].

At the everyday level and in the most common sense, moral culture is considered to be the moral upbringing of a person, the degree to which he assimilates moral norms, requirements and instructions and their implementation in specific actions and a general line of behavior. In this understanding, the moral culture of a teacher can be judged by how deeply and firmly moral attitudes, principles and norms that operate in society are embodied in his feelings, thoughts, views and actions, in everyday behavior, in life position. Only through active expression in actions, in communication with students and colleagues, with other people, both the moral culture of the teacher and the measure of compliance of his moral development and moral consciousness with moral standards and principles of society are manifested. This is also the measure of their compliance with the specific requirements of society for the personal qualities of the teacher and the nature of the performance of his professional functions.

The basis for the formation of the teacher's moral views is his knowledge and understanding of the principles, requirements and norms of morality, their specific reflection in pedagogical activity.

However, the teacher cannot be limited only by knowledge of moral norms and principles, he must have firm ideological and moral convictions, which are a prerequisite for active conscious creative activity for the purposeful formation of the personality of each pupil, the formation of his moral consciousness and moral culture. Ethical knowledge and moral views become the beliefs of the individual in the process of social practice and under the influence of the objective conditions of labor activity. The requirements of professional pedagogical ethics are met by conviction, organically combined with genuine consciousness, adherence to principles and exactingness to oneself and to students, to the nature of one's activity.

Along with beliefs, the subjective moral position in relation to professional activities and participants in the educational process is occupied by the teacher's moral feelings, which are considered as the emotional side of his spiritual activity. Moral feelings act as a means of personality formation and as one of the tasks of moral education. The moral feelings of a teacher can be conditionally divided into several groups in accordance with the reflected object: in relation to their profession, to themselves as a representative of the teaching profession, in relation to other participants in the pedagogical process - students and colleagues.

Moral relations of the teacher. At the heart of moral relations are the dependencies between the prescriptions of duty and the subjective perception of these prescriptions by the individual, between personal and public interests. Moral relations are regulated by moral principles, norms, customs, traditions that have received social or group recognition and assimilated by the individual in the process of his socialization and collective activity.

The peculiarity of moral relations is that they have a value-regulatory and directly evaluative character, i.e., everything in them is based on a moral assessment that performs the functions of regulating and controlling a person's actions and his behavior in general.

Moral relations are built differently in various areas of their manifestation: the field of educational work and scientific research, various kinds of social activities of teachers and trainees, in the field of extracurricular contacts, joint leisure, etc.

The subject of moral relations in the pedagogical environment is the teacher. Being the main link in the educational process, he carries out the widest interaction with students and colleagues. The goals, forms and nature of this interaction, as well as their results, must necessarily receive a moral assessment and self-assessment of the teacher.

The moral relations of teachers and trainees contribute to the development of a creative personality, the formation of a free person with self-esteem. The most important condition for a positive moral influence of a teacher on a student is a combination of respect, reasonable exactingness and trust in him. In the system of moral relations in the pedagogical environment, a very important role is played by the interaction of the teacher with the student team, which should be built on the basis of mutual understanding and mutual respect, understanding of the specific interests of students, respect by the teacher for the positive traditions of the team and self-esteem of each pupil. The moral activity of a teacher, like any kind of spiritual activity, has a relative independence. At the same time, it turns out to be quite closely related to other types of activity and can be implemented in various subject forms: moral education, organization of moral experience, moral self-education, in ensuring the unity and integrity of the educational process.

So, in the process of moral education of students, the teacher unobtrusively acquaints them with the main problems of morality and with the features of professional ethics inherent in their future activities, with the criteria for moral assessment. At the same time, he should reveal the possibilities of freedom of choice of a moral act and the degree of responsibility of the individual for his behavior.

The process of moral self-education and self-improvement of a teacher is not only the formation of missing qualities and habits, the strengthening of one's moral and volitional qualities, but also a change in previously formed negative attitudes. An important component of the teacher's moral culture is his pedagogical tact. Pedagogical tact is a special form of implementation of pedagogical morality in the activities of a

teacher, in which thought, word and action coincide. Tact is commonly understood as moral behavior, including the foreseeing of all the objective consequences of an act or line of behavior and their subjective perception [276]. In tact, the search for an easier and less painful path to the goal is manifested.

Among the main components of the teacher's pedagogical tact, one can name a respectful attitude towards the individual and its dignity, high demands, the ability to listen with interest to the interlocutor and empathize with him, balance and self-control, businesslike tone in relationships, adherence to principles without stubbornness, attentiveness and sensitivity towards people, etc.

Among the requirements for the pedagogical culture of the teacher, there are universal, developed in the course of the development of pedagogical practice, which have their own characteristics in the field of pedagogical work and are subject to moral regulation in the process of pedagogical activity through moral self-education. After all, many actions of the teacher are actually not controlled by anyone. Therefore, often he himself evaluates his actions and deeds and, in accordance with this assessment, corrects them himself. Therefore, a kind of moral “barometer” of a teacher, an indicator of the morality of his actions, is his pedagogical conscience. And he must be sensitive to its voice to a high degree.

A teacher, by his very purpose and social status, must always be a sculptor of the morality of young people, teach them to feel, understand, think, respect a person in a person, influence students not with separate methods, exercises, but with his whole being. Any violation on his part of even a petty moral principle plunges him into an abyss of distrust in the eyes of the students [275]. In a teacher, everything should be natural, no fake, otherwise sooner or later there will be a collapse. The teacher communicates with his audience for a long time and quite closely, and as a rule, he fails to deceive her with hypocrisy, demagoguery. The most reasonable and most effective line of his behavior in the process of moral education is the desire to be as natural as possible. If a teacher has shortcomings that students should not know about, then the only sure way to hide them is to overcome them in oneself, otherwise, most likely, students will “bite through” insincerity. Often, the naturalness of the

teacher's behavior smooths out small deviations from the accepted norms of behavior in the eyes of students. Naturalness, therefore, is a strong tool that acts in favor of the teacher.

Pedagogical ethics provides for the love and respect of the teacher for students, as well as a similar attitude of students towards the teacher. Indirectly, through the learning process, the teacher takes care of the well-being of students in the areas of their communication with each other. A real teacher himself is a highly moral person, and therefore he combines kindness and politeness with high demands, excludes violence and coercion from the arsenal of means of influencing students. A real teacher is characterized by kindness, restraint, politeness, which are not a formal obligation, but a need for him. Teachers, in turn, win respect and love of students by honest work. First, the authority of power acts, and then the authority of power passes into the power of authority (if the teacher is a master of his craft, a moral person). The power of authority is an irresistible and reliable force.

In conclusion, it should be emphasized that pedagogical ethics is based not only on love for students, but also on a deep knowledge and understanding of their inner world, goals, interests and aspirations, character traits of each student, on the pedagogy of cooperation. It should be taught in such a way that the student really becomes an accomplice in the learning process. If you do not make the student your ally, then no moral influence can be exerted on him. Only by introducing the student to active creative and independent activity, knowing and understanding him, it is possible to contribute to the moral formation of future specialists.

9.2 Features of police studying foreign languages in the conditions of globalization

The concept of "globalization" in the modern world means the process of global economic, political and cultural integration and unification. This phenomenon covers almost all spheres of social activity, including politics, ideology, culture, way of life, the very conditions of human existence. The intensity of relations in the field of trade, finance, migration is growing. Globalization has gained special momentum in the last decades of the twentieth and early twenty-first centuries. One cannot ignore the sphere of law enforcement activity, which was also covered by the processes of globalization.

A characteristic feature of the globalization process is the rapid development of information technology, which provides access to any information in the world. The latter raises questions. As the flow of information continues to increase, so do the number of different languages. How should such a huge multilingual society function? The global overcoming of language barriers fails because of the idea of nation-states and the associated competition between individual states and their languages [277].

Among the large number of foreign languages, English dominates. It is the language of science, most books, newspapers and magazines in the world, diplomacy, many international organizations, popular music, advertising, and more. The process of globalization is extremely vigorous. As a result of the rapid development of telecommunications and information technology, all the diversity of the world's languages was initially reduced to six world languages: English, French, Spanish, Russian, Chinese, Arabic. Today, the undisputed leader who is already beating other world languages is English, which will be spoken by about a billion people in the third millennium.

The purpose of our study is to analyze the state of study of foreign languages by future law enforcement officers in today's challenges. To achieve the research goal, the need to solve the following tasks has been identified:

- to highlight the relevance of the study of foreign languages by police in the context of globalization;

- to characterize innovative approaches to the study of foreign languages in the free economic system of the Ministry of Internal Affairs and to provide author's proposals.

The object of research is public relations, within which the study of foreign languages. The subject of research - the features of the study of foreign languages by police in the context of globalization challenges.

The source base of the study was the work of the following scientists: Lukyanchuk L.Yu. Semenyuk E., Zimnya I., Bochevar A., Vagapov A., Chepurna O., Schweicher A., Shevchuk S., Cherezova I., Krashennikova T., Petrenko V.

First of all, we consider it necessary to answer the question: why should a police officer learn a foreign language? In answering, we need to consider two interacting aspects: first, the importance of language for modern man, and secondly, language in the life of the police. Police officers must not only speak professionally, use legal terms aptly, but also speak clearly and well. Because the word of the investigator, the patrolman is perceived as the law. The ability to communicate with people does not come by itself, it must be studied hard. We want to agree with the opinion that people who act on behalf of the state should be able to communicate with different categories of people, including foreigners.

I must say that it is important for a police officer to be able to say the right word in a convincing way at the right time. Indeed, any speech error reduces the effectiveness of the statement, and under certain conditions can lead to undesirable consequences, for example, when questioning the offender or communicating with a witness. Of course, the involvement of translators in the proceedings is provided by the legislation of Ukraine, but it is not always possible to quickly find a translation specialist. In cases where delays in policing can lead to irreversible consequences, there is a need for the police officer to communicate with the relevant entity in a foreign language.

The police officer must be able not only to formulate opinions correctly, but also to adhere to the cultural norm adopted by native speakers. To do this, the police officer must comprehend and understand another system of values and life guidelines, to some extent integrate it into his own picture of the world. The aim of teaching foreign

languages is to form a language personality who will need a foreign language to communicate in real situations and who will be able to communicate effectively with other cultures for the European Union. This goal is central to law enforcement. The process of learning professional intercultural communication should be aimed at accelerating the socialization of the individual. After all, as already noted, learning English will affect not only the professional qualities of a police officer, but also his development as a person, the development of his worldview and ensuring a certain prestige of law enforcement, and for Ukraine this goal is extremely important because our employees can really realize themselves in the international arena.

Today we can safely say that globalization processes have accelerated, there has been a spread of capitalist market relations, which has exacerbated the problems in the field of intercultural relations of peoples [278]. Every day thousands of foreigners come to our country, who, according to the legislation of Ukraine, as well as citizens of our state, fall under the protection of law enforcement agencies. Therefore, today, more than ever, the mastery of a foreign language by the police is relevant.

Scientist Zimnya I.O. interprets the ability to speak a foreign language as follows: "It is a person's ability to express thoughts or perceive expressions in the language being studied" [279]. One of the important aspects on which law enforcement is based is communication with the public. This is how the public finds many reasons to mock law enforcement or cover their activities in a negative way. Every day we see new videos on YouTube that undermine the image of the police. European integration, the issue of foreign language proficiency by the authorities is extremely important.

The policeman is the embodiment of the law, a model for society. Therefore, his communication skills should be appropriate. Many foreigners come to our country every day. It is often the case that police officers fight crime and encounter many native English speakers. In some cases, they may commit crimes, in others they may be victims of crime. In both cases, you need to ask and answer questions in English.

We consider it necessary to note that a police officer should be able not only to formulate opinions correctly, but also to adhere to the cultural norm adopted by native speakers [280]. To do this, in our opinion, it is necessary to introduce regular classes

for police officers to develop communication in a foreign language. Such skills can also be acquired in international communication trainings and classes with the use of interactive tasks [281]. As the realities of today show, it is possible to organize such training remotely. Innovative methods are quite popular because of their non-belonging to time or schedule, ie flexibility to your rhythm of life. The police have a non-standard work schedule, so it is not very convenient for them to organize meetings with teachers, to postpone them.

It is necessary to mention the responsible mission of a teacher who teaches foreign language police officers professionally. The effectiveness of police measures and the level of public confidence in law enforcement agencies depend on the quality of knowledge that police officers receive. The teacher has a double responsibility. Therefore, he must be familiar with jurisprudence itself as a science, with its content, in order to be able to explain purely legal concepts. Such a specialist should prove himself not only a philologist, but also a specialist in the same jurisprudence.

At this stage, it is unfortunate to admit, but law enforcement officers are not interested enough in learning a foreign language. However, the fact is interesting, because with Ukraine's accession to the European Union, the salaries of police officers in Ukraine and in other countries should be equalized. We believe that this may well be a motivation for police officers to learn English.

We would like to note that it is important to pay enough attention to the study of English while studying in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs. We consider it necessary to increase the number of hours allotted for mastering foreign language cadets. It will also be effective to involve native speakers in such classes so that students learn conversational communication, which will be useful in the future profession.

Mastering a foreign language is one of the components of a police officer's professional competence, which not only improves the performance of official duties, but also has a positive effect on self-realization. The study of a foreign language by law enforcement officers is extremely important, as the potential of domestic police officers can be successfully realized in the international arena. Learning English will

affect not only the professional qualities of a police officer, but also his development as a person, the development of his worldview and ensuring a certain prestige of law enforcement agencies. In the context of globalization challenges, such a goal is extremely important for our country. It should be noted that special attention should be paid to the training of future police officers. Today it is carried out by educational institutions with a strong material and technical base. One of the basic disciplines for students is a foreign language of professional orientation.

Learning a foreign language has as long tradition as the language itself. There was constant contact between groups of people who spoke different languages. The desire to communicate with others has always been inherent in human nature, although there were different intentions and goals that prompted a person to form a dialogue. Many methods have been developed for learning a foreign language over the years, but experience shows that there is no single ideal method. In practice, most methods are combined and used in the teaching of a foreign language. The new vision of education aims to create a motivational environment for students in the process of learning foreign languages [282]. But modern pedagogical technologies help to implement a personality-oriented approach to learning, provide individualization and differentiation of learning, taking into account the capabilities of students, their level of language training.

An English scholar, Michael West, once said that a foreign language cannot be taught, it can be learned ("A foreign language is a subject that cannot be taught. It is a subject that must be learned"). He devoted his entire life to developing an effective method of teaching foreign language, which he called "Read and Look Up". To do this, read small passages of text from the book, then, looking away from the book, repeat them aloud, as if addressing someone. If your own expressions differ from those used in the book – you're on the right way [283].

Today, a communicative approach, which consists of communication and exchange of information, has become widespread in the teaching of foreign languages. Its characteristic features are as follows:

- students learn the language and acquire skills of mastering it, communicating in this language;
- language is a functional means of implementing the speech skills of the speaker or writer;
- the focus is on the student's personality;
- language acquisition should take place in the course of creative activities that stimulate cognitive activity;
- the language course should be focused on meeting the speech needs of a certain category of learners [284].

Communication is defined as one of the manifestations of social interaction, which is based on the exchange of thoughts, feelings, expressions of will in order to inform [285]. Communicative competence is a system of internal resources for effective interaction: communication positions, roles, stereotypes, attitudes, knowledge, skills and abilities. Effective communication always involves a spontaneous and creative process, so effective communication is communication that develops [286]. Communicative competence is the ability to establish and maintain the necessary contacts with other people, which includes the ability to expand (or narrow) the circle of communication, understand the communication partner, predict the consequences of various communicative situations [287].

Analysis of the study of foreign languages in higher education shows that the level of knowledge and practical skills of students, their independent readiness for further self-education largely does not meet the requirements of today. That is why the main problem is the search for and development of a system of organization of the educational process based on the individualization of the mechanisms of personal development. The use of information technology innovations (multimedia format, hypertext, hypermedia, virtual reality, Internet technologies) in pedagogical theory and practice allow to implement an individual-oriented approach to teaching a foreign language in higher education.

We would like to draw your attention to the fact that one of the effective directions in the field of foreign language teaching is the development of a system of education

based on information technology. With the help of a combination of sound, graphic, animation and text effects, it is possible to successfully simulate the effect of immersion in an active language environment, implementing modern linguistic, technological, methodological and pedagogical technologies [288]. In addition, such training will be interesting and productive for students. It is important that when studying a foreign language such programs work out all aspects of language: phonetic, grammatical, lexical and communicative, which allows you to better and faster to master the language material, to acquire speech habits and skills. The police officer must be fully developed, so we believe that it would be appropriate to study not only those aspects of the spoken foreign language that will be needed in professional activities, but also to master communication skills in various spheres of life.

It is worth noting that multimedia tools are important for learning, which allow you to constantly update learning materials, as well as improve systems for working on them. Intensive multimedia programs for learning a foreign language must be developed in accordance with the latest technologies of sound, text and graphics. At present, for the organization of the educational process in the study of a foreign language in the legal higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs is an effective approach, which allows against the background of the development of educational and cognitive activities. This requires a specially designed system of interactive methods, including games, which would be an integral part of the traditional system of education and, ultimately, form an appropriate level of communicative competence, which will allow to use foreign language knowledge acquired at university for professional purposes [289].

In our opinion, it will be an interesting experience for future police officers to attract native speakers to study it. If the latter is not possible, a well-thought-out technique specifically designed for computer language learning, a large amount of appropriately selected educational material, high quality sounding linguistic material voiced by native speakers or taken from original sources will not yield to live communication with carriers. Multimedia tools are characterized by great didactic potential. The task of the teacher is to exercise general control over the work of

students, understanding that the student is an active factor in the learning process. The development of creative abilities of students contributes to their successful activities to acquire new knowledge.

Based on the above, we can draw the following conclusions:

1. Modern conditions dictate the need to learn a foreign language with a focus on its practical application not only in professional but also in domestic and business communication.

2. Intensified development of the information base of science and technology, expansion of business and cultural ties require reconsideration of the requirements for a highly qualified specialist. Of particular importance is the ability to combine deep professional knowledge and skills with a high level of language proficiency. In the modern educational process, it is advisable to use a model that successfully combines traditional methods of teaching a foreign language with modern methods of computer-assisted learning.

3. This form of learning will help create a learning situation in which the presentation, consolidation and activation of language material is carried out by the student independently, and the formation of speech skills and abilities is carried out under the guidance of the teacher.

We would also like to draw attention to the situational approach to the development of educational material, which involves modeling holistic contextual real communication with the victim and helps to solve typical situations that arise during the activities of National Police officers with foreign nationals. Of course, students of higher education, depending on the level of language proficiency, will establish contact with a person to varying degrees, but such communication will create conditions as close as possible to real ones.

Situational training is an important part of police training. They combine all the elements of staff training into one whole, which gives a general impression of the level of readiness of police officers for daily professional activities. The basis of situational trainings are standard situations of daily police activities.

Thus, the teaching of English is especially relevant. To intensify the quality of foreign teaching will intensify the learning process, the introduction of various technologies to improve communication skills and abilities of future police officers. It will also be a useful experience for future police officers to attract native speakers to study it.

Thus, taking into account the current global transformations in the world and Ukraine's entry into the international arena as an independent European state, learning a foreign language as a means of intercultural communication is one of the priorities and requires careful and thorough approach and promotion among the population.

Knowledge of a foreign language is one of the components of a police officer's professional competence, which not only improves the performance of official duties, but also has a positive effect on self-realization. The study of a foreign language by law enforcement officers is extremely important, as the potential of domestic police officers can be successfully realized in the international arena.

Improving the quality of foreign teaching will improve the level of training of police officers who are representatives of the state, and therefore must be able to communicate with different segments of the population. Such improvement will be facilitated by the introduction of various technologies, the use of multimedia tools, and the introduction of situational training for police officers. The teacher as a subject of legal understanding of legal phenomena requires a thorough knowledge of the language, legal competence, knowledge in specific areas of law, which will adhere to the principles of conformity of content and form, context.

It will be useful for the training of future police officers to attract native speakers to study it. If this is not possible, a special technique specially developed for computer language learning, a large amount of appropriately selected educational material, high quality sound linguistic material voiced by native speakers or taken from original sources will be able to replace communication with native speakers at the same level.

At present, we can also say that there are some problems in the implementation of future law enforcement officers language (foreign language) training in the new conditions of their professional activities. It is necessary to bring the content and

process of language training as close as possible to the future professional activity of the model. It is important to organize the language training of future law enforcement officers as a purposeful, professionally oriented, continuous, level, gradual, systematic process with clearly coordinated components. The study of the subject "Foreign Language" differs from the study of other disciplines in that the main goal here is not the accumulation of knowledge, as is the case in teaching other disciplines, and mastering cadets and students in foreign language communication. The formation of speech communicative competence, the need for the development of which at the present stage is beyond doubt, is impossible without the use of techniques that we call communicative.

Thus, knowledge of foreign languages is not only an opportunity for successful employment or simply an opportunity for free movement in Europe and the world, first of all it is a change of worldview. Today it is impossible to imagine higher professional education without quality foreign language training. The challenges of the modern world motivate society to review and improve the priorities and areas of training of future police officers and legal professionals, to develop the necessary skills, among which a special place is the knowledge of a foreign language. Learning English by the National Police of Ukraine is currently an extremely important task, because given the political views of our country, which stands in the way of European integration, one of the conditions for Ukraine's accession to the European Union will be to provide executive authorities with English-speaking staff.

9.3 Interdisciplinary connections – educational tool for the formation of key competencies of pupils in the process of teaching biology

Постійний, динамічний розвиток науки є передумовою суперечності, що виникає у сучасній школі – здобувачеві середньої освіти необхідно опанувати великий обсяг навчального матеріалу із різних галузей. І тому, одним із головних завдань сучасної загальної середньої освіти України є формування світогляду учня на основі цілісної наукової картини світу.

Модернізація базової загальної середньої освіти у контексті концепції Нової української школи, перехід шкіл на нові освітні стандарти йде шляхом інтеграції змісту біологічної освіти. У Державному стандарті базової середньої освіти (від 1 вересня 2020 року) зазначено, що: «Метою природничої освітньої галузі є формування особистості учня, який знає та розуміє основні закономірності живої і неживої природи, володіє певними вміннями її дослідження, виявляє допитливість, на основі здобутих знань і пізнавального досвіду усвідомлює цілісність природничо-наукової картини світу, здатен оцінити вплив природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності у природі, відповідально взаємодіє з навколишнім природним середовищем» [293]. Так, біологію, як шкільний навчальний предмет, можна розглядати дуально, а саме: з однієї сторони це самостійна дисципліна, з іншої – матеріал для демонстрації подій, процесів, явищ, що вивчають фізика, хімія, географія, екологія, історія, математика тощо. Знання отримані через вивчення шкільного курсу біології мають сприяти успішному засвоєнню матеріалу з інших навчальних предметів природничої освітньої галузі й формувати в школярів інтегративний спосіб мислення на основі узагальнених умінь.

Наразі перед учителями постає проблема, яка полягає у створенні таких освітніх умов, які сприятимуть цілісному сприйняттю навчального матеріалу учнями, опануванню ними навичок практичного використання знань, формування у них позитивної мотивації щодо процесу пізнання і предмету

вивчення, що можливо забезпечити шляхом цілеспрямованого використання в освітньому процесі міжпредметних зв'язків між окремими навчальними предметами. Доцільно використані міжпредметні зв'язки формують ключові компетентності учнів.

Реформування сучасної освіти спрямоване на орієнтацію освітнього процесу в напрямку розвивально-продуктивного інтегративного (подолання ізольованого викладання навчальних курсів) та компетентнісного (ключові компетентності є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної освіти, а отже, стають орієнтирами розроблення предметного змісту навчання) методологічних підходів, що визначено Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.) [295]. О. Савченко розглядає «...системне використання різних типів міжпредметних зв'язків, як важливий ресурс, що має суттєво доповнити сучасні методики формування ключових і предметних компетентностей» [296].

У змісті Концепції «Нова українська школа» зазначено, що «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність», а «Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [295].

Ю. Білова зазначає, що незважаючи на різні погляди у дослідників на зміст поняття «ключова компетентність» спільним є усвідомлення сутності поняття: уособлення інтегрованого результату освітньої підготовки особистості; діяльнісна природа; багатоаспектність, що має складну структуру; універсальні за своїм характером і ступенем застосовності компетентності, які дозволяють розв'язувати широке коло проблем особистого й суспільного життя [290].

30 вересня 2020 року Кабінет Міністрів України затвердив Державний стандарт базової середньої освіти [293], який створює умови для продовження

реформи «Нова українська школа» у 5-9-х класах із 2022 року. У попередньо зазначеному документі та навчальній програмі «Біологія. 6-9 класи» (2017 р.) чітко окреслено 11 ключових компетентностей, що мають бути сформовані в учнів закладів загальної середньої освіти [295]. Їх можна охарактеризувати як загальні, життєві. Вони є універсальні за своїм характером і ступенем застосовності й спрямовані на розв'язання широкого кола проблем, а саме: діяльнісну, мотиваційно-ціннісну складові, сферу особистого й суспільного життя. При формуванні таких компетентностей не достатньо лише активної роботи вчителя, необхідне безпосереднє залучення учнів до цього процесу. Відтак, істотне посилення їх самостійної продуктивної діяльності спрямоване на розвиток їх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь здобувати нові знання й розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Отже, ключовими компетентностями вважають ті, що необхідні для підвищення особистісного потенціалу та власній реалізації у сучасному світі. Вони формуються у процесі навчання, кожна з них є важливою і сприяє успішній реалізації життєвої траєкторії.

Формуванню ключових компетентностей учнів сприяють доцільно використані міжпредметні зв'язки, які реалізуються такими принципами навчання як: системність, науковість, доступність, інтегративність тощо.

На всіх етапах розвитку педагогіки значна увага звертається на використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі, що підтверджує їх затребуваність в українській дидактиці й методиці XXI століття. Єдиного трактування цього поняття дотепер не існує. Науковці пропонують розглядати міжпредметні зв'язки як: фактор оптимізації процесу навчання, підвищення його результативності (С. Защинська); засіб формування цілісної наукової картини світу (С. Гончаренко); метод, що дає змогу учням застосовувати свої знання на практиці (І. Коложварі, Л. Сеченікова); засіб підвищення теоретичного і практичного рівнів у викладанні, ефективності виховання, формуванні і розвитку пізнавальних інтересів учнів (В. Корнєєв) [291].

Традиційно у закладах загальної середньої освіти навчальні предмети вивчаються диференційовано, відповідно до галузей навчання (природничо-математичні, філологічні, гуманітарні). Це є причиною того, що в уявленні учнів формується не цілісна картина світу, а розрізненні її частини. О. Савченко відмічає, що: «У навчальному процесі міжпредметні зв'язки є містком між змістом окремих предметів з метою різнобічного пізнання тих понять, явищ, способів діяльності, які реально перебувають у різних зв'язках і є елементами компетентностей. Їх встановлення може бути на рівні однієї освітньої галузі, окремих предметів і курсів з різних освітніх галузей. Цей процес сприяє цілісності знань, розвитку в учнів пізнавального інтересу, асоціативного мислення, кращому засвоєнню універсальних пізнавальних умінь» [296]. Т. Війчук зазначає, що в основі міжпредметних зв'язків, із методологічного погляду, лежить принцип єдності світу: природи й суспільства, а з пізнавального і навчального – єдність процесів мислення [292]. «Міжпредметні зв'язки не ліквідовують специфіку фізичних, хімічних, біологічних наук, а лише збагачують їх теорії і методи пізнання природи, не порушуючи властивої їм своєрідності. Уведення в шкільний курс біології елементів фізики й хімії не перетворює її ані в біохімію, ані в біофізику, а лише збагачує біологічний зміст цього курсу, підвищує його науковість і дозволяє учням глибше зрозуміти своєрідність усіх процесів життя організмів» стверджує В. Левашова [294]. Вона зазначає про важливість міжпредметних зв'язків природничих дисциплін (біологія, фізика, хімія) як засобу формування наукового світогляду школярів, що сприяє реалізації мети природничої освіти, функція якої формування у школярів цілісності знань про природу [294]. Отже, міжпредметні зв'язки є педагогічною категорією, що позначає синтезуючі, інтеграційні відносини між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності та знаходять відображення у змісті, формах і методах освітнього процесу і виконують когнітивну, розвиваючу, виховну функції у їх обмеженій єдності.

У процесі навчання біології міжпредметні (інтегративні) зв'язки можна застосовувати під час різних форм організації навчання: зокрема під час

сучасного уроку на різних його етапах (перевірки та актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, систематизації і закріпленні вивченого матеріалу, домашнього завдання і навіть при контролі знань), екскурсії, позакласній і позашкільній діяльності тощо. Також, використовуючи в освітньому процесі різноманітні інноваційні методи навчання («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Ажурна пилка, «Карусель» тощо) та сучасні інноваційні технології (проблемно-зорієнтоване: проблемні ситуації, задачі, кейси; проектне, дослідницьке, перевернуте навчання тощо) доцільно поєднувати знання учнів із різних галузей із метою ефективного формування ключових компетентностей.

Навчальний матеріал розділу «Біологія. 9 клас» інтегрується навколо провідних біологічних ідей і теоретичних узагальнень, до яких належать структурно-рівнева організація живої природи, її історичний розвиток і біологічна різноманітність, екологічні закономірності тощо. Курс «Біологія 9 клас» завершує природничий цикл базової загальної середньої освіти і покликаний сформувати у випускників основної школи ключові компетентності. Розглянемо запропоновані нами шляхи реалізації міжпредметних зв'язків на прикладі вивчення окремих тем у курсі «Біологія» у 9 класі та ключові компетентності, які формуються у зазначеному процесі (табл. 1).

У кожній із розглянутих тем навчальної програми «Біологія. 6-9 класи» формуються ключові компетентності, які повторюються і тому їхній зміст ми розкрили окремо: *здатність спілкуватися рідною мовою* (здатні сприймати та формулювати біологічні поняття, терміни, теорії, явища, процеси українською мовою); *компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій* (здатні пояснити біологічні явища, процеси, теорії інтегровано з фізикою, хімією, географією, математикою, історією тощо); *інноваційність* (здатні реагувати на зміни та долати труднощі у процесі навчання біології; відкриті до нових ідей; спроможні визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів); *інформаційно-комунікаційна компетентність* (здатні застосовувати інформаційно-комунікативні технології, у процесі навчання біології; здатні до пошуку

інформації, її інтерпретації і застосування даних у процесі навчання біології); *навчання упродовж життя* (здатні визначати й оцінювати власні потреби та ресурси, застосовувати різні способи, знаходити можливості для навчання і саморозвитку для розвитку ключових компетентностей у процесі навчання біології; спроможні навчатися і працювати в колективі та самостійно, організовувати своє навчання, оцінювати його, ділитися його результатами з іншими, шукати підтримки, коли вона потрібна); *громадянські та соціальні компетентності* (здатні виявляти повагу до інших, толерантність, конструктивно співпрацювати); *підприємливість і фінансова грамотність* (здатні працювати в команді для планування і реалізації проєктів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність, тощо).

Таблиця 1.

Формування ключових компетентностей учнів 9 класу в процесі вивчення біології шляхом реалізації міжпредметних зв'язків

Навчальна тема програми «Біологія. 6-9 класи»	Міжпредметні зв'язки із іншими навчальними дисциплінами	Приклад	Ключові компетентності, які формуються
Тема 1. Хімічний склад клітини	Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.	1. Під час вивчення теми «Вода та її основні фізико-хімічні властивості» на етапі актуалізації знань учнів пропонується виконати вправу «Вгадай хто Я». Учням пропонується проблемна ситуація: «Унікальна речовина, що порушує закони фізики, адже у твердому стані має меншу густину як у рідкому. Завдяки частково позитивному та частково негативному заряду молекули є універсальним розчинником. Входить до складу всіх живих організмів, чим старший організм тим її менше. Саме вона є основою життя. Що це за речовина?»; 2. Під час вивчення теми «Білки, їхня організація та функції» здобувачам пропонується <i>проблемна ситуація</i> : «У нашому організмі кожної секунди відбуваються численні біохімічні реакції за яких витрачаються молекули білків. Яким чином	- <i>математична компетентність</i> (здатні застосовувати математичні знання із метою розв'язання елементарних вправ із структури білків і нуклеїнових кислот); - <i>екологічна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення хімічних елементів (води, ліпідів, нуклеїнових кислот та ін.) для живих організмів шляхом поєднання знань із природничої галузі освіти); - <i>культурна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення внеску вчених у розвиток молекулярної біології (Дж. Уотсон і Ф. Крік).

		відтворюються використані білки?»); 3.Розв'язання елементарних вправ зі структури білків і нуклеїнових кислот.	
Тема 2. Структура клітини	Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.	Учням пропонується <i>навчальний проєкт</i> на створення моделі будови клітини або <i>інформаційний проєкт</i> (підготувати презентацію) на тему «Внесок вчених у розвиток знань про клітину (Т. Шванн, М. Шлейден, К. Гольджі та ін.)»	- <i>математична компетентність</i> (здатні застосовувати поняття про розміщення структурних компонентів клітини або фігури щодо певної осі чи площини); - <i>екологічна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення структурних компонентів клітини для живих організмів шляхом поєднання знань із природничої галузі освіти); - <i>культурна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення внеску вчених у розвиток біохімії (І. Мішер, Ф. Крік, Дж. Уотсон, Р. Франклін та ін.), у тому числі й українських (О. Палладін, О. Данилевський, Я. Парнас)).
Тема 3. Принципи функціонування клітини	Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.	Здобувачам пропонується виконати груповий <i>проєкт</i> на тему «Фотосинтез як характерна особливість рослин, живлення, дихання, рухи рослин». Відповідно до обраної теми учні розробляють дослідницькі завдання. Учні поділяються на групи. Перед кожною групою ставляться конкретні завдання: - «Історики» – дослідити історію вивчення процесу фотосинтезу; - «Хіміки» – з'ясувати особливості хімічного процесу фотосинтезу; - «Фізики» – з'ясувати особливості фізичного процесу фотосинтезу (оптична система ока, переломлення променів); - «Екологи-географи» – дослідити процес фотосинтезу в вегетативних органах рослин у залежності від знаходження їх на рослині, або географічного розташування рослин; - «Ботаніки» – розкрити взаємозалежність морфологічної та анатомічної будови листка, як	- <i>математична компетентність</i> (здатні застосовувати знання про розміщення структурних компонентів клітини або фігури щодо певної осі чи площини); - <i>екологічна компетентність</i> (здатні усвідомлювати планетарну роль фотосинтезу як одного з основних механізмів підтримання гомеостазу в атмосфері); - <i>культурна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення внеску вчених у розвиток знань про клітину (Т. Шванна, М. Шлейдена, К. Гольджі та ін.)).

		<p>вегетативного органа рослин, у процесі фотосинтезу;</p> <p>- «Дослідники» – довести, що рослини здійснюють фотосинтез, що саме хлорофіл поглинає світло тощо (поставити дослід).</p> <p>Для підготовки матеріалів учні віднаходять інформацію в енциклопедіях, довідниках, мережі <i>Internet</i>. Потім презентують самостійно розроблені тематики основного проєкту. Урок супроводжується демонстрацією презентацій, дослідів, фрагментами відеофільмів тощо. На закріплення матеріалу їм пропонується самостійно підвести підсумки заняття і зробити висновки щодо значення фотосинтезу в еволюції рослинного світу [297].</p>	
<p>Тема 4. Збереження та реалізація спадкової інформації</p>	<p>Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.</p>	<p>1. Учні пропонуються <i>проблемні ситуації</i> під час вивчення теми «Мінливість. Модифікаційна, комбінаційна та мутаційна мінливість»:</p> <p>– «Як на Вашу думку, чи є краснуха спадковою хворобою, якщо вірус, що її викликає, не є мутагеном, однак, проникаючи крізь плаценту від хворої матері до плоду, спричинює його зараження. Обґрунтуйте свою відповідь»;</p> <p>– «У мешканців Прикарпаття унаслідок дефіциту йоду в харчових продуктах спостерігається ендемічний зоб. Чи є дане захворювання наслідком мутації? Обґрунтуйте свою відповідь»;</p> <p>– «Учні отримали завдання: визначити довжину колосків пшениці. Який метод дослідження природи необхідно використати школярам? Яке обладнання ти їм порадиш?»;</p> <p>2. <i>Розв'язання елементарних вправ</i> із основних генетичних процесів: репарація, транскрипція, трансляція тощо.</p>	<p>- <i>математична компетентність</i> (здатні застосовувати математичні знання із метою розв'язання елементарних вправ із основних генетичних процесів: репарація, транскрипція, трансляція тощо);</p> <p>- <i>екологічна компетентність</i> (здатні усвідомлювати роль основних генетичних процесів як одних із головних механізмів передачі та збереження спадкової інформації живих організмів);</p> <p>- <i>культурна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення внеску вчених у розвиток молекулярної біології і генетики як науки (Г. Мендель, В. Йогансен, Т. Морган, Дж. Утсон та ін.).</p>
<p>Тема 5. Закономірності успадкування ознак</p>	<p>Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.</p>	<p>1. <i>Проблемні ситуації</i>:</p> <p>- «Чи можуть виникати мутації в організмі, якщо особа веде здоровий спосіб життя?»;</p> <p>- «Як пояснити випадки довголіття серед курців або людей, котрі часто вживають спиртні напої?».</p> <p>2. <i>Розв'язання елементарних задач</i></p>	<p>- <i>математична компетентність</i> (здатні застосовувати математичні знання із метою розв'язання елементарних задач на основні генетичних закономірностей);</p>

		на основні генетичних закономірностей; 3.Прокт: «Складання власного родоводу та демонстрація успадкування певних ознак» (за вибором учня) / «Родовід родини видатних людей» (за вибором учня).	- <i>екологічна компетентність</i> (здатні усвідомлювати роль основних генетичних процесів як одних із головних механізмів передачі та збереження спадкової інформації живих організмів); - <i>культурна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення внеску вчених у розвиток генетичних знань (Г. Мендель, Т. Х. Морган та ін.), у тому числі й українських (С. М. Гершензон)).
Тема 6. Еволюція органічного світу	Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.	1.Учням пропонується <i>проблемна ситуація</i> під час вивчення теми «Теорія еволюції»: «У 1971 р. п'ять пар дорослих особин стінної ящірки (<i>Podarcis sicula</i>) були перевезені на острів Под Маркару. Умови на новому місці були близькими до звичайного середовища, і ящірки поширилися на острові. Коли дослідники через 36 років повернулися туди, вони виявили, що в ящірок на цьому острові середній розмір особин збільшений, задні кінцівки коротші, швидкість бігу менша, голова стала масивнішою, збільшилася сила укусу та ін. Обґрунтуйте з позиції сучасної теорії еволюції механізм цієї еволюційної події». 2. <i>Інформаційний проєкт</i> «Шлях 5-річної кругосвітньої подорожі по мапі Ч. Дарвіна».	- <i>математична компетентність</i> (здатні застосовувати знання про розміщення структурних компонентів клітини, органів, організмів або фігури щодо певної осі чи площини із метою установлення еволюційних процесів); - <i>екологічна компетентність</i> (здатні усвідомлювати роль еволюційних процесів як одних із головних механізмів удосконалення живих організмів); - <i>культурна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення внеску вчених у розвиток еволюційного учення (Е. Геккель, Ч. Дарвін, Ж.-Б. Ламарк та ін.), у тому числі й українських (О. Ковалевський)).
Тема 7. Біорізноманіття	Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.	1.Використання <i>методичного прийому</i> «Відстрочена відгадка» (<i>технологія перевернутого навчання</i>). Сутність даної освітньої технології в тому, що вчитель повідомляє факт пояснити який учні зможуть після самостійно вивченого матеріалу. При вивченні теми «Біорізноманіття. Основні групи організмів: бактерії, археї» учитель повідомляє історичний факт: «У 1383 році у невеликому німецькому місті Вільснук у	- <i>математична компетентність</i> (здатні застосовувати знання про розміщення, розміри, форми структурних компонентів клітини, органів, організмів або фігури щодо певної осі чи площини із метою систематики живих організмів); - <i>екологічна компетентність</i> (здатні

		<p>покинутій напівобгорілій церкві знайшли коржики з пшеничного тіста, що були вкриті кривавими плямами. Плями змили, але вони з'явилися знову ще у більшій кількості. Слух про це «диво» швидко розповсюдився. Служителі церкви звинуватили у всьому єретиків, почалося спалювання людей на багаттях». Педагог пропонує учням дати відповідь на запитання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Хто такі єретики? Чому їх так страчували? 2) Що за плями з'явилися на коржиках? Як ви поясните появу цих плям? 3) Чому після змивання плям їх утворилося ще більше? 4) Який прилад може допомогти встановити походження плям? Принцип будови цього приладу? <p>2. Розв'язання кейсу школярами при вивченні теми «Біорізноманіття. Основи еволюційної філогенії та систематики»: «Воля – це українська національна ідея. Вона записана на українському гербі, символом якого є сокіл Волі. Науковці зазначають, що як за часів Київської Русі, так і нині під цією назвою розуміють такий вид, як сапсан (<i>Falco peregrinus</i>). Визначте місце цього виду в системі органічного світу. Обґрунтуйте свою думку щодо того, чому саме сапсан є символом на українському гербі?»</p>	<p>усвідомлювати значення різних форм життя для збереження здоров'я людини);</p> <p>- <i>культурна компетентність</i> (здатні усвідомлювати значення внеску вчених у розвиток екології (Е. Геккель, Ю. Лібіх, Е. Шелфорд та ін.), у тому числі й українських (М. І. Вернадський).</p>
<p>Тема 8. Надорганізмові біологічні системи</p>	<p>Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.</p>	<p>1. Використання прийому «Мозковий штурм» на етапі уроку «Вивчення нового матеріалу» під час вивчення теми «Стабільність екосистем та причини їх порушення». При вивченні причин порушення стабільності екосистем учням пропонується дати відповідь на питання «Чому лінії електропередач руйнують стабільність екосистем?». Серед варіантів відповідей пропонуються такі як:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) у електричному полі лінії електропередач напруга може досягати декількох десятків кВ; 2) зміна електричного поля порушує поведінку тварин; 	<p>- <i>математична компетентність</i> (здатні використовувати знання із математики з метою розв'язання елементарних задач на побудову екологічної піраміди тощо);</p> <p>- <i>екологічна компетентність</i> (здатні усвідомлювати антропічний вплив на природні екосистеми, значення колообігу речовин у збереженні екосистем, роль заповідних територій у збереженні біологічного різноманіття, рівноваги в біосфері; спрямований на</p>

		<p>3) лінії електропередач є екологічним бар'єром.</p> <p>2. <i>Дослідницький проєкт:</i> «Виявлення рівня антропогенного та техногенного впливу в екосистемах своєї місцевості»;</p> <p>3. <i>Розв'язання елементарних задач</i> на побудову екологічної піраміди тощо.</p>	<p>дотримання екологічної культури в повсякденному житті, участь у природоохоронній діяльності);</p> <p>- <i>громадянські та соціальні компетентності</i> (спрямовані на активну участь у природоохоронній діяльності та дотримання екологічної культури в повсякденному житті, вияв громадянської позиції у галузі збереження довкілля);</p> <p>- <i>культурна компетентність</i> (здатні пояснити теорії і вчення дослідників-екологів);</p> <p>- <i>підприємливість і фінансова грамотність</i> (здатні усвідомлювати відмінність між природними та штучними екосистемами за показниками продуктивності й ефективності; спрямований на усвідомлення економічної оцінки природних екосистем та антропогенного впливу на них; спрямований на дотримання екологічної культури в бізнесі).</p>
<p>Тема 9. Біологія як основа біотехнології та медицини</p>	<p>Хімія, фізика, екологія, географія, історія, математика тощо.</p>	<p>1. <i>Проблемні ситуації:</i></p> <p>- «Висловіть припущення, як можна отримати сорт картоплі, який не вражають шкідники. Зазначте необхідні для цього умови, оцініть доцільність запропонованого способу з точки зору біобезпеки і біоетики»;</p> <p>- «Учені всього світу одностайно визнають наймовірні можливості біотехнології у медицині, сільськогосподарському виробництві, збереженні біорізноманіття та інших сферах діяльності. Особливих успіхів досягла генетична інженерія у вивченні можливостей створення організмів і матеріалів з унікальними властивостями. Та попри стрімкий розвиток і здобутки цього напряму біотехнології (наприклад, генна</p>	<p>- <i>математична компетентність</i> (здатні використовувати знання із математики з метою розв'язання задач із біології);</p> <p>- <i>екологічна компетентність</i> (здатні до розуміння переваг і можливих ризиків використання генетично модифікованих організмів, моральних і соціальних аспектів біологічних досліджень);</p> <p>- <i>громадянські та соціальні компетентності</i> (здатні до розуміння моральних і соціальних аспектів біологічних досліджень у галузі біотехнології та генетичної</p>

		<p>терапія, клонування організмів) зростає не лише кількість прихильників генної інженерії, але й противників. Саме вони впевнені, що генетично трансформовані організми, особливо бактерії, становлять загрозу для біосфери. Прибічники нових напрямів біотехнології переконані, що генетично-інженерні дослідження і їх результати небезпечні для людини та інших мешканців нашої планети. Оцініть ці точки зору та аргументуйте власну думку.»</p>	<p>інженерії, важливості профілактики упередженого ставлення до сучасних технологій); - <i>культурна компетентність</i> (здатні до розуміння вкладу вчених у біотехнологію живих організмів як науки); - <i>підприємливість і фінансова грамотність</i> (зорієнтовані на розуміння переваг сучасних біотехнологій над класичними методами селекції; значення для підприємницької діяльності сучасних наукоємних технологій, зокрема, в діагностиці та корекції спадкових хвороб людини, у використанні генетично модифікованих організмів та речовин (продукції), які одержують методами генної інженерії).</p>
--	--	---	---

Висновки і пропозиції. Отже, шкільний курс біології має дидактичне значення у формуванні ключових компетентностей. Учні застосовуючи базові біологічні знання і знання із інших природничих, гуманітарних, філологічних наук, установлюють причини розвитку і функціонування живої природи, роблять висновок про єдність органічного світу. Реалізуючи міжпредметні зв'язки на уроках біології, у здобувачів середньої освіти відбувається: розвиток умінь і навичок сприймати наукову природничу інформацію, логічно аналізувати її, виділяти головне, застосовувати свої знання на практиці; формування ключових компетентностей (здатність сприймати та формулювати біологічні поняття, терміни, теорії, явища, процеси українською мовою; пояснювати біологічні явища, процеси, теорії інтегровано з фізикою, хімією, географією, математикою, історією тощо; застосовувати математичні знання із метою розв'язання елементарних вправ і задач із біології; усвідомлювати значення різних рівнів організації живих організмів, біологічних процесів і явищ для довкілля шляхом поєднання знань із природничої галузі освіти; усвідомлювати значення внеску

вчених у розвиток біології як науки; реагувати на зміни та долати труднощі у процесі навчання біології; визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів; застосовувати інформаційно-комунікативні технології, у процесі навчання біології; до пошуку інформації, її інтерпретації і застосування даних у процесі навчання біології; визначати й оцінювати власні потреби та ресурси, застосовувати різні способи, знаходити можливості для навчання і саморозвитку для розвитку ключових компетентностей у процесі навчання біології тощо), що сприяє формуванню цілісної особистості.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.9.4

9.4 Methodology for studying the topic «energy conservation law in biomechanical systems» in biomechanics

In teaching the course of biomechanics, methodological orientation is of great importance, which should form students' logical thinking and a number of specific skills.

The law of conservation and transformation of energy is a universal law of nature. All energy transformations occurring in the human body obey this law. Therefore, when studying a biomechanics course, it is important to deepen and generalize students' knowledge of energy and the law of conservation and transformation of energy and apply them to explain the processes occurring in inanimate nature and the processes occurring in the human body.

The relevance of developing methodological foundations for studying the law of conservation and transformation of energy is due to the importance of determining the meaning and place of studying the law of conservation and transformation of energy in the course of biomechanics in order to ensure a high level of its assimilation and development of students' skills to apply the law to explain and predict phenomena observed in the human body, in solving practical problems.

The research chain is to develop a methodology for a successive, step-by-step study of the law of conservation and transformation of energy based on the generalization of knowledge about the concept of «energy» in the course of biomechanics.

The object of research is the process of studying the law of conservation and transformation of energy in the course of biomechanics.

The subject of the study is the methods and techniques of managing the process of studying the law of conservation and transformation of energy in the course of biomechanics.

The authors proceeded from the following hypothesis: if in the process of studying the law of conservation and transformation of energy in the course of biomechanics, using a phased generalization of students' knowledge in organizing their

active cognitive activity and implementing successive links with the physics course, this will contribute to:

- increasing the level of students' knowledge on the issues of energy exchange of the human body with the environment; awareness of its essence and application in medicine and sports;
- understanding the role of the law of conservation and transformation of energy in the biophysical processes occurring in the human body.

Based on the goal and hypothesis, the following tasks were set in the work:

- to analyze the origin, historical formation and development of the law of conservation and transformation of energy in science, as well as the modern interpretation of the content of the law in scientific and methodological literature;
- to carry out the selection of educational material, including issues considered on the basis of the law of conservation and transformation of energy, for use in practical classes in the course of biomechanics;
- determine the main stages of disclosure of the content of the law of conservation and transformation of energy in the course of biomechanics; to develop a methodology for a phased and consistent study of the issues of the course of biomechanics, considered on the basis of the law of conservation and transformation of energy; formation of knowledge among students of the concept of «energy», using a phased generalization, implemented on the basis of successive links with the course of physics and the organization of active cognitive activity in practical classes.

The theoretical and methodological basis consists of: at the philosophical level: the scientific theory of knowledge and the ideas of a systematic approach, the dialectic of the process of knowledge; at the general scientific level: a systematic approach, the concept of systematization and generalization of natural science knowledge.

In particular methodological terms: didactic foundations for the study of fundamental laws, the concept of successive-sequential, phased formation and development of concepts, methods of generalization and systematization.

To solve the tasks, the following research methods were used:

- theoretical analysis of scientific, educational and methodical literature;

- modeling method (determining the strategy, stages and methods for studying the law);
- application of the method of generalization of knowledge in the study of the law.

Considering the methodology of the law of conservation and transformation of energy, it is indicated that the importance of the methodology of scientific knowledge is increasing in modern conditions, which is associated with the rapid development of science, especially its branches such as physics, mathematics, biology, cybernetics, etc.

The great interest in methodological issues is evidenced by the broad development of metatheoretical research (metatheory), the close connection of specific scientific research with the problems of methodology. With the further development of our knowledge of nature, the fundamental significance of the laws in modern physics, which are a concrete expression of the objectively existing law of conservation of matter and motion, becomes more and more clear.

Historical formation and development of the doctrine of energy and the law of its conservation and transformation in science.

Scientists and practitioners of all times turned to studies of various energy processes and made attempts to generalize, which contained elements of the formulation of the law of conservation and transformation of energy. If we turn to the history of the discovery of law, the term «energy» appeared only at the last stage of the history of the great law. In addition, it must be taken into account that the main achievements of physics, chemistry and biology, which made it possible to make a real generalization, became known only from the beginning of the 19th century.

Even the thinkers of antiquity (Democritus, Epicurus) asserted the eternity and indestructibility of matter and motion. Everyday practical activity required knowledge of the laws of motion, primarily the only known one - mechanical. And therefore it is no coincidence that the law of conservation of energy began to crystallize within the framework of mechanics.

In 1633, in the *Treatise on Light*, the idea of the conservation of motion was formulated by the famous French scientist René Descartes (1596-1650): take away from him only as much as he increases his own movement. This idea was further developed by the German scientist Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) in his law of the conservation of living forces.

After the classical works of Isaac Newton (1643–1727) and Gottfried Leibniz, the principle of conservation of motion was clearly formulated in the works of M. Lomonosov, who decided to combine two principles of conservation: motion and matter. It was M. Lomonosov is responsible for the discovery of the law of conservation of matter, which was later repeated by the French scientist Antoine Laurent Lavoisier (1743–1794) completely independently of him.

In 1744 M. Lomonosov wrote the words that have become famous, «All changes in nature that occur are such a state of affairs that how much of something is taken from one body, so much will be added to another, so if where a few matter decreases, it will multiply elsewhere ... this universal natural law extends into the very rules movement, for a body that moves another by its force loses as much of it in itself as it communicates to another, which receives movement from it».

So in the middle of the XVIII century M. Lomonosov clearly formulated the law of conservation of mass and motion as a universal law of nature [298]. Moreover, the first part of his expression («all changes in nature that happen ...») is formulated so broadly that if these words were written 100 years later, when other «changes in nature» became known - numerous mutual transformations of energy (electrical, thermal , chemical, mechanical), then other formulations of the law of conservation and transformation of energy and conservation of matter would be superfluous. But, unfortunately, the era was not yet the same, and the scientific works of M. Lomonosov remained unknown for almost 150 years.

In order to be able to comprehend the qualitative transformation of energy from one of its forms to another, the necessary and sufficient scientific and technical prerequisites had to be formed. The most important among these prerequisites were the development of the theory of heat and heat engineering practice. It is known what role fire played in the

development of man at the dawn of his history. In the process of labor activity, a person learned to make fire by friction. In the production of fire by friction, a qualitative transformation of mechanical energy into thermal energy was already manifested.

The theory of caloric objectively prevented the establishment of interrelations between mechanical and thermal energy for a long time. It was believed that caloric is squeezed out of a substance when it is compressed, for example, when a gas is compressed, like juice from an orange. Brilliant thoughts of M. Lomonosov about molecular motion as a source of heat, about the kinetic nature of heat in a broader sense, remained out of sight of the general scientific community.

The most tangible blow to the theory of caloric already in the era of steam engines (1798) was inflicted by the experiments of the American Benjamin Thompson (1753–1814), better known in Europe under the title of Count Rumford. When drilling gun barrels in Munich, Rumford observed the release of heat, which, however, was known to everyone. However, Rumford was able to show that an almost unlimited amount of heat can be released in this case. In his experiments, he took measures to isolate the drill and the barrel in order to exclude the flow of caloric, this «substance of heat», from somewhere outside.

But for about 30 years after Rumford's experiments, the theory of caloric, corrected and refined, continued to occupy a dominant position in explaining the cause of heat. Essential for understanding the fact of the transformation of one type of motion (for example, mechanical) into another (for example, thermal) was the idea of an equivalent, in particular, the mechanical equivalent of heat.

The drama of the history of the discovery of the law of conservation and transformation of energy consisted in the fact that almost until the moment of full recognition of this law, almost every previous discovery confirming its validity was either not published, or it was not paid due attention, or it was simply met with hostility by official science.

The relevant works of M. Lomonosov until 1904 were in oblivion, and being published in Russia at one time, they did not penetrate into the laboratories of the West. Rumford, having shaken the foundations of the theory of caloric, could not overthrow

it, without finding evidence of the equivalence of the transformation of mechanical motion into heat.

The twenty eight year old talented French engineer Sadi Carnot (1796-1832) published in 1824 a remarkable work «Reflections on the motive force of fire and on machines capable of developing this force», in which he set forth what later became known as the second law of thermodynamics, or «Carnot principle». But later studies, in which S. Carnot abandoned the theory of caloric and determined for the first time the mechanical equivalent of heat, were not published in a timely manner, and his manuscripts became known only in 1878.

In an appendix to his only book, S. Carnot wrote: «Heat is nothing but a driving force, or, rather, a movement that has changed its appearance.» This is the movement of body particles. Wherever there is an annihilation of the motive power, there simultaneously arises heat in an amount exactly proportional to the amount of the vanished motive power. Conversely, always with the disappearance of heat, a driving force arises. According to the measurements of S. Carnot, the mechanical equivalent of heat was 370 kg*m (recall that this value is 427 kg*m, or 4186 J).

The theoretical studies of S. Carnot answered the specific question posed by the developing industry, how to make a heat engine more economical. S. Carnot proceeded from the conviction that it was impossible to implement a perpetual motion machine. But his contemporaries did not pay the attention that these works deserved.

Studies of the chemical, thermal and mechanical effects of electric current, the discovery of the phenomenon of electromagnetic induction in the first 40 years of the 19th century. served as the second important prerequisite for the discovery of the law of conservation and transformation of energy. In 1836, M. Faraday formulated two laws of electrolysis, by which he established the relationship between the amount of electricity and the chemical properties of a substance.

The great English physicist quite definitely emphasized the need to establish equivalents between different types of energy, or, in the terminology of that time, between different forces. He wrote: «We have many processes in which the external form of force can undergo such changes that it is clearly transformed into another. So,

we can turn chemical force into electric current, and electric current into chemical force.

The excellent experiments of T. Seebeck and J. Pelte show the mutual connection of heat and electricity, and G. Oersted and my own show the convertibility of electricity and magnetism. But in no case, not even with the electric eel and the ray, is there any production of force without a corresponding expenditure of something that feeds it.»

In his diary in 1837, M. Faraday wrote: «It is necessary to compare the number of material forces (i.e., the forces of electricity, gravity, chemical affinity, cohesion, etc.), where it is possible to give an expression for their equivalents in one or another form».

An important role in the discovery of the law of conservation and transformation of energy was played by the works of E.Kh. Lenz and, in particular, his discovery of the law on the direction of the induced current and the principle of reversibility of electrical machines. An important prerequisite for the discovery of the law of conservation and transformation of energy was the success of biology.

The myth about a special «life force» in human and animal organisms was dispelled. A direct relationship has been established between the amount of food consumed and the ability to do work. The 40s of the 19th century were a time of broad generalizations. History assigns the decisive role in establishing the law of conservation and transformation of energy to the German scientists R. Mayer (1814–1878) and Hermann Helmholtz, as well as to the English physicist James Joule (1818–1889).

R. Mayer was a ship's doctor on a Dutch ship, when in 1840 «suddenly» he came up with the idea of the law of conservation and transformation of energy. The word «suddenly» is not in quotation marks for nothing: R. Mayer later wrote about a sudden insight, but can a discovery be sudden, the prerequisites of which were well known to a graduate of the University of Tübingen? For R. Mayer, the initial impetus was sudden: he drew attention to what was well known to doctors who constantly work in tropical latitudes.

During the stay of the ship in Java, a sailor fell ill, and R. Mayer, as was then customary, «let him bleed», opening a vein. Imagine his surprise when he saw that the venous blood was not as dark as in temperate latitudes. R. Mayer realized that at a high average air temperature, fewer nutrients and less «burning» of the latter are required to maintain vital activity and the necessary temperature of the body. A comparison of numerous scientific facts from the field of chemistry, physics and biology led him to the fact that the thoughts, according to the expression of R. Mayer, which pierced him like lightning, led him to the conclusion about the existence of a universal law of nature.

In 1841, R. Meyer wrote an article «On the Quantitative and Qualitative Determination of Forces», but the editor of a well-known physics journal in Europe did not consider it necessary to publish it. The manuscript of the article was found in the editorial archives and published only in 1881, i.e. 40 years later.

The next article «Remarks on the forces of inanimate nature» was published in 1842. In this work, R. Mayer pays much attention to the interconversions of mechanical work and heat, not knowing about the corresponding study by S. Carnot, determines the mechanical equivalent of heat (according to his data, it is equal to 365 kg*m/kcal), speaks of the «indestructibility» of forces and formulates his own principle. Here, R. Mayer, for the first time in the history of science, puts the meaning of «energy» into the concept of «force», without pronouncing this word yet (however, the word was uttered earlier; with this word, the English physicist Thomas Jung (1773–1829) designated a quantity proportional to mass and square of the speed of the moving body). The ideas of R. Mayer were of such a general and universal nature that at first they were not accepted by contemporaries. His life turned into a continuous struggle for the assertion of his principle.

Classical measurements of the mechanical equivalent of heat were carried out in 1841–1843. (published 1843) D. Joule. According to him, this equivalent was 460 kg*m/kcal. D. Joule also established, independently of E. Lenz, the relationship between electric current and the heat released (the Joule-Lenz law). It is interesting to note that the British Society (as the British Academy of Sciences is called) refused to publish D. Joule's work in full, demanding more and more experimental clarifications from him.

Finally, G. Helmholtz in 1847 in his work «On the Conservation of Force» gave the most general form of the conservation law, showing that the sum of potential and kinetic energy remains constant. G. Helmholtz derived the expression for the electromotive force of induction based on the law of conservation of energy. There, for the first time, a mathematical interpretation of the law is given. W. Thomson's report «On the dynamical theory of heat» (1851) can be considered the completion of the long path traversed by science to the exact formulation of the law of conservation of energy.

W. Thomson in 1860 introduced the term "energy" into science in its modern sense. The well-known Scottish physicist W.J.McQ. Rankin (1820–1872), one of the founders of technical thermodynamics, came to the same interpretation of the term «energy» in 1853.

It is appropriate to finish the presentation of the history of the discovery of the law with the words of the outstanding English physicist and public figure J. D. Bernal (1901–1971), written 100 years later: «The law of conservation of energy ... was the greatest physical discovery of the middle of the 19th century. He combined many sciences and was in exceptional harmony with the trends of the time. Energy has become the universal currency of physics - so to speak, the gold standard of changes that have taken place in the universe All human activity in general-industry, transport, lighting, and ultimately food and life itself - was viewed in terms of being dependent on this one general term - energy».

Energy and its types

Energy is a scalar physical quantity, which is a single measure of various forms of motion and interaction of matter, a measure of the transition of matter from one form to another.

One of the reasons that energy is so difficult to describe is that it can take many forms, and not all of them are easy to understand. Here are the most common varieties:

- Mechanics distinguishes between potential energy (or, in a more general case, the energy of interaction of bodies or their parts with each other or with external

fields) and kinetic energy (energy of motion). Their sum is called total mechanical energy.

- Energy is possessed by all kinds of fields. On this basis, they distinguish: electromagnetic (sometimes separated into electric and magnetic energies), gravitational (gravitational) and atomic (nuclear) energies (can also be divided into weak and strong interactions).

- Thermodynamics considers internal energy (the sum of the energies of molecular interactions and thermal motions of molecules) and other thermodynamic potentials.

- In chemistry, such quantities are considered as: binding energy and enthalpy, which have the dimension of energy related to the amount of substance; chemical potential. Explosion energy is sometimes measured in TNT equivalent.

- Vacuum energy is energy evenly distributed in a vacuum and causing repulsion between any material objects in the Universe with a force directly proportional to their mass and the distance between them. It has an extremely low density.

- Osmotic energy is the work that needs to be done to increase the concentration of molecules or ions in a solution.

- Energy can be enclosed in the mass of an object. Thanks to the well-known equation of the special theory of relativity, energy is associated with mass: $E=mc^2$, where E - system energy, m - its mass, c - the speed of light in vacuum.

- In any of these cases, there are exact formulas that describe the energy stored in the system and well-defined ways to measure it.

The law of conservation of energy

Energy is a special quantity of great importance to physics. The reason for this importance is that it is «preserved». Why is the energy saved? Because of the mathematical principle, correlating the fact that the laws of nature do not change over time, with the existence of a conserved quantity, which we by definition call «energy».

We owe the most famous and general definition of this principle to Emmy Noether, one of the greatest mathematical physicists of the previous century, a contemporary of Einstein. Some members of the physical and mathematical community treated her with deep respect, but at that time in her native Germany, she suffered from discrimination based on gender and nationality (there they blocked attempts to assign her the title of professor in Göttingen, and from there she had to flee after the Nazis came to power). After emigrating to the United States, after only two years of teaching at Brin-Mar College (which to this day accepts only women for training), she died of cancer.

The famous Noether's theorem tells us that if there is symmetry in the laws of nature - in our case, this means that the laws of nature are the same at any moment in time - then this preserves a certain amount - in our case, energy. In other words, the law of conservation of energy is equivalent to the uniformity of time, that is, the independence of all laws describing the system from the point in time at which the system is considered [298].

The general formulation of the law of conservation and transformation of energy: in all phenomena occurring in nature, energy does not arise and does not disappear, it only turns from one species to another, while its value is preserved.

For each type of energy, the conservation law can have its formulation, which differs from the universal one.

Particular forms of the law of conservation of energy: in classical mechanics:

- in an isolated mechanical system, where only conservative forces act, the total mechanical energy is conserved;

- in thermodynamics - the first beginning of thermodynamics: the amount of heat received by the system goes to change its internal energy and perform work against external forces;

- in electrodynamics - Poynting's theorem: a change in electromagnetic energy enclosed in a certain volume for a certain time interval is equal to the flow of electromagnetic energy through the surface limiting a given volume and the amount of thermal energy released in a given volume taken with the opposite sign.

Many scientists have contributed to the establishment of the energy conservation law, among them: R. Descartes, G Leibniz, M. Lomonosov, J. Gay-Lussac, M. Faraday, S. Carnot, B. Clapeyron, D. Joule, R. Mayer, G. Helmholtz.

The law of conservation of mechanical energy

Elementary and complete work of force, power

Elementary work dA of force F on elementary movement ds defined as follows (see Fig. 1):

$$dA = F_{\tau} \cdot ds = F \cdot \cos \varphi \cdot ds \quad (1)$$

where $F_{\tau} = F \cdot \cos \varphi$ – the projection of the force on the direction of the speed of the point of application of force or on the direction of elementary movement, which is considered to be directed along with the speed of the point; φ - the angle between the force and the direction of the speed of the point [299].

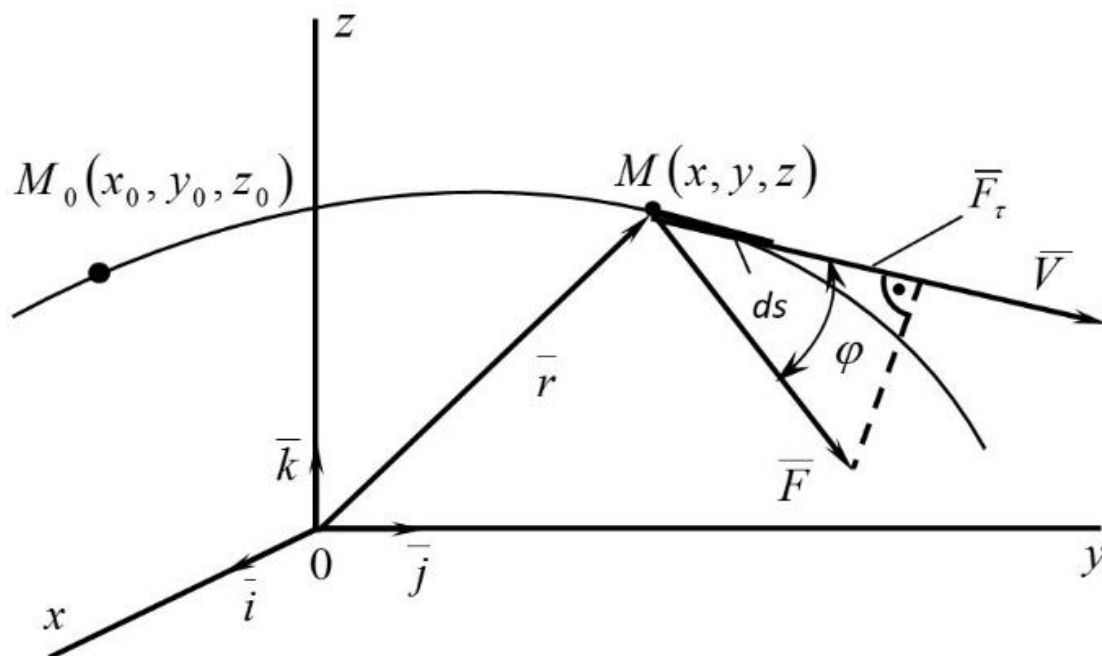


Figure 1. Elementary work dA of force F on elementary movement ds

The full work of the force F on moving from point M_0 to point M can be expressed by the formula

$$A = \int_{M_0}^M F_{\tau} \cdot ds \quad (2)$$

Examples of calculating the work of force [299].

The work of gravity of a material point by mass m :

$$A = \pm mgh \quad (3)$$

where mg – the force of gravity, h - vertical movement of a point.

It is noticed that when walking and running with an increase in the speed of movement of the human body, work increases. So, for example, the work of gravity on the vertical movement of the general centre of mass (G.C.M.) of the body is minimal at a walking speed of about 4 km/h, increases at a walking speed of up to 7 km/h, and then stabilizes. And when running at speeds up to 17 km/h, this work increases, and then stabilizes and may even decrease.

Increase to certain limiting values of the work of gravity on vertical movement G.C.M. body with an increase in speed when walking and running because there is an increase in the values of vertical displacements G.C.M. by lengthening the steps. With the then observed stabilization of vertical movement, G.C.M. energy expenditures go mainly on overcoming the path.

The work of the linear elastic force acting according to Hooke's law:

$$A = -\frac{c}{2} \lambda^2 \quad (4)$$

Here c - stiffness coefficient, λ - deformation.

Dry slip friction force work:

$$A = -F_f s \quad (5)$$

where F_f - constant in magnitude dry sliding friction force, s - distance travelled.

The full work of the moment M_z of force relative to the z -axis when turning through an angle φ is calculated by the formula:

$$A = \int_0^\varphi M_z d\varphi \quad (6)$$

The power of the force, or the performance of a source of power, is often evaluated by the work that it can do in a unit of time:

$$W = \frac{dA}{dt} \quad (7)$$

In the SI system, work is measured in *Joules (J)*, and the power unit is *Watt*: $1 W = 1 J/s$.

The ratio of the useful power W_u to the spent W_s shows how efficiently energy is used and is called the coefficient of performance (COP), which is expressed as a percentage:

$$COP = \frac{W_u}{W_s} 100\% \quad (8)$$

The work and power that are characteristic of a person depend on many factors. With short-term efforts, a person can develop the power of the order of several kilowatts.

For example, if an athlete weighing 70 kg bounces so that his centre of mass rises by 1 m (relative to the normal stance), and the repulsion phase lasts 0,2 s, then he develops a power of about 3,5 kW.

Kinetic energy

The kinetic energy of the system T is the sum of the kinetic energies of all points of the mechanical system, i.e.:

$$T = \sum \frac{m_k v_k^2}{2} \quad (9)$$

In the formula (9), m_k - the mass and v_k - velocity of the k -th point of the system.

In particular cases of the motion of a solid, the kinetic energy is determined by the formulas:

with progressive

$$T = \frac{MV^2}{2} \quad (10)$$

with rotational

$$T = \frac{J_z \omega^2}{2} \quad (11)$$

with flat

$$T = \frac{MV_c^2}{2} + \frac{J_{C_z} \omega^2}{2} \quad (12)$$

Here: M and V – body weight and speed, J_z - the moment of inertia of the body about the axis of rotation O_z , ω – body angular velocity, V_{C_z} – the centre of mass velocity, J_{C_z} - the moment of inertia of the body about the axis C_z , passing through the centre of mass of the body perpendicular to the plane of motion.

A theorem on the change in the kinetic energy of a system in a finite, or integral, form:

$$T - T_0 = \sum A_k^{(e)} + \sum A_k^{(i)} \quad (13)$$

Where T_0 and T -- kinetic energy in the initial and final positions of the system, $\sum A_k^{(e)}$ and $\sum A_k^{(i)}$ -- the work of the external and internal forces of the system when it moves from the initial to the final position.

The potential energy of the system P in the considered position of the potential force field is the sum of the work of the field forces acting on the system, which these forces perform when the system moves from the considered position to the initial position.

For example, the potential energy of a body located in position B (see Fig. 2) is equal to the work that potential forces will produce when it moves to its original (zero) position A [300].

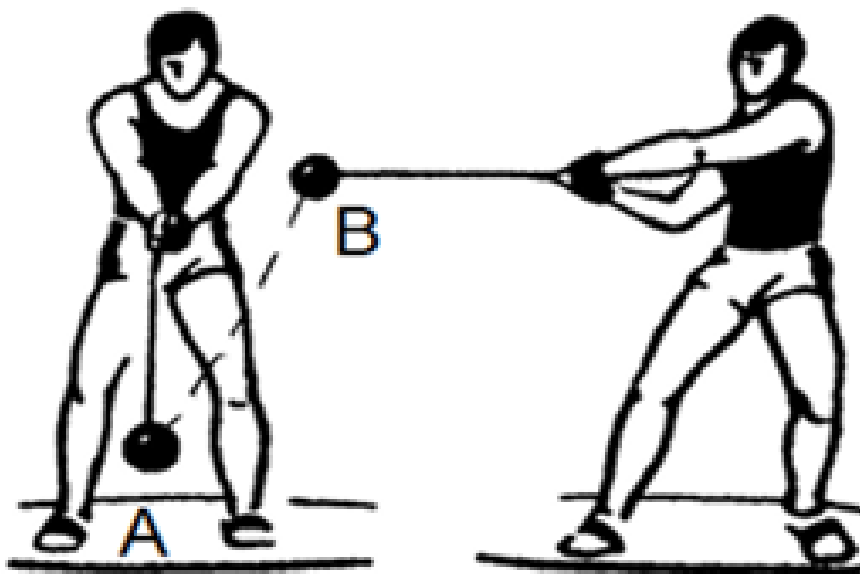


Figure 1. An example of determining potential energy

For a dissipative system, during the movement of which there is a medium resistance (external friction) or internal friction, the total energy of the system decreases and is equal to:

$$E = T + P = T_0 + P_0 + A_D \quad (15)$$

where A_D ($A_D < 0$) - the work of dissipative forces, for example, friction forces in joints, friction forces between muscle fibers, etc. Dissipative (scattering) forces lead to a decrease in the total mechanical energy in the systems. In this case, the energy lost (dissipation energy) goes into heat energy.

Energy on impact

Upon impact, the law of conservation of momentum and the law of conservation of angular momentum is satisfied, but usually (under real conditions) the law of conservation of mechanical energy is not satisfied. Loss of kinetic energy upon impact (according to Carnot's theorem):

$$T = (1 - k^2) \frac{m_1 m_2}{m_1 + m_2} \frac{(u_1 - u_2)^2}{2} = \frac{1 - k}{1 + k} \left[\frac{m_1 (u_1 - v_1)^2}{2} + \frac{m_2 (u_2 - v_2)^2}{2} \right] \quad (16)$$

Here: m_1 and m_2 - body mass, u_1 and u_2 - body speed before impact, v_1 and v_2 - body speed after impact, k - recovery ratio.

Besides, with a real impact of macroscopic bodies, the colliding bodies are deformed and elastic waves propagate along with them, transmitting interaction from the colliding boundaries throughout the body.

The factor $(1 - k^2)$ determines the fraction of the initial kinetic energy transferred to other types of energy upon impact. For biosystems, the value of k can be regulated by the forces of the muscles of the biokinematic chain involved in the shock. Note that the recovery coefficient when hitting the ball with the hand can be a value from the range of its values - 0.1 ... 0.2, and when hitting the ball with the foot - 0.4 ... 0.5.

Bioenergy

Work and human power. Ergometry

When walking at a constant speed on level ground, a person also does the work, although his kinetic energy does not change. In this case, the energy is spent mainly on

periodically raising the centre of mass of the body and on accelerating or slowing down the legs. Part of this energy goes to the heating of the body due to the «resistance» of its parts and the heating of the environment.

For example, a person weighing 70 kg when walking at a speed of 5 km/h develops a power of about 60 watts. With increasing speed, this power rapidly increases, reaching 200 watts at a speed of 7 km/h. When riding a bicycle, the position of the centre of mass of a person changes much less than when walking, and the acceleration of the legs is also less. Therefore, the power spent when riding a bicycle is much less: 30 W at a speed of 9 km/h, 120 W at 18 km/h [300].

The work done by the muscles when performing active movements is called dynamic. This work involves moving parts of the body. In the case when a person keeps his posture unchanged, such movements are absent, and in the absence of movement, the work of all forces is zero.

Therefore, it may seem that a person standing motionless does not spend energy. However, experience shows that maintaining a fixed posture for a long time causes significant fatigue. Even more tired is a person holding a dumbbell in his outstretched arm. A seated person also feels tired muscles of the back and lumbar region if a load is placed on his shoulders.

The cause of fatigue (and hence energy consumption) under static loads is that peace, in this case, is apparent. Due to the biological activity of muscles in humans, physiological tremor is always observed (Latin tremor - trembling). In this case, very small and very frequent contractions and relaxation of muscles occur that are invisible to the eye.

Consequently, the muscles are constantly doing work (such work is called static) and spend energy. Muscle strength decreases and a break is required to restore it. This explains the fact that a standing person from time to time transfers the weight of the body from one leg to another [301].

Ergometers. To measure the work of a person, instruments called ergometers are used. The figures show various types of ergometers.



Figure 3. Upper Body Ergometer Workout [302]



Figure 4. Bicycle ergometry [303]



Figure 1. Classic range ergometer Power Tower [304]

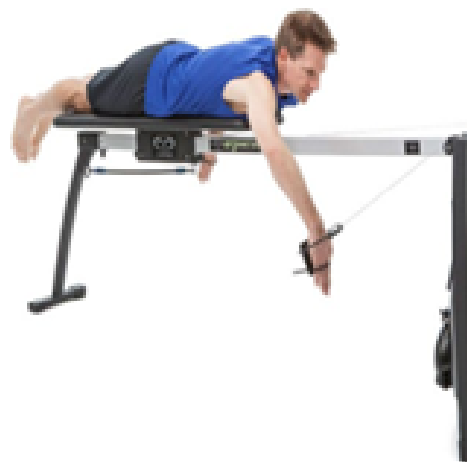


Figure 2. Swim ergometer [305]



Figure 3. Upper body ergometer [306]



Figure 4. Kayak ergometer [307]



Figure 9. Canoe ergometer [308]



Figure 10. The SUP Ergo Machine:
Paddle [309]

For example, a bicycle ergometer (Fig 11, [310]) is designed to measure useful work and power when riding a bicycle.

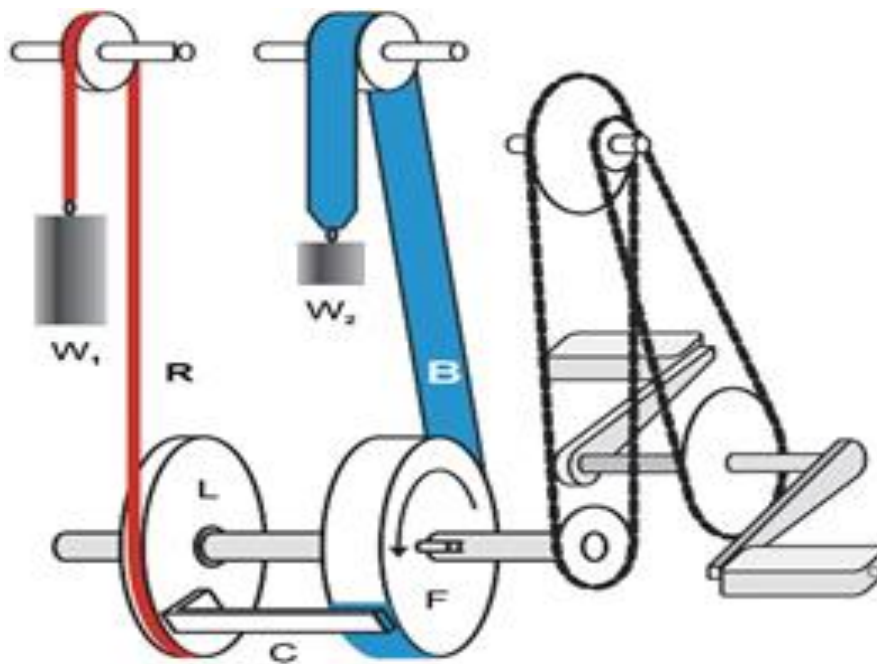


Figure 11. Fleish ergometer; F et L fast et loose wheels, C connection between pulley L and belt B that is attached to weight W_2 at the other end. [310]

To do this, a steel tape is thrown over the rim of the wheel that the subject rotates. The frictional force between the belt and the wheel rim is measured by a dynamometer. All the work of the subject is spent on overcoming friction. Multiplying the circumference of the wheel by the force of friction, they find work that is perfect for each revolution. Knowing the number of revolutions and the test time, they determine the total work and average power [311].

Running energy. Suppose a runner moves at a constant speed on a horizontal surface. The work that is being accomplished comes down to overcoming friction and air resistance. When running, the effect of friction is small, but running at a constant speed is associated with significant energy costs.

Energy is spent on moving the runner's body up and down and pushing it off the ground with his feet. Also, the runner's body turns energy into heat. An additional reason for the loss of energy is that the legs of the runner, whose mass is about 40% of body weight, are constantly accelerated and braked during the run. Therefore, the work performed by the leg muscles to maintain the body moving forward at a constant speed is great.

In a first approximation, we can assume that the work performed by the runner's muscles in one step is proportional to the kinetic energy imparted to that leg, which, after being repelled from the ground, is carried forward:

$A \sim mv^2$ (τ - foot mass). At the same time, this work is determined by the formula $A=F \cdot d$, here F - muscle strength, d - the distance at which the muscles perform work at each step. It is believed that muscle strength (F) is proportional to the square of the characteristic length (L^2), and mass (m) is proportional to the cube of the characteristic length (L^3). Besides, the distance d is proportional to L . Therefore,

$$v^2 \sim \frac{2Fd}{m} \sim \frac{L^2 L}{L^3} = const \quad (17)$$

Thus, we can assume that the speed that the runner can maintain does not depend on its size. The approximate values of the speeds that humans and some animals can develop are presented in table 1.

Table 1.

Animal and Human Speeds

An object	Speed m/s	An object	Speed m/s
1	2	3	4
Cheetah	30	Wolf	18
Gazelle	28	Hound dog	16
Fox	20	Human	11
Hare	18		

People are unimportant runners. This is because the weight of a person's legs is about 40 % of body weight and requires a significant amount of energy for each braking and acceleration. The fastest animals have thin legs, and the bulk is concentrated in the body. The large muscles of the legs in some animals (lion, tiger, big cats) are adapted for jumping, and not for fast running [300].

A person is limited in the amount of work performed by him, not only the energy required for this but also the speed of its use, that is, power. For example, a person can

walk a long distance up the stairs before being forced to stop because too much energy has been used up.

However, when climbing at a high pace, he may fall exhausted, having overcome only a small part of the path. In this case, the limitation is set by the amount of power expended, i.e., the speed with which a person, through biochemical processes, converts the chemical energy of food into mechanical work.

The fact that an active body often functions to the point of its ultimate capabilities is confirmed by many cases when athletes tear muscles, ligaments, and tendons in competitions.

The power consumption of a person with a mass of 70 kg for various types of activity and when performing physical exercises is presented in table 2 and table 3 [300]. The idea of human efficiency is given by table 4, which presents information about the useful and spent power when performing exercises on a bicycle ergometer (60 rpm).

Table 2.

Human energy consumption for various activities (indicative values)

Kind of activity	Power consumption, W
1	2
Class preparation	105 - 125
Practical exercises (laboratory work)	110 - 125
Reading to oneself	100
Physical exercise	265 - 380
Swimming	550
Sleep	70
Calm lying	85
The stand is free	130
Motorcycle control	160

Table 3.

Human energy consumption during physical exercises in the group of physiotherapy exercises

Exercise	Power consumption, W
1	2
Running, 9 km / h	750
Cycling 8.5 km / h	345
Cycling, 15 km / h	490
Cycling, 20 km / h	690
Swimming 10 m/min	250
Swimming 20 m / min	355
Swimming 50 m / min	850
Rowing 50 m / min	215
Rowing 80 m / min.	440
Volleyball	265
Football	620 - 930
Basketball	780

Table 4.

The efficiency of a person when performing exercises on a bicycle ergometer (60 rpm)

Developed power, W	Power consumption, W	Efficiency,%
1	2	3
50	236	21
75	355	21
100	475	21
125	595	21
150	710	21
175	830	21

Bioenergy of motor actions

Bioenergy of the motor actions of the human body and its links is determined by the metabolic reactions of the body, supply and energy consumption. Sources of energy are chemical energy received by the muscles of the body as a result of chemical

reactions, as a result of which contractile components are included in the work and their mechanical energy passes into the potential energy of deformation of sequential and elastic parallel components.

Another source of energy is the energy of the external environment, mechanically in contact with humans. All movements of the links and the human body are accompanied by the conversion of the potential energy of the muscles into the kinetic energy of the links with which the muscles are connected. The accumulation of potential muscle energy occurs due to their stretching in inferior work. The links and the human body can accumulate potential energy in some cases due to their movement against gravity. When moving, a person spends kinetic energy on the movement of his body, its links and external bodies. These costs are used to solve motor problems and to overcome external resistance. A significant part of the energy in the process of movement goes into heat, which is usually attributed to losses. As experimental studies show, for a person, only 25 % of the total energy consumption is spent on mechanical work. Because the human body from the point of view of mechanics belongs to the so-called non-conservative mechanical systems, which are characterized by partial dissipation (dissipation) of energy, determining the costs and energy of such systems, generally speaking, it is difficult to solve.

At the same time, with the adoption of certain assumptions, this problem can be solved under the assumption that these systems are conservative. The unaccounted-for scattering energy is estimated in various ways, for example, by separating the mechanical processes that occur due to the accumulated mechanical energy of muscle contraction and the thermal, electrochemical and other processes leading to scattering that accompany mechanical processes in biosystems during movement. The accumulated energy is acquired by the human body through nutrition and respiration, as well as other sources.

Energy models of biomechanical systems are used in biomechanics to determine the energy characteristics and energy costs of the muscle groups of the bone motor apparatus and its components during various movements carried out by biosystems. The main energy characteristics of biomechanical systems include mechanical work

and different types of energy of the bone link and their joints in joints, power to maintain body speed, metabolic and non-metabolic energy of muscles during various motor actions, locomotion and other movements of the human body.

The mechanical work of internal forces in joints (joints) can be determined from the data on the values of the moments of forces and angular velocities of rotation of the links in the joints. Note that articular moments are called control moments, reflecting with this name the fact that a person controls his movements by changing their action on the links of a biokinematic pair.

The values of the articular moments are determined using the theorem on the change in the kinetic moments of the links relative to their centres of mass. To solve this problem, a biokinetic model of the musculoskeletal system of the human body is used, taking for it the geometric, mass - inertial characteristics and type of hinges modelling their joint (joint) corresponding to the biokinematic pair of bone links.

For a pair of bone links in the biokinematic chain, the acting muscle forces of the antagonists form a total of two joint moments of these forces relative to the axis of the joint, as shown in Fig. 12 [300]. The system of forces and reactions of bonds of a biokinematic pair is preliminarily led to a force and pair of forces, as was previously discussed in detail in the first section.

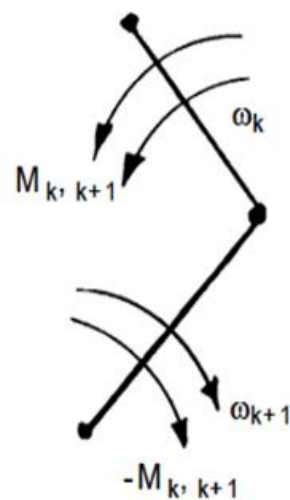


Figure 12. Scheme biokinematic pair

The found strength and pair are considered applied to each adjacent link of this pair in opposite directions (Fig. 12). In this case, the position of the axis of rotation of the links in the joint is unchanged. It should be noted that the mechanical work of the forces of the muscle groups of the joint increases with an increase in the control moment and in the interlink angular velocity. The results of theoretical and experimental studies have shown that muscles, when contracted, produce positive energy, giving it to other

muscles and links, and lengthening, they absorb energy, i.e. get it from the links. This transfer of energy from link to link always happens so that if one link loses some of the energy, then the other link coupled with it gains energy. The work of the muscle pull forces is determined by experimental data. For this, the forces at the end of the muscle and the magnitude of the change in its length are recorded. The work of the muscle pull forces can be calculated as the product of the muscle pull force by the amount of its contraction. At the same time, a significant part of the energy is saved, and another part of the muscle energy is dissipated in the joints, ligamentous muscle joints and goes into the work of moving the parts of the body, called - visible or observed work. Such a transformation of muscle energy occurs during their isometric action.

If the significance of mechanical work and the energy expended in performing this work are known, then their ratio determines the so-called coefficient of mechanical efficiency (C.M.E.). The coefficient of mechanical efficiency of the observed work when walking is on average 0,44, while running – 0,36, and when cycling – 0,25.

The work spent on moving during locomotion includes: the work of external forces, for example, gravity on vertical movement G.C.M. body and environmental resistance forces, the work of internal muscle forces to move individual body segments and dissipative work that takes place in the joints of body segments, in muscles and other mechanisms of energy transfer in the body. Therefore, energetically optimal or comfortable can be considered, for example, human walking (gait), at which some point of the body, possibly G.C.M. body, moves rectilinearly in the direction of motion. In this case, that part of the overall work that relates to the work of gravity in the vertical movement under consideration will be zero. However, this will require large expenditures of internal forces. So, from the standpoint of bioenergy, not completely comfortable movement is energetically beneficial and this meets the principle of minimum energy costs realized in various natural phenomena. In biomechanical systems during movement, this is expressed in the optimal ratio of the work of external and internal forces. The above allows us to establish a several useful recommendations for moving a person with minimal energy, but with the greatest possible speed. Firstly, when moving, it is necessary to exclude unnecessary body movements, for example,

make movements up or to the sides, wave your arms, swing the body. Secondly, the technique of movement should contribute to the preservation of maximum energy for moving the body compensated by the minimum work of internal muscle forces.

Power to maintain walking speed. Consider the movement of a person moving in the longitudinal direction. Such movements include walking and running. It is empirically established that when a person walks at a speed from the range of 3 .. 9 km/h, the power to maintain the average speed of movement - V_e can be calculated by the following formula 18:

$$W_{m-w} = 14.362 \frac{V_e}{0.362 + 0.257V_e} (0.136V_e + 0.066V_e^2) \quad (18)$$

Similarly, it was found that when running

$$W_{m-r} = \frac{BV_e^2}{(1 + CV_e)} \quad (19)$$

where B- is an empirically determined coefficient, C - is the ratio of the average values of the duration of the flight phase to the distance travelled by G.C.M. human body during the flight phase.

For the priority choice of movement in the form of running or walking, from the point of view of energy consumption, you can use the comparison with the unit of the Froude number, determined by the following formula 20:

$$Fr = \frac{V^2}{gh} \quad (20)$$

where V - is the speed of movement (m/s), h - is the height of G.C.M. the human body in the main stance (m), g - is the acceleration of gravity (m/s²).

It is generally accepted that if the Froude number is less than unity, then walking is energetically more beneficial, and in other cases, running. Note that this approach does not take into account the surface topography, weights and other factors that

complicate the movement. This approach is focused on comfortable conditions of movement.

Negative work. The concept of negative work is known in physics and theoretical mechanics, however, in biomechanics this concept has a broader meaning.

In biomechanics, three cases are considered when negative work is performed with the participation of internal muscle forces: negative work in the joint. In this case, the directions of action of the particular moment and interstitial angular velocity do not coincide, and the articular moment produces negative work; negative work of active muscles. This occurs when the active muscles are stretched by external forces. This mode of active muscle is called inferior (eccentric). Negative work of the active muscle is done with the energy expenditure of the muscle to counter stretching. Moreover, the energy expenditure of such a muscle can be less than the work done on it; negative work on the body link. In this case, the directions of action of the control moment and the angular velocity of the link do not coincide, and the control moment performs negative work on the link. In this case, the total mechanical energy of the link decreases.

Note that when moving biomechanical systems, as a rule, all these three cases take place simultaneously. For example, the negative work of muscles is carried out by gravity when a person squats with a load or when moving downhill without a load. In cyclic ground locomotions on a horizontal surface (running, walking) with insignificant horizontal external resistance forces (surface friction and airflow), the negative and positive work of the forces to move the body approach their values, that is, in this case, the energy loss will be small [312].

Biarticular muscles with simultaneous flexion or extension in two adjacent joints can work in isometric mode, however, negative work can be performed for one of the joints. In biomechanics, to assess the efficiency of energy costs, they do not use the concept of efficiency known in technical mechanics but use the previously introduced coefficient of mechanical efficiency (C.M.E.).

In experimental studies of the energy costs of producing negative work, experimental data are known for a person who has completed a full descent cycle with

an ascent along an inclined plane, keeping the position of G.C.M. his body concerning this plane. In the experiments, the values of both negative and positive works were determined when the position of G.C.M. on the descent and ascent, and simultaneously recorded energy costs for the commission of these works. It was established that for positive work during the ascent, the energy costs exceeded by 4 - 5 times the costs of negative work during the descent. Note that these data were confirmed by other experiments and on this basis, generalized conclusions were drawn. So, for example, it was found that for negative work C.M.E. on average it turns out to be 3 times more than its values than for positive work. Some authors explain this by the fact that with negative work, mechanical energy is dissipated more and, therefore, the cost of its production will be less. Also, it is known that for lengthening with a certain speed of a single muscle fiber, the corresponding muscle groups, more effort is required than for shortening it at the same speed. Bending the forearm is harder than bending it. Negative work, developing in a full cycle with positive work, significantly increases the average mechanical work efficiency for performing cyclic actions.

Muscle and locomotion energy

In the process of performing any holistic movement in the muscles, metabolic reactions occur, i.e. chemical transformations of substances, energy production, and their metabolism both in the body and between the body and the environment. At the same time, in the preceding phases of any phase of the movement, deformation energy is accumulated in the elastic elements of the biomechanical model of muscles, which allows increasing the strength and speed of muscle contraction. The energy spent on muscle work is divided into metabolic and non-metabolic. The energy that is released during metabolic reactions and goes into the mechanical work of muscles is called metabolic energy. Non-metabolic energy in any of the phases of movement is the potential energy of elastic deformation the P_e component of the muscles in which it accumulates. Next, we will dwell on estimates of the contribution of non-metabolic muscle energy to the total cost energy - P_t , which are of most interest when analyzing

the effectiveness of the total energy expenditure produced by muscles during movements in biomechanical systems.

It is known that with an equal amount of positive and negative work, the maximum efficiency of movements theoretically should not exceed the value of C.M.E. = 0,4..0,5. However, experimentally determined values of this efficiency are noticeably higher. So, for example, with a smooth run, the maximum efficiency is C.M.E. reaches a value of approximately equal to 0,8. An increase in running speed may not be accompanied by an equally significant increase in energy costs. These observations can be explained by the existence of an additional source of mechanical energy that does not require metabolic energy consumption. Such a source is considered to be the source of accumulation of non-metabolic energy related to the elastic elements of muscles and tendons. The contribution of non-metabolic energy to the total energy expenditure of the muscles is P_e , which are the sum of the energy expenditures for the negative- P_n and positive - P_p work can be found from the following equality:

$$P_e = \eta \cdot P \quad (21)$$

where the coefficient of the contribution of non-metabolic energy to total energy consumption is determined by the values of the ratios of the coefficients of the mechanical efficiency of the negative - C.M.E.1 and positive - C.M.E.2 works to the coefficient of mechanical efficiency of the full work C.M.E.:

$$\begin{aligned} \eta_1 &= C.M.E./C.M.E.1 \\ \eta_2 &= C.M.E./C.M.E.2 \\ \eta &= (1 - 0.5 \cdot (\eta_1 + \eta_2)) / (\eta_1 - \eta_2) \end{aligned} \quad (22)$$

The efficiency of movements can be increased due to the rational use of non-metabolic energy accumulated during eccentric modes. With an increase in C.M.E. of total energy, elastic energy accumulated in the phase of negative work is effectively

realized, which increases the value of the coefficient of the contribution of non-metabolic energy - η to the total energy consumption.

This, for example, makes it possible to increase the efficiency of motions in terrestrial cyclic locomotion. This efficiency is achieved by increasing the speed and frequency of movements, reducing the time of changing the phases of work and observing the sequence of positive work for negative work with minimal muscle relaxation (their relaxation and a sharp decrease in tone).

Muscle contraction energy. During muscle activation, an increase in intracellular Ca concentration leads to a reduction and enhanced ATP cleavage; while the intensity of muscle metabolism increases by 100 – 1000 times. According to the first law of thermodynamics (the law of conservation of energy), the chemical energy released in the muscle must be equal to the sum of the mechanical energy (muscle work) and heat generation.

Even isometric contraction is accompanied by the continuous cyclic activity of the transverse myosin bridges, and the “internal” work associated with ATP cleavage and heat generation is significant. No wonder even such a "passive activity" as a stand «quietly» is tiring. When the muscle lifts the load, performing "external" work, an additional amount of ATP is split. In this case, the effort of the metabolic rate is proportional to the work performed (Fenn effect).

Typically, the primary source of energy for muscle contraction is glycogen or fatty acids. In the process of cleavage of these substrates, ATP is produced, the hydrolysis of which delivers energy directly for the reduction itself [313].

Muscles, contracting, turn a very significant part (1/4 to 1/3) of chemical energy into mechanical work while releasing heat; it is one of the main sources of its formation in the body. The hydrolysis of one mole of ATP produces approximately 48 kJ of energy. However, only about 40 – 50 % of it is converted into mechanical energy, and the remaining 50 – 60 %. However, under natural conditions, the mechanical muscle efficiency is usually much lower - about 20 – 30 %.

A model of the educational process for the formation of students' beliefs in the universality of the description of physical phenomena of different nature in the energy language

The model of the educational process aimed at developing an energy approach in students should include the following steps:

- the creation of learning situations that encourage students to look for another way to describe them;
- the introduction of the necessary energy concepts, the formation of actions that are adequate to these concepts;
- independent selection by students of the content of the energy method;
- a special cycle of lessons in which the energy method is the subject of assimilation;
- solving problems-problems in various sections of the course using the energy method;
- a cycle of lessons to test the formation of students' beliefs in the universality of the energy approach in the study of biophysical phenomena of different nature in different topics of the course.

The first stage is connected with the creation of the necessary training situations. The initial situation should be introduced after studying the section «Fundamentals of Dynamics» in the topic «Conservation Laws» when considering elastic and inelastic collisions of bodies. Before studying other specific topics in which energy concepts are introduced, students should be presented with such initial situations that can be described by the energy method as the only possible one. In this case, the same cognitive task should be formulated: «What method can describe this situation?...».

The purpose of the second stage is to form in students the actions that are part of the content of the energy method. These actions are associated with certain knowledge and must be formed in students simultaneously with them (knowledge must be translated into actions). It is advisable to start their formation in the first lessons.

To do this, it is necessary to expand the «Introduction» somewhat and not only introduce the concepts of «physical object», «object state», «change in the state of an

object», «reason for changing the state of an object», «conditions for changing the state of an object», but also form adequate types of activities for the recognition and reproduction of specific objects corresponding to these concepts.

These concepts are methodological. Having formed them when studying the «Introduction» section, it is necessary to constantly rely on them, use them when studying all topics of the biomechanics course. Other actions of the energy method associated with the assimilation of the concepts of «mechanical work», «kinetic energy», «potential energy», «closed system of bodies», «work of gravity», «work of the elastic force», as well as with the assimilation of the theorem on kinetic energy, the law of conservation of total mechanical energy, the transformation of one type into another, should be formed in the future when studying relevant topics. This requires special didactic means - tasks-exercises, in which the question encourages the performance of exactly the activity that is adequate to a certain knowledge.

For instance:

1. Calculate the kinetic energy of bodies in the initial and final states in the proposed situations (8–10 situations are given).
2. Determine the potential energy of the body in the state indicated in the figure (8–10 figures are given for situations).
3. Make an energy equation of motion in the given situations (texts of 8–10 specific situations are given).

Such tasks are carried out according to programs developed by the students themselves.

9.5 Features of scientific research from protection and quarantine of plants

Scientific research is the study of a specific object, phenomenon or object in order to reveal the patterns of its origin and development, which is the basis for the formation of new scientific knowledge. The basis of scientific research is objectivity, the ability to reproduce the results, their provability and accuracy [315, 316].

There are the following stages of research [317, 318]:

- 1) preliminary analysis of existing information on the research issue;
- 2) study of conditions and methods of solving problems;
- 3) formulation of initial hypotheses and their theoretical analysis;
- 4) planning, organization of the experiment (experiment) and its implementation;
- 5) analysis and generalization of results;
- 6) testing of initial hypotheses on the basis of investigated factors, final formulation of new laws and laws, explanations and scientific predictions;
- 7) implementation of proposals in production (for applied research).

Research methods

Among the general scientific methods in the protection of plants, the following are most often used: hypotheses, experiment, observation, analysis, synthesis, induction, deduction, abstraction, concretization, analogy, modeling, formalization, inversion, generalization [319].

Hypothesis – a scientific assumption, the true meaning of which is uncertain. There are hypotheses as a method of developing scientific knowledge and as an integral part of scientific theory [315, 320].

If the breeder offers a new variety of culture, the working hypothesis about the viability of the variety is put forward on the basis of its characteristics, which gives the State Commission for Testing and Protection of Varieties. There are the following rules for hypotheses [316]:

- ✓ compliance of hypotheses with the facts to which they relate;
- ✓ of the hypotheses, the most suitable is the one that explains more facts;

✓ to explain the facts, the connection of hypotheses with them should be the closest;

✓ contradictory hypotheses cannot be once true;

✓ when making a hypothesis should be aware of the probability of their conclusions.

An experiment is a method of cognition by means of which an object and the processes that take place in it are studied in artificial but controlled conditions. The experiment tests hypotheses that are put forward when planning an experiment.

Modern science uses different types of experiments: qualitative, quantitative (measuring), mixed, thinking and computing.

Observation – purposeful focus of the researcher on the phenomena of experiment or nature, their quantitative and qualitative registration [321].

The purpose of observations in scientific agronomy is to identify the best elements of agricultural technology, technologies, varieties, soils, etc., which help to increase yields and improve its quality. The main requirements for observation are as follows: [318, 322]

- obtaining unambiguous research results;
- objectivity, ie the possibility of control through repeated observation;
- use of accurate instruments for monitoring;
- correct interpretation of the results of observations.

Analysis – a method of research by which the studied object is imaginatively or practically divided into constituent parts for the purpose of more detailed study (for example, the experiment is first analyzed by repetitions, and each repetition – by individual sections, options). Plants in the dynamics of their growth are analyzed either after a certain period of time - once a decade, a month – or by phases of plant development. To determine the chemical composition of plants are first divided into separate organs – leaves, stems, fruits, roots and more [318, 323].

Synthesis – a combination of dismembered and analyzed parts of the studied object or several objects into a single whole. The task of the synthesis is to obtain the necessary data for more complete conclusions and generalizations on the basis of a

detailed analysis [319].

Induction is a method of research by which judgments lead from facts to concrete conclusions. If the leaves of plants turn yellow, they conclude that there is a lack of nitrogen nutrition; if it acquires a purple hue - about the lack of phosphorus in the plant, if the leaves wither, it is the basis for the conclusion about the deterioration of the water regime of the soil.

Deduction is a method of research that allows partial and individual conclusions to be drawn by analyzing general propositions and facts. The application of any general provision, law or regularity to partial conclusions is also carried out by the deductive method [324].

Abstraction – mental selection of the main object of research, its most significant connections. Two types of abstraction are used [321]:

- identification - to create concepts about systems, classes;
- isolation – to highlight the main among the third party, which is the most important issue of abstraction.

Concretization is a method of research by means of which one passes from the abstract to the concrete. For example, having identified the main process in the creation of organic matter – photosynthesis – and understanding its essence, the researcher mentally returns to the plant, environment, system "environment – plant", considers the interaction of plants with all factors of its life. Therefore, the methods of abstraction and concretization are very interrelated, complementary and should be used by the researcher together with other methods [316, 325].

Analogy is a method by which knowledge about already known objects, objects or phenomena is transferred to other still unknown, but similar to known and previously studied. The conclusion is made by analogy [317].

Modeling – a method of studying objects, processes and phenomena on their models [318].

Formalization – a method of studying objects using individual elements of their forms, which reflect the content of the object. Most often, formalization is used using mathematics, presenting evidence in the form of sequential formulas [319].

Inversion – a method of unusual study of an object, phenomenon, object at a certain angle or even from the opposite side of that studied earlier [316].

Generalization is a method by which one imaginatively moves from individual facts, phenomena and processes to identification in thoughts or from one concept, judgment to a more general one [317].

Special research methods include those used in scientific agronomy, so they are also called specific scientific. This group includes the following main methods: laboratory, vegetative, lysimetric, vegetative-field, field, expeditionary. Each of them can be used in conjunction with other special and general scientific methods [325].

The *laboratory method* is used to analyze plants, their environment in the laboratory to study the interaction between plants and environmental conditions, assess the quality of the crop, study metabolism in plants, study the physical, chemical and microbiological properties of soil and more [326].

The laboratory method involves not only detailed analysis, but also an objective and comprehensive synthesis of research results, followed by verification of proposals in practice.

Almost all vegetation and field experiments cannot be performed without the laboratory method of research. For example, laboratory tests can not do without the selection of land for the experiment, its planning and conduct [327].

Vegetation method – the study of plants grown in glass houses under controlled environmental conditions for a period of several days to several months. For perennials, research can take several years. The main purpose of the vegetation method is to study the importance of individual factors of plant life, the essence of the processes occurring in them, soil and in the system "soil – plant" [315, 317, 328].

The vegetation method makes it possible to maintain different conditions within the limits planned by the experiment – humidity, nutrient supply, solution pH, lighting, temperature, etc. However, this method does not study the influence of individual factors under study on plant productivity in changing natural conditions. Since the conditions of the environment in vegetation research are regulated and do not change as in the field, the number of vegetation periods, is repetitions of research in time, can

be reduced to a minimum [329].

Thanks to the vegetation method, many issues of agronomic science were studied: the availability of phosphorus plants from phosphorite flour; the need for direct contact of the root system, which absorbs phosphorite, with the fertilizer itself; the role of nodule bacteria in the assimilation of nitrogen by legumes from the air; the importance of manure as a source of carbon dioxide for plants. The vegetation method is often used in conjunction with the field.

The vegetation method proved to be very effective for studying the influence of various external factors on the mineral nutrition of plants, plant protection and metabolism, to study the dependence of plant growth on the temperature of the root zone and air. The role of water in plant nutrition, the phenomenon of photoperiodism, light intensity, daylight length, etc. are studied with the help of the vegetation method. In vegetation houses it is possible to compare the fertility of different soils and the efficiency of growing crops on them under the same conditions, especially plant protection [330].

Lysimetric method – the study of plants and soil properties in the field to study the balance of moisture and nutrients. Such studies are performed in very large vessels - lysimeters, which are periodically weighed. This method differs from vegetation in that plant life and soil properties are studied not in vegetation houses, but directly in the field, where lysimeters are inserted into dug pits so that the aboveground part of plants was in the same conditions as plants grown directly in the field. . Two of each lysimeter has a hole through which wash water is collected for chemical analysis [319].

The main issues studied by the lysimetric method are [315, 319, 330]:

- ✓ the dynamics of soil moisture; washing of precipitation; composition of water filtered through the soil;
- ✓ leaching of mineral salts from soil and fertilizers;
- ✓ loss of nutrients in the process of perennial fertilization;
- ✓ transpiration and evaporation of soil moisture, soil permeability, etc.

Vegetation-field method – the study of plants directly in the field in metal vessels without a bottom (in cylinders). This method is intermediate between vegetative and

field [331].

The soil in the cylinders is separated from the soil of the field only on the side, and from below it is in contact with it or the subsoil in the study area. Such cylinders can be installed not only on specially prepared areas, but also directly in crop rotation fields, where certain crops are grown on different agricultural backgrounds, on soils of different types, on areas with different exposure and steepness of slopes, etc.

This method is used to study the effectiveness of fertilizers, fertility of soil genetic horizons, model the conditions of the soil environment, various plant protection systems.

The vegetation-field method is also used in plant protection, selection work, agrometeorology, agriculture, crop production, modeling the necessary conditions of the soil environment. The use of mobile climate chambers made of polyethylene films, where the air temperature is regulated, makes it possible to model different weather conditions and even the climate depending on the phases of plant growth and development. This helps to reduce the negative impact of various natural conditions on crop formation [332].

Field research method is conducting field experiments (experiments). It is the main method of scientific agronomy, because it is with its help that theoretical research is connected with practical research: on the basis of its data, recommendations for agricultural measures, technologies and varieties for agricultural production are developed [333].

The main task of the field method is to identify significant differences between the variants of the experiment, to quantify the impact of life factors on plant yields and product quality.

Almost all scientific problems of agronomic science are solved using the field research method. For example, depth, timing and tillage methods are studied directly in the field. They also study different technologies of growing crops, the structure of sown areas, the best predecessors, methods and norms of irrigation, measures to combat water and wind erosion of soils, the effectiveness of organic and mineral fertilizers, soil reclamation measures, new varieties, hybrids and others [334].

Field experiments are conducted in scientific institutions and in the conditions of their production, the ultimate goal is to assess the economic efficiency of options and the introduction of the best of them in production.

Although the field method is the main one in scientific agronomy, it cannot be contrasted with other special and general scientific methods. The effectiveness of this method is greatly increased when combined with other methods, the choice of which is determined by the research program.

Expeditionary research method is used to study and generalize agronomic issues directly in production through surveys of fields and crops grown on them. The purpose of expeditionary surveys is to determine the causes of lodging of bread; death of winter and perennial grasses; study of conditions for growing high and low yields in individual farms, in the district or region; study the causes of deterioration or improvement of product quality; study of the content of pesticides, radionuclides and nitrates in the products that exceed the permissible norms. Expeditionary research also reveals the spread of malignant and quarantine weeds, diseases and pests of crops, the appropriate structure of sown areas, the best predecessors, the most rational crop rotations, promising varieties for specific farms, their groups, the whole area or soil-climatic zone. This method is also useful to study the effectiveness of methods, timing and depth of tillage. To combat soil erosion, the expedition method first identifies the causes of its spread and the factors that contribute to its occurrence in specific farms or areas [315, 320, 323, 325, 330].

Expedition method is also used for soil research. At the same time dig soil sections, describe them, take soil samples for physico-chemical analysis. Geological drills determine the level of groundwater, which is of great importance for studying hydrological conditions in fields and crop rotations. Similar studies should be conducted periodically in scientific institutions that serve a particular region or zone. However, they can be performed by individual scientists in educational institutions [325].

To determine the effectiveness of an agricultural measure in expeditionary research determine the yield of crops, taking into account product quality.

Yields for previous years are taken from the annual reports of farms. The collected data are adjusted according to weather conditions for the respective years - air temperature and humidity, precipitation, soil temperature, etc.

Field experiment is a study conducted in the field on a specially designated area for at least three years with mandatory crop accounting.

Experience is the main method of studying the biological, ecological features of growth and development of productivity and quality of crops. It is the dominant method, its main task is to establish differences between options, quantify the effects of factors, conditions and methods of cultivation on yield and quality. Includes observation, obtaining correlations, adherence to changes in conditions and accounting for results.

The experiment is a study in which the researcher artificially causes the phenomenon and changes the conditions so as to study the essence of the phenomenon. its origin, influence of factors, causality and their interaction [322].

When conducting experiments, the main attention is paid not only to the study of individual techniques, but to the integrated development of energy-saving. environmentally friendly technologies for growing crops. To this end, you need to study the processes. which take place in plants. soil and environment.

Requirements for the experiment

The most important requirements or principles for experiments are [316, 320, 328]:

- compliance with the principle of a single logical cancellation;
- compliance with the rule of expediency;
- the typicality of the experiment;
- suitability of languages for any experiment;
- the possibility of reproducing research results in identical conditions;
- the ability, if necessary, to introduce additional options;
- conducting research on promising crops and varieties;
- availability of necessary documentation;
- accounting in addition to the main indicators (yield and product quality) and

related;

- the need to support experiments with basic statistical indicators.

Planning a field experiment

The planning of the experiment was first carried out by R. Fischer, the author of the method of analysis of variance. Planning includes several stages [327]:

- ✓ choice of topic, formulation of the task and definition of the object of research;

- ✓ analysis of the state of study of the issue;

- ✓ formulation of the working hypothesis;

- ✓ development of the scheme and methods of the experiment.

The gradation of the factor is its dose.

The difference between the two gradations is called the step of the experiment. Both the gradation and the step of the experiment must be selected very carefully. If the step of the experiment is too large, there is a danger of losing the maximum point. If the step is too small, it will lead to a significant increase in the area of the experiment, which can significantly affect its accuracy.

The parameter of the experiment is the reaction of the object to the factor or factors. The parameters can be yield or any other economically valuable features. The main requirements for the parameters are their measurability and physical content.

Requirements for the factor [321]:

- ❖ must be adjustable (drug doses, watering rates, sowing depth, etc.);
- ❖ the factor must be measured with sufficient accuracy;
- ❖ a combination of several factors;
- ❖ factors should not depend on each other.

The experiment must be properly modeled mathematically so that a specific method of statistical analysis can be used to process its results.

Documentation of plant protection research.

Primary documentation: experiment diary and journal. Also here are workbooks, laboratory journals, accounting information, tapes of recorders.

The diary is a notebook that should be adapted to be worn – have a thick cover,

small size. However, its scope should include all the information during the research. In the case of long-term research, you have to keep several diaries - one for each year. In order to avoid losses in the diary indicate the coordinates of the researcher [316].

The diary records in chronological order the data of observations, records and analyzes that were carried out, work. At the same time indicate the equipment and quality of work. Be sure to capture extreme factors. Outbreaks of diseases and pests. Sketches and photographs can also be used in the diary. It is necessary to photograph with definition of options, scale. The diary allows the encryption of records, but other users must have access to the information.

Diary form:

General information about the experiment

Topic

Name, purpose and objectives of the experiment

Year of bookmark and venue

Topic manager and responsible executor

The scheme of the experiment

Program and methods of basic research - observations, accounting, analysis

Who and when approved the program, methodology and scheme of the experiment.

Plan for placing the experiment in kind

The area of the research site

The area of the accounting area

Repetition

The total number of sites in the experiment

Experience area.

History of the research site

Soil, relief and microrelief, slope direction

Evaluation of the experimental site - the method of accounting, coefficients of variation, the error of the experiment.

Agrochemical characteristics of the soil before laying the experiment

Records are kept with a simple pencil or fountain pen. If amendments are made, be sure to indicate by whom, when, and for what reason.

Basic documentation. The final stage is to write a report or research paper in the form of an article or dissertation. This document provides recommendations for production. The report is drawn up in accordance with the requirements of the state standard, which determines the structure, design rules.

9.6 Pedagogical foundations of teaching creative disciplines

Introduction

Activation of cognitive activity of students is one of the most urgent problems of the entire educational system, modern pedagogical science and practice. In the modern world, the amount of knowledge needed for a person has increased dramatically and rapidly. It is important to teach the ability and, most importantly, the desire to independently replenish their knowledge, not to get lost in the fleeting flow of information. It is necessary to teach students to learn, to prepare them for self-education, for independent mastering of knowledge, to form the ability to see problems and look for ways to solve them.

The transformative nature of the activity is always combined directly with the activity of the student. Knowledge obtained in a ready-made form often causes difficulties for students in their application and solving specific tasks. One of the significant drawbacks of students' knowledge is the separation of theoretical positions learned by students from the ability to apply them in practice. In the concept of "activation of cognitive activity" we are talking about the peculiarities of human mental activity.

In addition to psychology, didactics deals with his research, considering the general patterns of the student's learning process. The main purpose of the teacher's work is to develop their creative abilities. It is known that human abilities, including students, develop in the process of activity. The means of developing the cognitive abilities of students is the skillful and confident application of such methods and techniques that ensure high activity of students in the educational process.

9.6.1 The system of the teacher's work to activate cognitive activity students

It should be created taking into account the gradual and purposeful development of creative cognitive abilities of students, the development of their thinking. But we must not forget that without the student's desire to learn, all the efforts of the teacher

will not bring the expected results. This leads to the conclusion that students need to form study motives, the main of which is interest in the subject, the desire to solve problems. Of course, students are taught not only because they should be interested. Studying is work that needs a lot of effort. The strong interest of students in the subject is due to curiosity and curiosity, which determines the success of students in learning. And most importantly, the teacher's work to activate the cognitive activity of students will be the most effective, and, consequently, the quality and quantity of knowledge of students will be higher if during the lessons techniques and means are used that activate the cognitive activity of schoolchildren and develop their interest in the material.

The problem of activating the learning process has been haunting us for a long time. F.I. Buslaev also wrote in the book "On the teaching of the Russian language": "The method of teaching is twofold: either the student is forced to search for himself and find what they want to teach him, or the subject being taught is given to him ready, without any torture on his part" [335, c.2]

Thus, already in the XIX century, two main methods of teaching were conceived. One of them provided for the communication of knowledge in a ready-made form, and the other - the search activity of students. 1. Activity - the basis of personality development cognitive educational motive An important problem that determines the essence of personality formation is activity. The problem of activity is the subject of study of all the sciences of society. This is the most important basis for human development, his formation as a person. Activity is the most important form of manifestation of a person's life, his active attitude to the surrounding reality ... [337]

The wealth of activity, according to philosophers, is inexhaustible. Turning to the question of the role of activity in the development of a student, it is necessary to find out what is the most intensified development of his personality. An earlier form of child development is play, then learning, and then work. In a number of his works, the greatest psychologist V.G. Ananyev expressed the idea that work is not only an early form of human development in phylogeny, but also the very necessity in ontogenesis. Without reducing the importance of play in the development of a child (and not only a

child, but also an adult), he argues that the real life of a young child is carried out not through play, but in labor actions, even elementary ones.

From the time when they stop feeding the baby with a spoon (at the insistence of the child himself - I myself!), not a single need of the baby is satisfied without work. All self-service activities: feeding, dressing, taking care of yourself, your room - are important aspects of his daily life. The damage to the development of the child and his personality is the performance of actions by adults for him. In sensorimotor actions, in neuropsychic and physical stress, in labor processes, a system of skills and abilities is developed that underlie the ability to work - the properties of a person as a subject of labor. [338]

Work is not only the early and main basis of people's life and society, but also the main factor in the development of their personality. It should be remembered that in order to develop a child's personality, it is necessary to constantly organize a variety of activities that are able to comprehensively cover the development of personality with their influence. Each activity has rich possibilities for this. Play, learning, work, social, artistic, sports and other activities do not replace one another. Each of them has an inexhaustible wealth for the development of the younger person's personality.

Currently, various approaches to the definition of activity are known, which are divided into three types: functional, system-structural and operational. To manage an activity, it is not enough to know what an activity is as a process. Here it is reasonable to use analysis to identify the structure of the activity as a system. This approach A.N. Leontiev calls the general structure of activity: human life (in its higher manifestations mediated by psychic reflection), individual activities (according to the criterion of motivating motives), actions (processes that obey conscious goals), operations (which directly depend on the conditions for achieving a specific goal). Now such an approach in understanding the structure of activity is implemented in the studies of A.N. Leontiev, P.Ya. Galperin, N.F. Talyzina, Yu.K. Babansky, K.K. Platonov, B.F. Lomov, A.L. Zhuravlev, A.F. Esaulov and others. [338] Educational activity consists in the description of the observed, in the search for an answer to the question posed

and an explanation of the observed facts, as well as in the execution of the planned plan.

We can distinguish the following models of educational activity: description, heuristics, prescription activity (heuristic and algorithmic), algorithm activity such a sequence represents a transition from a lower level of activity description to a higher one. The cognition of any phenomenon begins with the description of the observation of it. Based on the description, the initial structure of the activity (heuristics) is found, which becomes the basis for creating the installation.

The algorithm can be considered as a more cognized structure of activity. The process of assimilation of knowledge, skills and abilities involves the organization of independent cognitive activity of students, which provides awareness of the structure of the process of educational cognition. At the initial stage of the organization, the main role belongs to the teacher: under his leadership, the ability to independently perform certain tasks of cognitive activity is formed.

And only if the initial cognitive skills are formed, there can be a transition to the formation of more complex skills. And at the same time, the management of the process of cognition takes place at a new, higher level: at the level of self-control. .

9.6.2 Goals and objectives of activating cognitive activity

The main goal of the teacher to activate the cognitive activity of students is to develop their creative abilities, increase the effectiveness of the acquisition of new knowledge by students, develop creative activity, as well as the acquisition of collective action skills, and the use of various activation techniques is a means to achieve the goal. It is important for the work of a teacher to understand this.

The means of developing the cognitive abilities of students is the skillful application of methods and techniques that ensure high activity of students in the educational process, it is necessary to form the motives of study, the desire of students to solve cognitive tasks. There is no other way to develop students' abilities, except for organizing their active activities. The skillful use of techniques and methods that ensure

high activity in educational cognition is a means of developing the cognitive abilities of students.

Taking care of the development of students, it is necessary to use the best active teaching methods more often, which will correspond to the existing development of students. Applying certain methods, it is always necessary to take into account the level of development of students' abilities at the moment. It is permissible to give complex cognitive tasks only to students who have a high level of cognitive development. Tasks that exceed the capabilities of the student, the level of development available to him, will not play a positive role in learning.

They undermine the student's faith in his own strength and abilities. The teacher's work system should be built taking into account the smooth and purposeful achievement of the desired goal - the development of cognitive creative abilities of students. Students should learn not only to solve problems, but also, they need to develop a desire to solve these problems. Educating students about the motives of teaching is one of the main tasks of modern education. So, the techniques and methods of cognitive activity used by the teacher, students in teaching should provide for the gradual, purposeful and systematic development of students' thinking and the simultaneous formation of teaching motives in them. Education is the most important and reliable way to get a systematic education.

Being a complex, specially organized process, learning is, as a specific process of cognition, controlled by a teacher. It is the mentoring role of the teacher that ensures the full assimilation of knowledge, skills and abilities by students, the development of their mental strength and creative abilities. Cognitive activity is the unity of sensory perception, theoretical thinking and practical activity. It is carried out at every step of life, in all kinds of activities and relationships of students.

Learning always takes place in communication and is a two-way process in which teachers and students closely interact: teaching and learning. The movement in the learning process goes from solving one learning task to another, advancing the student along the path of knowledge: from ignorance to knowledge. The attitude of students to the teacher's teaching is usually manifested by their activity. The following

components are distinguished in the structure of activity: readiness to perform training tasks; striving for independent activity; conscientiousness of completing tasks; systematic training; the desire to increase your personal level and others.

With activity, there is another very important aspect of motivating students' learning, this is independence. Activity and independence are inseparable from each other: more active schoolchildren, as a rule, are more independent; insufficient activity of a student makes him dependent on others and deprives him of independence. Student activity management is traditionally called activation.

Activation can be defined as a constantly ongoing process of encouraging students to energetic, purposeful learning, overcoming passive and typical activities, decline and stagnation in mental work. In pedagogical practice, various ways of activating cognitive activity are used, the main ones among them are a variety of forms, methods, and means of teaching that will stimulate the activity and independence of students.

The greatest activating effect in the classroom is given by situations in which students themselves must: .

- defend your opinion; .take part in discussions and discussions;
- ask questions to your friends and teachers;
- review the answers of comrades; .evaluate the answers and written works of comrades;
- engage in the training of laggards;
- explain incomprehensible places to weaker students;
- independently choose a feasible task;
- to find several possible solutions to a cognitive task (problem);
- to solve cognitive tasks through the complex application of the solutions known to them.

It can be said that new technologies of independent learning mean, first of all, an increase in the activity of students: the truth obtained through their own exertion of effort has a huge cognitive value. From this it can be concluded that the success of learning is ultimately determined by the attitude of students to learning, their desire for

knowledge, conscious and independent acquisition of knowledge, skills, and their activity.

9.6.3 Levels of cognitive activity

The first level is reproducing activity. Which is characterized by the student's desire to understand, remember and reproduce knowledge. This level is distinguished by the absence of questions such as: "Why?" The second level is interpretive activity. It is characterized by the student's desire to identify the meaning of what is being studied, the desire to know the connections between phenomena and processes, to master the ways of applying knowledge. The student strives to bring the work started to the end, in case of difficulty, he does not refuse to complete the task, but looks for solutions.

The third level is creative. It is characterized by an interest and a desire not only to penetrate deeply into the essence of phenomena and their interrelations, but also to find a new way for this purpose. A characteristic feature is the manifestation of perseverance and perseverance in achieving the goal, broad interests. Activity is an essential condition and indicator of the implementation of any learning principle.

Principles of activation of cognitive activity of students When choosing certain teaching methods, it is necessary to strive for a fruitful result. At the same time, the student is required not only to understand, remember and reproduce the acquired knowledge, but also to be able to apply them in practice, to develop. Naturally, the cognitive activity of a student cannot be reduced only to listening, perception and fixation of educational material.

He tries to apply the newly acquired knowledge immediately mentally in practice. And the more actively this mental and practical learning process proceeds, the better its result. The principle of problemativeness As the main principle is better to consider the principle of problemativeness. With the help of complicated tasks or questions, create such a problematic situation in the student's thinking, for which he lacks the available knowledge, and then he is forced to actively seek and replenish new knowledge himself with the help of a teacher and with the participation of other listeners, based on his own or someone else's experience, logic.

Thus, the student receives new knowledge not in a ready-made form from the teacher, but as a result of independent active activity. And most importantly, the content of the problem material should be tailored to the interests of students. The principle of ensuring the maximum possible adequacy of educational and cognitive activity to the nature of practical tasks. The essence of this principle is that the organization of educational and cognitive activity of students by its nature is as close as possible to real activity.

This should ensure the transition of the theory of new knowledge to practice. The principle of mutual learning is no less important in the organization of educational and cognitive activity of students is the principle of mutual learning. Students in the learning process can teach each other by exchanging knowledge. Successful self-education requires not only a theoretical basis, but also the ability to analyze and generalize the studied phenomena, facts, information; the ability to creatively approach the use of this knowledge; the ability to draw conclusions from their own and others' mistakes; be able to develop their knowledge and skills.

9.6.4 The principle of research of the studied problems

It is very important that the educational and cognitive activity of students be creative, exploratory in nature and, if possible, contain elements of analysis and generalization. The process of studying phenomena or problems should, by all signs, be of a research nature. The principle of individualization For any educational process, the principle of individualization is important - it is the organization of educational and cognitive activity taking into account the individual characteristics and capabilities of the student, there are a lot of features: adaptation to the learning process, the ability to perceive new things, etc. This requires the use of teaching methods that would take into account the individual characteristics of each student.\

The principle of self-learning is very important in the educational process is self-learning. This principle individualizes the activity of each student based on their personal desire to replenish and improve their knowledge and skills, studying additional literature independently, receiving consultations. The principle of motivation The activity of both independent and collective activity of students is

possible only if there are incentives. Therefore, a special place is given to motivation. The main thing at the beginning of active activity should not be forced, but the desire of the student to solve the problem, to know something, to prove, to challenge.

The principles of activating the educational and cognitive activity of students and the choice of teaching methods should be chosen taking into account the peculiarities of the educational process. In addition to the principles and methods, there are also factors that encourage students to be active. 6. Formation of teaching motives The motives that encourage the acquisition of knowledge can be different. These include, first of all, broad social motives: it is necessary to study well in order to master the desired specialty in the future, a sense of duty, responsibility to the team, etc.

However, research shows that among all the motives for learning, the most effective is interest in the subject. Interest is the main motive for the activation of students. The teacher needs to take this into account already when creating and planning educational material. A student will never study a problem that has nothing to do with him. Of course, it does not follow from this that students need to be taught only what they are interested in.

It is necessary to educate students in willpower, the ability to overcome difficulties, to instill in them a responsible attitude to their duties. But at the same time, we must strive to facilitate the learning process for them, making it attractive. Creative educational activity is a powerful incentive to cognition. Curiosity caused by an unexpected result of an experience, an interesting fact, attracts the student's attention to the material of this lesson, but is not transferred to other lessons. This is an unstable interest.

A higher stage of interest is curiosity, when a student shows his own desire to understand the topic more deeply, to understand what is being studied. In this case, the student is usually active in the classroom, asks the teacher questions, participates with pleasure in discussing the results, gives his examples, reads additional literature, conducts experiments independently, etc. But the material of another topic may be boring for him and interest in the subject disappears. Therefore, the task is to maintain curiosity and strive to form a stable interest in the subject among students, in which the

process of learning new knowledge captures them during their studies, and independent solution of problems and tasks is enjoyable.

Competitiveness is also one of the main factors for the active activity of students. However, this may come down not only to a competition for the best grades, it may also be other motives. For example, no one wants to "lose face" in front of their classmates, everyone strives to show their best side, demonstrate the amount of their knowledge and skills. Competitiveness is especially often seen in classes held in a playful way.

It is an effective motivational process. Any game encourages its participant to take action. An important condition for the development of interest in the subject is the relationship between students and the teacher. The education of interest in the subject among schoolchildren largely depends on the personality of the teacher. The teacher must have certain qualities so that his relationship with students helps to show interest, they are, first of all, the erudition of the teacher, the ability to make the necessary requirements for students and consistently complicate cognitive tasks.

Such teachers provide an intellectual mood in the classroom, introduce students to the joy of learning; Passion for the subject and love of work, the ability to encourage students to search for various solutions to cognitive problems; A friendly attitude towards students, creating an atmosphere of complete trust. All this disposes to the fact that you can calmly think, find the cause of the error, rejoice in your success and the success of a friend, etc.;

Pedagogical optimism is faith in the student, in his cognitive powers, the ability to timely see and support weak, barely noticeable sprouts of cognitive interest and thereby encourage the desire to learn, to learn. So, taking into account these factors, the teacher can effectively activate the activities of students, since a different approach to classes, rather than a monotonous one, will arouse interest in the lessons, the visit will be accompanied by the interest and joy of the students.

9.6.5 Conclusion

The most intensive development of personality in school years occurs when organizing their active cognitive activity. To do this, it is necessary to form motives.

The most significant motive of teaching is cognitive interest. This means that the activation of cognitive activity should begin with the arousal of cognitive interest. Cognitive interest is a solid means of learning.

Classical pedagogy of the past stated: "The deadly sin of a teacher is to be boring." Therefore, it is necessary to give preference to those forms and methods that will attract students to actively acquire knowledge. For further activation of cognitive activity, it is necessary to take into account that it is necessary to ensure that students understand the material.

At the same time , four aspects should be distinguished:

- organization of students' perception of new material;
- the use of evidence-based methods of explanation;
- consideration of methodological requirements and psychological patterns;
- learning to work with a textbook.

A characteristic feature of improving the forms of education is the use by teachers of various types of lessons, forms, methods, techniques in the system of studying a section or topic. Moreover, the most experienced teachers have more opportunities, because they form their own methodological experience, which allows them to maximize the strengths of their skills and thereby activate the cognitive activity of students. The formation of students' cognitive interest in the subject is a complex process involving the use of various techniques in the system of means of developing learning and the correct style of relations between the teacher and students.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.9.7

9.7 Теоретичні засади формування здоров'язбережувальних компетентностей майбутніх учителів початкових класів

Стрімкі процеси глобалізації та цифровізації у сучасному світі спонукають світову спільноту до подолання кризових явищ, що мають місце в духовно-моральній, науково-технічній та соціальній сферах та негативно відображаються на процесах і результатах розвитку та функціонування вищої освіти. Тому виникає потреба ґрунтовного переосмислення науково-педагогічної спадщини та забезпечення її інтеграції і наступності з новими парадигмами і концепціями професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі освіти у закладах вищої освіти. Сучасна система вищої педагогічної освіти спрямована на підготовку майбутніх педагогів, зокрема учителів початкових класів, які мають високий рівень теоретичних фахових знань та практичні навички організації освітнього процесу, що неможливо без позитивного та ціннісного ставлення до здоров'я та здоров'язбереження майбутнього покоління, бо саме педагог закладає та формує культуру здоров'я особистості.

Політика України в соціальній сфері та реформування в сфері освіти, свідчать, про те, що пріоритетом у загальнодержавному значенні є зміцнення здоров'я молоді як найвищої цінності.

Необхідним компонентом розвитку та процвітання держави, одним із найважливіших завдань світової спільноти, що відображено у Європейській політиці «Здоров'я-2020: основи Європейської політики в підтримку дій держави і суспільства в інтересах здоров'я і благополуччя» є збереження здоров'я та повноцінного життя громадян.

Тому саме ефективність цього процесу залежить від визначених, чітко сформульованих і реалізованих психолого-педагогічних підходів до формування здоров'язбережувальних компетентностей учителів початкових класів. Культура здоров'я педагога є невід'ємною складовою його загальної культури, впливає на рівень знань, умінь, навичок щодо формування, збереження, відтворення та

зміцнення власного здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно здоров'я оточуючих [339].

Теоретико-методологічні засади та психолого-педагогічні аспекти питань здоров'я і здорового способу життя учнівської молоді та умови їх оптимізації сформульовані у працях Т. Андреєвої, О. Артюх, О. Балакіревої, Т. Бойченко, Л. Ващенко, П. Дупленко, О. Єжової, Г. Ковганич, В. Оржеховської, Н. Погорілої, О. Сакович, С. Свириденко та інших.

Дослідженню основ здоров'язбережувальних засад у освітньому процесі присвячені наукові праці В. Брехман, В. Горащук, О. Дубогай, В. Лозинського, З. Малькова, В. Оржеховської, М. Таланчук, Л. Татарнікової. Основні принципи організації оздоровчої освіти та виховання школярів висвітлено у працях М. Гриньової, Л. Заплатнікова, С. Кириленка, Л. Пономарьової, О. Шиян, Б. Шияна та інших.

Вивченню специфіки формування здоров'язбережувальних компетентностей у школярів здебільшого присвячені дані наукові дослідження. Ми акцентуємо увагу на тому, що здоров'язбережувальні компетентності майбутніх учителів потрібно розглядати як суб'єкт освітнього процесу.

У ХХІ столітті одними з найважливіших факторів життєзабезпечення кожної людини є освіта, компетентність і здоровий спосіб життя. Численними дослідженнями доведено, що у розвиненому суспільстві рівень здоров'я значною мірою пов'язаний із рівнем освіти. Чим вище освітній рівень певного соціального середовища, тим кращі, як правило, в ньому узагальнені показники здоров'я. Крім того, поняття освіти потрібно розглядати та розуміти комплексно: і як надання інформації, і як навчання методам, прийомам і навичкам здорового способу життя, і як виховання в душі безумовного пріоритету цінностей індивідуального і громадського здоров'я в усіх його проявах, сферах, рівнях.

У будь-якому суспільстві досягнення в освіті покращують здоров'я. Компетентність – це здатність професійно й ефективно розв'язувати ті чи інші проблеми, які виникають у процесі життєдіяльності будь-якої діяльності людини. Формальна освіта у навчально-виховних структурах чи неформальна –

у родинях, громадах, суспільстві поліпшує можливості працевлаштування, підвищення доходу, соціального статусу і озброює людей навичками подолання особистих та суспільних проблем. Менш освічені люди обділені не тільки можливостями, здатностями, прагненнями і сподіваннями, у них гірше здоров'я і коротше життя.

На думку Т. Бойченко, здоров'язбережувальна компетентність учнів є однією з ключових для української системи шкільної освіти. Вона включає здатність (готовність) мобілізувати систему знань, умінь розумових і особистісних якостей, необхідних для формування у школярів мотивації до здоров'язбереження, а також уміння передбачати, попереджати, або компенсувати втрату здоров'я як засобу задоволення базових потреб людини [340, с. 6–7].

Варто відзначити аналізуючи науково-педагогічні джерела щодо змісту здоров'язбережувальних компетентностей підхід О. Дзятковської [341], яка вважає, що зазначені компетентності містять у собі здатність:

- формувати в педагогів мотивацію здорового способу життя й цінності здоров'я, довголіття, творчої самореалізації у трудовій діяльності, сімейному житті й соціальної активності;
- регулювати функціональний стан способами, що не шкодять здоров'ю, з метою підтримки оптимальної працездатності;
- визначати та застосовувати індивідуально раціональні для людини прийоми навчальної (професійної) діяльності;
- будувати індивідуальну здоров'язбережувальну траєкторію освіти (професійної діяльності);
- забезпечувати еколого-психологічну безпеку педагогічного середовища, що містить регуляцію міжособистісних стосунків, дотримання санітарно-гігієнічних вимог і т.і.

Всесвітня організація охорони здоров'я (далі – ВООЗ) у поняття здоров'я вкладає такі чинники:

- фізичне здоров'я – це функціонування організму та здоров'я кожної з його систем, сила, динамізм, витривалість;
- психічне здоров'я – стан своєрідного душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ та забезпечує адекватну умовам довкілля регуляцію поведінки й діяльності;
- соціальне здоров'я – прийняття себе як індивідуума певної статі, почуття любові, дружби, успіху, групової солідарності; здатність будувати, використовувати й зберігати стосунки з іншими людьми; соціальні зв'язки, ресурси, здатність до спілкування та його якість;
- духовне здоров'я – прагнення до любові, правди, істини, добра, до відкриття нового; спроможність діяти в любові до ближнього, причетність до живої та неживої природи [342].

Л. Антонова у своїх наукових працях відзначає, що здоров'язбережувальні компетентності педагога – це інтегральна якість особистості, що базується на знаннях і досвіді та виявляється в готовності до діяльності щодо збереження здоров'я в освітньому середовищі [343].

Нам імponує думка В. Оржеховського, який вважає, що педагог, який працює на засадах педагогіки здорового способу життя, вирізняється:

- індивідуальними здібностями та якостями, що визначають його можливості та вміння самостійно шукати, збирати, аналізувати, представляти, передавати інформацію про здоров'я, здоровий спосіб життя;
- моделювати та проектувати об'єкти та процеси, зокрема власну індивідуальну діяльність;
- здійснювати превентивну роботу;
- приймати правильні рішення;
- творчо та ефективно розв'язувати завдання, які виникають перед ним у процесі діяльності;
- запроваджувати у своїй повсякденній і професійній діяльності сучасні здоров'язбережувальні технології [344].

У психолого-педагогічних джерелах використано найбільш ефективні підходи позитивного та культурного ставлення до здоров'я на підставі аналізу яких нами визначена структура здоров'язбережувальних компетентностей педагога, що містить такі компоненти:

- *ціннісно-мотиваційний* – система цінностей особистості педагога (провідна цінність – здоров'я), що мотивують його на здоров'язбережувальну діяльність, яка виявляється в інтересі й потребах педагога до формування здоров'язбережувальних компетентностей;
- *когнітивний* – спрямований на формування системи знань про закономірності збереження й розвитку здоров'я та прагнення до самоосвіти в питаннях збереження здоров'я;
- *операційно-технологічний* – орієнтований на опанування педагогами методик здоров'язбережувальної діяльності, який виявляється в готовності до реалізації поведінкових моделей здорового способу життя й здоров'язбережувальних технологій та здатності до вдосконалення власного здоров'я;
- *компонент особистих і професійних якостей педагога*, який містить особисті (організованість, відповідальність за власне здоров'я, доброзичливість, вибагливість до себе, працьовитість, працездатність, ініціативність, енергійність, наполегливість, рішучість та ін.) та професійно-значущі якості (інтерес до людей, любов до дітей, тактовність, емпатія, толерантність, рефлексія та ін.) [345].

Найбільш ефективних кроків формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до власного здоров'я можна досягнути за умови використання психолого-педагогічних підходів у професійній підготовці фахівців. Як зазначає Л. Мітіна, здоров'язбережувальні компетентності забезпечують здатність до збереження та зміцнення професійного здоров'я. В. Байденко акцентує, що вищезгадані компетентності формують професійну витривалість, що, відповідно, впливає на успішне формування соціальної компетентності [346].

У наукових джерелах компетентність здоров'язбереження розглядається як основа буття людини, де провідною думкою є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для всієї життєдіяльності особистості [342].

Формування здоров'язбережувальних компетентностей неможливе без врахування основних аспектів педагогічної валеології. Основними завданнями якого є, по-перше, збереження здоров'я та психіки дитини, що формується в умовах нескінченного потоку інформації, стресів, екологічної несумісності людини, що розвивається, і соціального оточення, по-друге, формування у майбутніх педагогів усвідомленого уявлення про унікальність та неповторність світу дитини, складності та багатоаспектності її входження у світ дорослих, валеологічні проблеми її дорослішання, по-третє, створення сприятливих умов для діяльності самого здобувача освіти, спрямованої на розвиток власної валеологічної культури як культури фізичної (управління рухами і функціональними можливостями організму), психологічної (управління своїми відчуттями і внутрішніми станами), інтелектуальної (управління думкою і роздумами).

Поряд з іншими освітніми компонентами, валеологія є, важливою складовою формування здоров'язбережувальних компетентностей та одним з основних аспектів професійної підготовки майбутнього педагога. Адже валеологічна культура вчителя є тією необхідною умовою впровадження валеологічного підходу в загальну середню освіту, за якої учитель, який сам володіючи здоров'язбережувальними технологіями та зберігаючи своє здоров'я, зможе працювати більш плідно.

Професійно підготовлений педагог за своїм соціальним призначенням зобов'язаний вирішувати завдання формування здорової людини, здорової особистості дитини, виховуючи при цьому позитивні, життєві орієнтири та закладаючи установки на цінність здоров'я, на особливу та надзвичайну цінність людського життя, а також на розуміння доцільності та необхідності ведення здорового способу життя.

Отже, здоров'язбережувальні компетентності педагога — це особистісні характеристики та особливості, спрямовані на збереження власного фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я, а також сприяння збереженню, зміцненню здоров'я учнів під час навчального процесу та поза ним.

Проблема формування здоров'язбережувальних компетентностей постає дедалі гостріше в освітньому середовищі, а основними причинами цього є відсутність загально визнаного розуміння здоров'язбережувальних компетентностей вчителів як комплексного феномену, який має великий потенціал для покращення рівня здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Отже, сучасний педагог має цілеспрямовано впроваджувати елементи здоров'язбереження в освітній процес, що призведе до значного покращення всіх рівнів здоров'я здобувачів освіти та сформованості в них здоров'язбережувальних компетентностей, здатності використовувати отримані знання на практиці.

9.8 Підготовка майбутніх фахівців до професійного саморозвитку в інформаційно-освітньому середовищі університету

Соціальним замовленням сучасного суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного фахівця, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Тому важливою складовою освітнього процесу в закладах вищої освіти має бути забезпечення відповідного процесу підготовки майбутніх фахівців, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Необхідно, щоб сучасний учитель теоретично й практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості й на цій основі зміг сформувати програму власного подальшого професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно удосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється у бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

З відомих зарубіжних досліджень, які присвячені проблемі саморозвитку особистості, варто назвати такі: A. Athan (Postpartum flourishing: Motherhood as opportunity for positive growth and self-development); L. Boyce (Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting leader self-development performance); A. Dachner (Self-guided development: A proactive approach to employee development); K. Deosthali (An empirical examination of self-development activities: Integrating social exchange and motivational lens); V. Lalande (Adult self-development during divorce: A qualitative inquiry); K. Langkamer (Development of a nomological net surrounding leader self-development); P. Li (Self-development toward freedom: Understanding self, identity, spirituality, and emancipatory interest); L. Mason (Sexual risk taking and constructivist self

development theory); B. McCollum (Self-development and the spontaneous expression of leadership behaviors); K. Orvis (Supervisory performance feedback as a catalyst for high-quality employee self-development); R. Reichard (Leader self-development intervention study: The impact of self-discrepancy and feedback); K. Soehnlein (The relationship of job insecurity, career planning, self-efficacy, goal orientation and the self-development of survivors of a downsizing corporation); E. Sutcliffe (In search of a real self: Self-expression and self-development: A descriptive case study); Q. Xu (A predictive model of employee self development: The effects of individual and contextual variables); C. Yang (It makes me feel good: A longitudinal, mixed-methods study on college freshmen's facebook self-presentation and self development). Однак, необхідно зазначити, що серед них немає досліджень, присвячених підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Готовність до професійного саморозвитку не можна сформулювати шляхом прямого педагогічного впливу, тому що ця здатність безпосередньо від викладача до студента не передається. Однак педагог може створити умови, що сприяють формуванню досліджуваної якості в майбутніх учителів.

Створення умов для саморозвитку та самореалізації індивіда є проблемою успішного розвитку конкретно-історичного суспільства. Тому в часі та в просторі саморозвиток особистості завжди був і є проблемою соціальною, а не тільки особистісною.

Науковці, які займаються проблемою саморозвитку особистості, професійного саморозвитку фахівців чи майбутніх фахівців також звертаються до педагогічних умов і чинників, що сприяють більшій ефективності цього процесу.

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку особистості дає змогу визначити й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують актуалізацію потреби студентів у безперервному професійному саморозвитку та їхню готовність до роботи в цьому напрямку в умовах педагогічного вищого навчального закладу.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури уможливив виділення декількох організаційно-педагогічних умов, забезпечення яких сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Це насамперед:

- формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі університету через налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами й викладачами;
- створення евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють потребу студентів у професійному саморозвитку;
- створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів;
- активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Дотримання названих організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку сприятиме формуванню ціннісного ядра особистості студентів, їхньому активному й діяльному самовдосконаленню та безперервному професійному саморозвитку.

Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі університету шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами.

Варто зазначити, що середовищний підхід у вихованні вважають інструментом опосередкованого управління процесом розвитку.

Система дій з середовищем повинна перетворювати його на засіб комплексного цілеспрямованого впливу на особистість вихованця. Середовище

формує особистість за своїм взірцем, розкриваючи ті чи інші можливості для розвитку особистості, зокрема і саморозвитку.

Середовище людини – це її природне та соціальне оточення, що здійснює на неї певні впливи. Перспективним, на наш погляд, є розгляд можливостей середовища, зокрема освітнього, у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, адже, як відомо, виховує не лише або не стільки сам вихователь, скільки середовище, що організовується належним чином.

Під освітнім середовищем розуміють систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні.

«Освітнє середовище» – це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність; «створення освітнього середовища» – це спеціально організована професійно-педагогічна діяльність, що полягає в побудові й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор взаємодії всіх учасників (суб'єктів) навчально-виховного процесу, спрямований на успішне досягнення мети цілісного розвитку особистості [349].

Підхід до освітнього середовища як до джерела розвитку особистості має давню освітню традицію, що бере свій початок ще в працях Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Дістервега, К. Ушинського та інших основоположників класичної педагогіки. У цих роботах підкреслена важливість використання у вихованні самостійної здатності вчитися все життя, використовувати для цього можливості навколишнього світу й зовнішніх обставин. Питання впливу освітнього середовища на особистість були предметом розгляду в практиці неокласичної педагогіки, зокрема в прагматичній педагогіці Дж. Дьюї, вальдорфській педагогіці Р. Штайнера та ін. У роботах С. Дерябо, В. Панова та інших освітнє середовище постає як об'єкт впливу освітньої системи. Спільним для цих авторів є уявлення про наявність в

освітньому середовищі комплексу можливостей для розвитку, виділення та аналіз компонентного складу середовища, теоретичне обґрунтування можливості типологізації освітніх середовищ [348].

Спираючись на дослідження А. Леонтьєва, О. Романовський, М. Канівець стверджують, що орієнтованість освітнього процесу університету на професійно-особистісний саморозвиток студента передбачає створення такого розвивального середовища, яке сприяло б тому, що студент сам більш усвідомлено й цілеспрямовано опановував методологію й технологію самопізнання, самоврядування, самовдосконалення та самореалізації. Для того щоб охарактеризувати освітнє середовище університету як середовище особистісного та професійного розвитку і саморозвитку, найбільш адекватними є якісні показники. Такими є наступні властивості середовища: зверненість до людини, тобто, володіючи певною пластичністю і відкритістю, освітнє середовище університету спрямоване на створення умов для досягнення основної стратегічної мети – гармонізації впливу на особистість, що досягається через освоєння та впровадження в навчання концепції й технологій особистісно-орієнтованої освіти, баланс між постійністю освітнього середовища та її динамічністю (здатністю перетворюватися); випереджальний характер перетворення середовища, представлення університетським середовищем максимальних можливостей для занурення студента у сферу професійної діяльності; участь суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у розвитку освітнього середовища, яке є доброзичливим і комфортним для навчання [355, с. 196].

Людина розвивається не тільки за закладеною в неї спадковою програмою і під впливом навколишнього середовища, але й залежно від набутого досвіду, якостей, здібностей, які формуються протягом дорослішання й навчання. Тому стає все більш актуальною потреба в такій гуманістичній освіті, яка в сензитивні періоди особистісного розвитку активізує механізми самопізнавальної та саморегулятивної діяльності особистості.

Для наукового аналізу такої складної й багатовимірної соціальної реальності, як освітнє середовище, В. Ясвіним [357] використана векторна, тобто логіко-математична модель і метод знакового функціонального моделювання.

Передбачається, що модель віддзеркалює основні характеристики досліджуваної реальності, неминуче вносячи в образ цієї реальності ряд допустимих спрощень. Навіть найкраща модель практично може замінити прототип лише в якій-небудь одній його функції чи властивості. Розроблена науковцем методика векторного моделювання освітнього середовища передбачає побудову системи координат, що складається з двох осей: вісь «свобода-залежність» і вісь «активність – пасивність».

«Активність» – це наявність таких властивостей як ініціативність, прагнення до чого-небудь, наполегливість у цьому прагненні, боротьба особистості за свої інтереси, відстоювання цих інтересів тощо; відповідно, «пасивність» – це відсутність цих властивостей, іншими словами, полюс «пасивності» на такій шкалі можна трактувати як «нульова активність»; «Свобода» пов'язується з незалежністю суджень і вчинків, свободою вибору, самостійністю, внутрішнім локусом контролю тощо; нарешті, «залежність» трактуємо як пристосуванство, рефлексорність поведінки, пов'язуючи із зовнішнім локусом контролю тощо.

За підсумками діагностики в системі координат будуємо відповідний вектор, що дає змогу типологізувати та характеризувати освітнє середовище, що може бути віднесене до одного з чотирьох базових типів: «догматичне освітнє середовище», що сприяє розвитку пасивності й залежності особистості («догматичне виховне середовище» за Я. Корчаком); «кар'єрне освітнє середовище», що сприяє розвитку активності, але й залежності особистості («середовище зовнішнього лиску і кар'єри» за Я. Корчаком); «безтурботне освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку й зумовлює формування пасивності особистості («середовище безтурботного споживання» за Я. Корчаком); нарешті, «творче освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку активної особистості («ідейне виховне середовище» за Я. Корчаком).

Поняття розвивального середовища лежить в основі особистісно-орієнтованої системи освіти, спрямованої на формування й розвиток особистості в навчальному процесі. Особистість у таких системах вивчають як активний компонент середовища, а середовище є вже не стільки оточенням, скільки стає джерелом розвитку.

Проведений В. Ясвіним [357] за допомогою методики векторного моделювання освітніх середовищ історико-педагогічний аналіз дає змогу констатувати, що цілям розвивального навчання найбільше підходить освітнє середовище творчого типу, яке забезпечує комплекс можливостей для розвитку особистісної свободи й активності особистості. Погоджуємося з науковцем у тому, що бажане середовище можна спроектувати.

Варто враховувати такі стимули професійного саморозвитку майбутніх педагогів: стимули самопізнання: усвідомлення особистої значущості безперервного професійного саморозвитку; усвідомлення необхідності підвищення відповідальності перед самим собою; усвідомлення проблем професійного саморозвитку; стимули самовизначення: інтерес до майбутньої професійної діяльності; інтерес до професійного саморозвитку; стимули самоуправління: здатність до об'єктивної самооцінки; здатність до самостійного оволодіння новим; здатність до використання можливостей; стимули самореалізації: високий рівень фахових, психолого-педагогічних та спеціальних знань; стимули самовдосконалення: високі результати в навчальній і квазіпрофесійній діяльності; соціальне визнання; оволодіння ефективними методами професійного саморозвитку. Однак, викладачам варто завжди пам'ятати про те, що для успішного розвитку мотивації будь-яке зовнішнє стимулювання студента потрібно поєднувати з активним процесом самомотивації.

Становлення суб'єктності відбувається тільки через саморозвиток. Проте суб'єктність можна трактувати як інтегратор здатності людини до усвідомленого та керованого саморозвитку. Суб'єктність передбачає позицію творця власного життєвого шляху, ініціює всі види людської активності й сприяє її

результативності. Суб'єктність не є вродженою характеристикою людини й не властива лише видатним особистостям. Суб'єктні якості може розвинути в кожна людина. Останнє твердження стало відправною точкою при розгляді можливості формування суб'єкта саморозвитку.

Так, для забезпечення мотивації професійного саморозвитку ми намагалися до змісту навчального матеріалу вводити інформацію, яка має значення для професійного саморозвитку студента; нарощувати зміст і новизну навчального матеріалу; надавати студентам необхідну свободу (умови) для виявлення своїх можливостей; творчо ставитися до навчального предмета, бути компетентними у своїй справі; систематично діагностувати реальні мотиви професійного саморозвитку студентів; підтримувати пізнавальний інтерес студентів до всього, що пов'язане з їхнім професійним саморозвитком.

Створення (аналіз) евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють потребу студентів у професійному саморозвитку.

Вважаємо важливим активізувати потребу майбутніх педагогів у професійному саморозвитку, тому, що саме в потребах і мотивах людини здебільшого міститься джерело її цілеспрямованої активності, поведінки та діяльності, незалежно від того, на досягнення якої мети спрямована ця активність. І наявність потреби в безперервному професійному саморозвитку відповідно призведе до активності студентів у цьому напрямку.

Потребу саморозвитку особистості можна визначити як таке ставлення індивіда до самого себе, при якому формується готовність до перетворення власної життєдіяльності загалом або частково за допомогою і в умовах пошуку максимально можливого майбутнього стану. Потреба саморозвитку виникає в той момент, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення потреб, благ і можливостей. З огляду на те, що задатки та схильність індивіда впливають на вибір діяльності, то можна припускати, що потреба саморозвитку буде переважно формуватися в тих сферах діяльності, які індивід виокремлює чи здатний підтримувати як провідні. Саме

до цієї сфери належить професійна, а в період навчання в університеті квазіпрофесійна діяльність.

Вважаємо, що евристичні ситуації, розв'язання яких ініціює потребу студентів у професійному саморозвитку, можна створити шляхом цілеспрямованого й систематичного використання педагогічних задач (евристичних ситуацій) у процесі вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Евристичні ситуації, запропоновані студентам для розв'язання, дають змогу усвідомити власне незнання (коли вони відчували утруднення в їхньому розв'язанні) й сприяли виникненню потреби отримати відповідні знання, уміння й навички.

Евристична ситуація – це ситуація освітньої напруженості, яка виникає спонтанно або організовується вчителем. У такому разі ми використовували спеціально організовані ситуації або ситуації з книг чи кінофільмів.

Евристична ситуація допускає відкрите, незакінчене розв'язання головної проблеми, що стимулює майбутніх педагогів до пошуку можливостей різних варіантів її розв'язання. Найбільш продуктивною для майбутнього педагога в евристичному аспекті є така педагогічна ситуація, у якій проблема, яку вирішують, є для нього не навчальною, а реальною, котру йому доводиться вирішувати нарівні з учнями. Такі ситуації часто виникали, і студенти їх розв'язували під час педагогічної практики в школі. Результати такого навчання є найбільш продуктивними та відповідають суті евристики.

Мета евристичного навчання полягає в тому, щоби дати учням можливість творити знання, створювати освітню продукцію з усіх навчальних предметів, навчити їх самостійно вирішувати проблеми, які водночас виникають.

Процес розв'язування педагогічних задач має такі етапи: аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності: характеристики вихованців, вихователів, їхніх стосунків; усвідомлення проблеми і формулювання задачі; розроблення проекту рішення; практична реалізація запланованого рішення; аналіз результату.

Пропоновані нами педагогічні ситуації розв'язували за таким алгоритмом:

- прочитати ситуацію й з'ясувати, у чому полягає проблема;
- запропонувати власну, педагогічно доцільну модель поведінки вчителя, спрямованої на розв'язання проблеми;
- познайомитися із запропонованими варіантами розв'язання ситуації та спрогнозувати результати кожного із варіантів;
- неприпустимі, з погляду студента, варіанти позначити знаком мінус; пояснити, чому саме вони є неприйнятними;
- припустимі варіанти позначити знаком плюс; з позитивних варіантів обрати найкращий й обґрунтувати свій вибір;
- запропонувати власний варіант розв'язання ситуації.

Отже, розв'язання студентами запропонованих педагогічних ситуацій мало такі елементи: мотивація діяльності; постановка проблеми; розв'язування проблеми; демонстрація результатів; їхнє порівняння з аналогами (чи з запропонованими варіантами з підручника); рефлексія результатів.

Іншим варіантом ситуацій було демонстрування студентам фрагментів з документальних та художніх кінофільмів про школу та шкільне життя.

Багато відеоситуацій мають не лише пізнавальний, а й виховний потенціал, демонструючи позитивного вчителя, професіонала своєї справи. Так, зокрема, демонструючи першу зустріч тренера з баскетболу зі своїми вихованцями (з художнього фільму «Тренер Картер»), який володіє високим рівнем педагогічних здібностей, внутрішньою культурою та почуттям доречного гумору, студентам пропонуємо оцінити його особистість як тренера і педагога за таким алгоритмом: професійний рівень; рівень внутрішньої культури; наявність педагогічного такту; наявність власної позиції; поєднання поваги до дітей з розумною вимогливістю; наявність педагогічних здібностей педагога, які виявляються у відеоситуації; оцінка стилю спілкування та його виховний потенціал; оцінка вербальної та невербальної поведінки вчителя (техніка мовлення, мімічна й пантомімічна виразність, емоційність, наявність почуття міри); підхід до виконання своїх обов'язків (формальний, неформальний). Варто

зазначити, що не всі студенти спочатку могли справитися з таким завданням. Утруднення зумовило прохання назвати принципи виховання, які було дотримано а які порушено тощо. Це спонукало студентів замислитися над недостатністю своїх знань чи умінь їх застосовувати, про що вони відзначали в індивідуальних бесідах.

Варто зазначити, що стосовно відеофрагментів доречно використовувати хмарні технології, зокрема для: створення, редагування відео; створення відео через додавання до презентації звуку; додавання до відео тестових завдань; додавання до відео коментарів; створення анімованого відео тощо.

Віддзеркалюючи живий навчально-виховний процес, відеоситуації виявляють уміння майбутнього педагога застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності. Аналіз тих педагогічних явищ, які демонструють на екрані, здійснюється поетапно за такою логікою: спочатку студент визначає проблему, відображену в ситуації; актуалізує теоретичні знання, необхідні для розв'язання проблеми; пропонує шляхи розв'язання проблеми або оцінює й обґрунтовує педагогічну доцільність чи недоцільність того способу, який наявний при розв'язанні ситуації. Для зручності аналізу відеоситуації студентам дають деякі алгоритми, які відображають різні аспекти навчально-виховної діяльності педагога, а саме: забезпечення контакту з вихованцями та попередження конфліктних ситуацій; специфіку виховної роботи з важковиховуваними; ситуації першого знайомства; ситуації, що передбачають застосування прийомів виховної взаємодії тощо. Такий підхід спрямований на виявлення в майбутніх педагогів такого важливого компонента змісту освіти, як досвід творчої діяльності .

З вищеназваною організаційно-педагогічною умовою тісно пов'язана ще одна – *інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку.*

Для активізації рефлексивної діяльності студентів викладачеві доцільно аргументовано мотивувати її потребу і формувати образ перспективного

професійного майбутнього. У такому разі рефлексію студенти освоюють як певний механізм професійного саморозвитку та кар'єрного зростання. Значення рефлексії студенти бачать у тому, що вона допомагає виявити самоцінність, утвердитися в професійному співтоваристві, розкриває нові можливості самореалізації, сприяє формуванню готовності до професійного саморозвитку.

Інтеграція рефлексивної діяльності в різних видах навчально-пізнавальної та самостійної діяльності забезпечує розвиток самооцінок, самоствердження, креативного типу мислення, усвідомлення цінностей майбутньої професії, потреби в професійному саморозвитку.

Без свідомого, цілеспрямованого самоосмислення життєдіяльності, яке називають рефлексією, саморозвиток особистості є неможливим. Ніхто зовні не може «запустити» механізми саморозвитку особистості – лише вона сама, через власну свідомість. Основною діяльністю в освітньому просторі саморозвитку особистості є рефлексивна, оскільки саме вона забезпечує формування свідомості всіх учасників взаємодії – викладачів і студентів.

Саме тому вважаємо, що в процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку важливою є інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів.

Створення й аналіз евристичних квазіпрофесійних ситуацій сприяє розвитку потреби студентів у професійному саморозвитку, а інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів.

Як відомо, на формування готовності до професійного саморозвитку особистості впливають внутрішні фактори (потреби, мотиви, інтереси,

установки) та зовнішні (впливи середовища та цілеспрямоване виховання). Безперечно, усі зовнішні фактори сприяють саморозвитку особистості лише за умови взаємодії з внутрішніми механізмами її власної активності в роботі над собою, а саме з потребами, мотивами, інтересами, переконаннями тощо й здійснюють на них позитивний вплив.

Але науковці стверджують, що для сприяння процесам професійного саморозвитку особистості важливо створювати мікро- та макросоціальні умови для вияву її творчої активності в саморозвитку, адже саме активна позиція студента щодо своєї особистості, своєї майбутньої професійної діяльності є важливим мобілізаційним чинником для професійного саморозвитку.

Велике значення для формування готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку має створення творчої атмосфери на заняттях, визнання за студентом право вільно творити себе, виходячи з власних потреб, здібностей і можливостей.

Погоджуємося з В. Мараловим у тому, що загальними принципами створення сприятливих умов для ефективного професійного саморозвитку є такі: свободи; створення ненасильницького розвивального середовища; особистісного підходу. Свобода всіх учасників освітнього процесу полягає в можливості вибору індивідуальних шляхів свого розвитку й особистісного зростання. Там, де потребу в свободі блокують, важко говорити про саморозвиток і про те, що в учасників виникає потреба в самовихованні. Зрозуміло, свободу тут трактуємо не як вседозволеність або можливість не вчити і не вчитися, а як об'єктивно усвідомлену потребу робити вибір, досягаючи мети. Принцип створення ненасильницького розвивального середовища. Принцип свободи не може реалізуватися, якщо взаємодія між усіма суб'єктами педагогічного процесу пронизана примусом. Це стає можливим тільки тоді, коли весь колектив – це гармонія індивідуальностей, де зняті страх, тривожність, відчуття ущербності та неповноцінності, а саме взаємодія будується на основі довіри, прийняття, самостійності й терпимості один до одного. Якщо цього принципу дотримуються, то створюється сприятлива атмосфера для вільного

самовиявлення та саморозвитку, а самовиховання приймаємо як дієвий засіб самовдосконалення. Принцип особистісного підходу до всіх учасників освітнього процесу. Він означає визнання за кожним учасником освітнього процесу того простого факту, що кожен є суб'єктом своєї власної діяльності; особистісний підхід означає визнання за кожним права бути неповторною індивідуальністю, мати свої погляди, потреби, прагнення та інтереси, відмінні від інших, тобто, іншими словами, власний суб'єктний досвід, який накладає значний відбиток на все, що людина сприймає, що вона робить, які завдання в певний момент вирішує [354].

Для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів ми використовували такі технології: діалогічні форми й методи освіти та виховання (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні методи (мозковий штурм, синектика, інверсія, емпатія тощо); ігрові технології (дидактичні, ділові, рольові ігри); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг тощо), інтегративні особистісно орієнтовані технології (діагностувальні семінари-тренінги, проектування сценаріїв професійного зростання, віртуальна реструктуризація соціально-професійного життя), організація освітнього середовища, моніторинг професійного саморозвитку, прийоми проблемного викладу, парадоксальних трактувань, «незакінченого знання», «ситуації успіху» тощо. Вони спрямовані на постійне збагачення досвіду творчості, формування механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, сприяють розкриттю особистісного потенціалу студентів [353, с. 36–37] та, як ми вважаємо, сприяють виявленню активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів і формуванню їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Звісно, важливим є прагнення до професійного саморозвитку самих педагогів. Педагог, який реалізує себе, викладається на заняттях та інших заходах, стає зразком для наслідування в організації студентами власного професійного саморозвитку. Викладач стає прикладом того, як можна постійно

вдосконалюватися самому, набувати таких якостей, знань та вмінь, яких у нього раніше не було.

Педагог водночас повинен не стільки передавати знання чи контролювати успішність студентів, як допомагати студентам діагностувати й прогнозувати свій саморозвиток, бути фасилітатором їхнього професійного саморозвитку.

Активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Метатренди [347] останнього десятиліття показують, що світ праці стає все більш глобальним, люди хочуть працювати, вчитися, спілкуватися і грати, коли й де вони бажають, Інтернет стає глобальною мережею мобільного зв'язку, хмарні технології полегшують швидке зростання он-лайн відео та мультимедіа. Світ стає відкритим – поширюються відкритий контент, відкриті дані, відкриті ресурси, відкриті он-лайн курси [356, с. 19].

Для формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливо активізувати їхню самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Вважаємо, що значні потенційні можливості щодо цього мають сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Зокрема, варто використовувати такі види: технологія опрацювання даних – для розв'язання гарно структурованих задач із метою автоматизації деяких рутинних постійно повторюваних операцій; технологія автоматизації офісу – для автоматизації й телекомунікаційної підтримки роботи фахівця (використовують такі комп'ютерні технології, як текстові редактори, електронні таблиці, бази даних, графічні редактори, управлінські програми й сучасні комп'ютерні телекомунікації); технологія керування – для розв'язання менш структурованих задач, пов'язаних з оцінюванням стану об'єкта, виявлення причин зміни стану досліджуваного об'єкта й аналізу можливих рішень і дій; технологія підтримки прийняття рішень – для створення інформаційної підтримки в процесі розв'язування творчих завдань; технологія експертних систем – для імітації на базі штучного інтелекту роботи експерта в спеціальній предметній галузі [351, с. 58].

У роботі зі студентами активно використовували мережу Інтернет: електронну пошту, електронні підручники, словники, довідники, енциклопедії, телеконференції, блоги, чати тощо.

Педагогічні можливості дистанційного навчання реалізовували за допомогою таких засобів телекомунікацій: електронна пошта (E-mail); веб-форуми; тематичні розсилки, електронні журнали, конференції Usenet; Chat; відеоконференції; ICQ; WWW (навігація мережею Інтернет); активні канали для підписання на веб-сайти; веб-сервіс: веб-конференції, дошки оголошень, реєстраційні форми, тести тощо; мобільний Internet та ін.

Заохочували використання студентами хмарних технологій, які дають змогу віддалено використовувати засоби обробки й зберігання даних. Останні зберігаються на сервері хмарного сервісу і є доступними з будь-якого місця за наявності Інтернету та комп'ютерного засобу. Найбільш поширеними у використанні є хмарні сервіси: хмарна платформа Microsoft Live@edu (до сервісів даної платформи відносять : електронну пошту, віртуальну дошку, створення та підтримку веб-сайтів, створення та редагування документів Word, Exel, Power Point) та хмарна платформа Google Apps Education Edition (електронна пошта Gmail, календар Google, диск Google-сховище для зберігання власних файлів, Google Docs – сервіс для створення документів, таблиць, презентацій, сайти Google – дає змогу створювати сайти за допомогою вбудованих шаблонів) [352].

Варто зазначити, що Google сервіси мають такі переваги: безкоштовність; один акаунт – всі сервіси; знайомий інтерфейс; хмарне зберігання інформації; мінімальні вимоги для доступу; сумісне створення документів; історія всіх змін; розмежування прав на доступ; підтримка та розвиток; спільнота користувачів.

Велике значення у використанні інформаційно-комунікаційних технологій має інформаційно-освітнє середовище, створене в університеті. Організація інформаційно-освітнього середовища дає змогу викладачам більш ефективно упроваджувати інформаційно-комунікаційні технології і ресурси мережі Інтернет на різних етапах традиційної системи навчання, створювати Інтернет-заняття, інтегровані заняття, розробляти й використовувати власне програмне

забезпечення та цифрові освітні ресурси, використовувати медіатеки та ін. Для студентів таке середовище дає змогу: використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти; використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять; застосовувати тренувальні тестування; брати участь в Інтернет конкурсах й олімпіадах; обговорювати актуальні проблеми на форумі, в Skype, на сайті навчального закладу; інтелектуально й психологічно готуватися до подальшого продовження освіти; навчитися працювати з інформацією, представленою в різних формах, відбирати та систематизувати науковий матеріал, створювати повідомлення, доповіді на задану тему тощо [350].

Перевагою таких форм роботи є двосторонній зв'язок, що здійснювався за допомогою електронної пошти, Skype, блогу. Зазначимо, що за допомогою ресурсів Інтернет викладачі мали можливість оперативного консультування студентів, студенти могли оперативно звертатися до викладача за консультацією з будь-якої проблеми й своєчасно одержати відповідь. Такі дистанційні консультації викладачів сприяли реалізації індивідуального підходу до кожного студента.

Отже, активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій є системою взаємодії студента та навчального матеріалу засобами інформаційно-комунікаційних технологій, яка, за умови її раціональної організації викладачем, забезпечує якісне засвоєння матеріалу, сприяє формуванню самостійного мислення, дій та ставлення до запропонованого завдання, результатом яких є активне оволодіння новими або активізація уже відомих знань, розвиток нових умінь і навичок, що позитивно впливає на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Дотримання названих організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців до безперервного професійного саморозвитку сприятиме формуванню ціннісного ядра особистості студентів, їхньому активному й діяльному самовдосконаленню та безперервному професійному саморозвитку.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.9.9

9.9 Моделювання структури уроку в умовах реалізації концепції нової української школи

На сучасному етапі розвитку освіти в якості освітнього результату виступає не кількість засвоєної інформації, а загальна здатність і готовність до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і виховання [360, с.7]. Сьогодні необхідно набагато більше піклуватися про те, щоб за час шкільного навчання кожен учень зміг реалізувати себе, задовольнити свої запити, набути таких умінь і навичок, що відповідають його можливостям, цілям, інтересам і життєвим планам» [359, с. 298].

Урок – основна форма організації навчально-виховного процесу, і якість навчання – це перш за все якість уроку. Як для учнів, так і для вчителів, урок цікавий тоді, коли він сучасний — це й зовсім новий, і такий, що не втрачає зв'язку з минулим, тобто актуальний. Актуальний (від лат. *actualis* — «діяльний») означає важливий, суттєвий на сьогодні. А ще дієвий, сучасний, має безпосередній зв'язок з інтересами людини. Крім цього, якщо урок сучасний, то він обов'язково закладає основу для майбутнього кожної дитини.

Ключовими інноваціями сучасного уроку в НУШ є компетентнісний підхід та реалізація наскрізних змістових ліній. Компетентнісний зміст освіти проходить наскрізною лінією через усі навчальні предмети (освітні галузі), одержуючи кожного разу реалістичне, діяльнісне, особистісне й соціально значуще втілення на відповідному матеріалі. Освітні компетентності стають системними характеристиками особистісно зорієнтованого евристичного підходу до освіти, оскільки відносяться винятково до особистості учня, виявляються у процесі його творчої діяльності та виражаються у створеній ним продукції. Запроєктована на даній основі освіта буде забезпечувати не тільки розрізнену предметну, а й цілісну компетентнісну освіту. Освітні компетентності учня будуть відігравати багатофункціональну метапредметну роль, що виявляється не тільки у школі, а й у родині, у дружньому колі, у майбутніх виробничих стосунках. Дані аспекти якомога краще реалізують суть

концепції НУШ: переходу від знаннєвої парадигми освіти та суб'єкт – об'єктних стосунків – до формування компетенцій та активної взаємодії «Вчитель-учень, учень-вчитель, учень-учень».

Аналіз традиційних уроків виявив проблеми у плануванні та проведенні уроку, які негативно впливають на його результативність, а саме:

- порушення принципів дидактики в плануванні і реалізації елементів навчальної діяльності на уроці;
- шаблонна структура уроку при постійному наборі структурних елементів;
- недооцінка спеціально продуманих цілей уроку, неповнота їх планувань;
- відсутність інтегрування, міжпредметних зв'язків;
- відсутність на уроках узагальнення знань вправ на використання знань у змінених нестандартних ситуаціях;
- не оправдано навмисне прагнення до ігрової форми уроку;
- перевантаження змісту навчального матеріалу;
- використання великої кількості різноманітних методів заради різноманітності.

Створення будь-якого уроку починається з усвідомлення й правильного, чіткого визначення його кінцевої мети: чого вчитель хоче досягти на занятті. Моделюючи урок, необхідно дотримувати таких правил:

- визначити тему, навчальні цілі, тип уроку і його місце в навчальній програмі;
- дібрати навчальний матеріал;
- вибрати найефективніші методи та прийоми навчання в даному класі, різноманітні види діяльності учнів і вчителя на всіх етапах уроку;
- визначити форми контролю за навчальною діяльністю школярів на певному занятті;
- продумати оптимальний темп уроку, тобто розрахувати час на кожний його етап для конкретного класу;
- продумати форму підведення підсумків уроку.
- продумати зміст, обсяг і форму домашнього завдання

Сучасний урок в умовах реалізації концепції НУШ будується із застосуванням як традиційних, так і інноваційних педагогічних технологій. Разом із тим сучасний урок повинен відображати знання учителя класичної структури уроку з активним використанням власних творчих напрацювань.

Найважливішими **аспектами сучасного уроку** є:

1. Мотиваційно-цілепокладальний аспект. Мета сучасного уроку повинна бути конкретно й вимірюваною. Результатом уроку є не успішність, не обсяг вивченого матеріалу, а набуті учнями такі компетенції як здатність діяти, застосовувати знання, реалізовувати власні проєкти тощо. Такий підхід в жодному разі не заперечує значення знань, здобутих учнями, але акцентує особливу увагу на здатності використовувати ці знання. У сучасних умовах застосування отриманих знань важливіше, ніж їх здобуття. До нових освітніх цілей уроку належать ті, які учні формулюють самостійно й освідомлюють їх значущість особисто для себе. Учителі повинні заохочувати учнів виходити за межі механічного запам'ятовування й замислюватися, чого вони навчилися. А також бачити зв'язки між вивченим і проблемами реального світу.

2. Діяльнісний аспект, який передбачає засвоєння учнями способу виконання навчальної проблеми. Новий зміст уроку в сучасних умовах — розв'язання проблем, що виникають у навчальному процесі, самими дітьми через самостійну активну пізнавальну діяльність. Проблемний характер сучасного уроку можна розглядати як відхід від репродуктивного підходу до заняття. Навіть роботу з підручником на уроці можна розглядати як розвиток інформаційної компетентності учнів під час роботи з текстом.

3. Рефлексивно-корекційний аспект, який передбачає самоусвідомлення своїх пізнавальних і творчих можливостей, прагнення їх удосконалення.

“Когнітивна активація” – це метод, за якого, виконуючи завдання, учні навчаються узагальнювати, аналізувати, формувати та перевіряти гіпотези. Таким чином, діти замислюються, шукають розв'язок і зосереджуються на методі, який використовують для отримання відповіді, а не просто на самій

відповіді. А також вчать пов'язувати нову інформацію з тією, яку отримали раніше. Стратегію когнітивної активації можна втілювати так:

- просити учнів самостійно вирішити, які методи використовувати для розв'язання складних завдань;
- пропонувати завдання, для яких немає очевидного способу розв'язання;
- пропонувати завдання, над якими доводиться довго думати;
- ставити запитання, які змушують осмислювати завдання;
- давати завдання, які можна розв'язувати кількома способами;
- допомагати вчитися на помилках;
- пропонувати завдання, які потребують застосовувати вивчений матеріал у нових контекстах;
- просити учнів пояснити, яким чином вони розв'язали завдання.

4. *Контрольно-оцінний аспект*, який виявляється у вмінні учня оцінити свою навчально-творчу діяльність, здійснювати самоконтроль та взаємоконтроль, працюючи в парі та групі. Використання “стратегії контролю” допомагає учням контролювати своє навчання, визначати власні цілі й відстежувати навчальний прогрес. Йдеться про те, що, готуючись до уроку, учень намагається виділити найважливішу інформацію, яку треба вивчити; усвідомити, які поняття йому недостатньо зрозумілі; починає підготовку до уроку з виділення того, чого треба навчитися саме йому; коли чогось не розуміє – шукає більше інформації. Різнобічний контроль на уроці виховує відповідальність, самостійність, критичність, силу волі, працьовитість, прагнення до успіху.

Якими саме методами та прийомами роботи в навчальному процесі доцільно користуватися сьогодні, моделюючи сучасний урок? Як довели дослідження німецьких науковців, людина запам'ятовує лише 10% від того, що вона читає, 20% від того, що чує, 30% від того, що бачить; 50–70% запам'ятовує під час участі в групових дискусіях, 80% — під час самостійного виявлення й формулювання проблем. І лише коли учень безпосередньо бере участь у реальній

діяльності, у самостійній постановці проблем, складанні та ухваленні розв'язання, формулюванні висновків і прогнозів, він запам'ятовує матеріал на 90%. Коли вивчення нових понять максимально прив'язане до життя, діти легше його опановують. Тому краще спершу поставити перед учнями проблему, а після її вирішення ввести новий термін.

Новий підхід до освітнього процесу відповідає сучасному уявленню про урок. Це таке заняття, де вчитель разом із школярами на рівних веде роботу з пошуку та відбору інформації наукового змісту, що підлягає засвоєнню. Тільки тоді навчання стає особистісно значущим, а учень сприймає вчителя як творця своїх знань. Дитина завжди зрозуміє те, до чого дійшла самостійно. Саме такі уроки дозволяють сьогодні реалізовувати нові освітні стандарти.

В основі сучасного уроку має бути й розвивальне навчання. Розвивальний урок спрямований на створення умов, в яких школяр відчуває себе самим собою, повноцінним учасником різних форм суспільного життя. Сьогодні до школи прийшли діти нового покоління, які є співавторами уроку. Вони не просто отримують знання, а досліджують, творять, тобто через діяльнісний підхід здобувають знання. Учитель на такому уроці — організатор навчальної діяльності.

Урок в умовах реалізації концепції НУШ повинен містити декілька **етапів**:

1. Мобілізація (залучення учнів до активної інтелектуальної діяльності).
2. Цілепокладання (учні самостійно формулюють мету уроку за схемою «згадати → дізнатися → навчитися»).
3. Усвідомлення нестачі здобутих знань (учитель сприяє виникненню на уроці проблемної ситуації, під час аналізу якої учні розуміють, що знань для її розв'язання ще недостатньо).
4. Комунікація (пошук нових знань у парах, групах, колективі).
5. Взаємоперевірка, взаємоконтроль.
6. Рефлексія (усвідомлення учнем і відтворення в мовленні того нового, що він дізнався і чого навчився на уроці).

На сучасному уроці підбір завдань і запитань здійснюється на основі системно-діяльнісного підходу до навчання. Учитель пропонує завдання, орієнтовані на отримання не тільки предметного, а й метапредметного та особистісного результатів. Це продуктивні (творчі) завдання. Виконуючи їх, учні не знайдуть готової відповіді в підручнику, а отже, навчатися застосовувати здобуті знання на практиці, створювати та проєктувати нові способи дій, формувати власну життєву позицію.

Інший важливий аспект сучасного уроку — тема. Це те, що підлягає не тільки вивченню, але й обговоренню. Тема передбачає й постановку проблеми, яка зумовлює відбір навчального матеріалу. Зазвичай тему уроку подають у його заголовку. Використання вчителем різних видів заголовків виводить урок на новий, сучасний рівень і дозволяє реалізувати системно-діяльнісний підхід до навчання, застосовувати проблемне навчання.

На сучасному занятті тема може бути сформульована й самими учнями чи використана запитальна форма заголовка. Такий прийом часто використовують на уроках зі складним теоретичним змістом, щоб допомогти учням виділити у змісті теми головне, проаналізувати факти й самостійно зробити висновок. Заголовки такого типу сприяють рефлексії, тобто процесу аналізу учнем особистої розумової діяльності після вивчення теми. Заголовки, що містять прийом відсторонення, висвітлення відомого факту під новим кутом зору, зручні для встановлення міжпредметних зв'язків і проведення інтегрованих уроків. Теми уроків, сформульовані як альтернативні питання, що висвітлюють проблемні ситуації, допомагають учням замислитися про причини подій. Такі заголовки допомагають побачити можливість альтернативного розвитку подій. Вони лаконічно поєднуються з нетрадиційними формами уроку. За допомогою правильно сформульованої теми можна спонукати учнів висловлювати особисте розуміння досліджуваних матеріалів і ставлення до них. Для цього в заголовку уроку залишають недописаними ключові слова, а школярі самостійно підбирають їх під час уроку.

Сучасний урок повинен містити те, що викличе здивування, що діти пам'ятатимуть. Для цього можна застосовувати такі прийоми, як цікавий факт, несподіване відкриття, звернення до життєвого досвіду самих учнів.

Сучасний урок в умовах реалізації концепції НУШ необхідно розглядати як ланку продуманої системи роботи вчителя, де вирішуються питання навчання, виховання й розвитку учнів. Кожен урок має бути справжнім витвором мистецтва вчителя, викликати щирий інтерес у учнів, справжню захопленість, формувати їх творчу свідомість. Саме на уроці учитель має унікальну можливість впливати на становлення багатьох якостей особистості учня. Реалізація виховного потенціалу на уроці математики – одне з головних завдань, що стоять перед вчителем. Виховання в процесі навчання розглядається як співпраця вчителя і учня. Реалізуючи виховні функції навчання, перше з чим зіштовхується вчитель – це формування виховних завдань до уроку [358]. Чесна і наполеглива праця на уроці потребує напруженої розумової праці, уваги, терпіння. Тому уроки виховують в учнів працелюбність, наполегливість, впертість, рішучість, вміння погоджуватися з думкою інших, доводити справу до кінця. На уроках формується повага до здобутків людського генія, впевненість у важливості математичних знань у практичному житті людини. Необхідна діагностика рівня вихованості учня і класу в цілому, що дозволяє відразу побачити проблемні моменти у вихованні і потім ціле напрямлено формувати виховну мету. Після того, як коло виховних завдань визначилося, йде найважливіший і найвідповідальніший етап у роботі. Складаючи план уроку, вчитель повинен продумати всі види діяльності учня на кожному етапі уроку у зв'язку з поставленими виховними завданнями.

Планувати уроки треба так, щоб охопити учнів із різними навчальними можливостями. Для реалізації цього варто:

- переконатися, що кожне заняття або тема містить додаткові завдання для тих, хто раніше виконають основну роботу чи готові перейти до складніших завдань;

- запланувати час, який вчителю треба відвести для щотижневої роботи з учнями, яким навчання дається важче;
- пропонувати дослідницькі завдання або проекти, які дають можливість використовувати різні типи завдань, а також різні ролі для учнів із різними здібностями й інтересами.

Таким чином, моделювання у процесі навчання учнів сприяє:

- стимулюванню інтелектуальної активності;
- формуванню наукового світогляду;
- підвищенню життєвої компетенції учнів;
- формуванню навичок пошукової діяльності;
- формуванню і розвитку пізнавальних інтересів;
- формуванню і розвитку загальних прийомів розумової діяльності та комунікативних навичок;
- стимулюванню та підтримці інтересу до предмета.

REFERENCES

1. University of Haifa. URL: <https://www.haifa.ac.il/index.php/en/ph-d-study-departments-2/3203-teaching-certificate-in-special-education.html>
2. University of Haifa. URL: <https://www.edu.haifa.ac.il/index.php/en/studies/diploma>
3. Bar-Ilan University. URL: <https://www1.biu.ac.il/en-about>
4. School of Graduate Studies. URL: <http://graduate-school.biu.ac.il/takanon>
5. Богуш А. М., Григоренко Г. І. Запрошуємо до розмови : посіб. для роботи з дошкільниками. Київ : Освіта, 1997. 152 с.
6. Бойко Д. І. Спілкування дітей з проблемами у розвитку: комунікативна диференціація особистості: навч.-метод. посіб. Харків : КАРО, 2005. 275 с.
7. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови : мета і завдання. Київ, 2006. 75 с.
8. Грибова О. Е. До проблеми аналізу комунікації у дітей з мовленнєвою патологією. Дефектологія. 1995. № 6. С. 7 – 16.
9. Кобзева І., Переворська О. Організація корекційної роботи як основа формування комунікативної готовності дошкільників із ЗНМ III рівня до шкільного навчання / Multidisciplinary academic research, innovation and results. Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. Prague, Czech Republic. 2022. Pp. 463-467. URL: <https://isg-konf.com/multidisciplinary-academic-research-innovation-and-results/>. Available at : DOI: 10.46299/ISG.2022.1.13
10. Переворська О. І., Кобзева І. М. Формування комунікативної компетентності як складника підготовки дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Дніпро, 2021.
11. Переворська О. І., Кобзева І. М., Приходько Т.П. Ефективність корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Дніпро, 2019.
12. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
13. Рібцун Ю. В. Сходінками правильного мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 240 с.
14. Рузьська А. Г. Розвиток спілкування дошкільників з однолітками. 1989. 342 с.
15. Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. Київ : Актуальна освіта, 2005. 156 с.

16. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
17. Кобзева І. М. Психолого-педагогічний аналіз проблеми формування критичного мислення у здобувачів вищої освіти. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні питання соціально-гуманітарної середньої та вищої освіти» 21 квітня 2020 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР» С. 104-109.
18. Кобзева І. М. Формування у підлітків та молоді навичок безпечної поведінки в інформаційному просторі Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С.444-449.
19. Комунікативна компетенція. URL : wjournal.com.ua/komunikativnakompetencija.html
20. Шелестова, Л. В. Теорія і методика формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: монографія. К., 2016
21. Каган, М. С., Перов, Ю. В., Прозерский В. В., Юровской, Э. П. Философия культуры. Становление и развитие. СПб, 1998.
22. Кудрявцева, О. А. Гуманитарная картина мира в системе современного знания (философско-методологический аспект). Барнаул, 2004.
23. Малюченко, Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире. Саратов, 2006.
24. Обухов, А. С. Исторически обусловленные модификации образа мира. Развитие личности. 2003. № 4. 51–68.
25. Пішун С. Феномен релігійного світосприйняття: філософський аналіз. Світогляд - Філософія - Релігія: Зб. наук. пр. 2011. № 2(2).
26. Шевченко В. М. Словник-довідник з релігієзнавства. К., 2004.
27. Баксанский, О. Е. Современные когнитивные репрезентации о мире. Философия науки. Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. М., 2002. 278–301.
28. Суворова, А. Н. Место и функции картины мира в структуре бытия: методологический аспект. Вестник университета Российской Академии образования. 1996. № 1, 119–140.
29. Степин, В. С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М., 1994.
30. Кривуля О. М. Філософія: Навчальний посібник. Х., 2010.
31. Поддъяков, А. Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст. Вопросы психологии. 2003. № 2, 122–132.

32. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя: лекции, статьи, философские заметки. М., 1996.
33. Хюбнер, К. Истина мифа. М., 1996.
34. Аксенова, Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей. Екатеринбург, 2000.
35. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994.
36. Суворова, А. Н. Место и функции картины мира в структуре бытия: методологический аспект. Вестник университета Российской Академии образования. 1996. № 1, 119–140.
37. Шелестова, Л. В. Формирование картины мира дошкольника как проблема современной педагогики. Известия Смоленского государственного университета. 2014. № 2 (26). 400–411.
38. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры. М., 1984.
39. Соколов, К. Б. Искусство и картина мира. СПб, 2002.
40. Яссман, В. П. Образ мира личности: этническая картина мира: монография. Хабаровск, 2005.
41. Соколов, К. Б. Особенности межкультурного взаимодействия в условиях глобализации культуры. Личность в социокультурном измерении: история и современность. 2007. 29–34.
42. Храмова, В. До проблеми української ментальності. Українська душа. 1992. 3–35.
43. Малюченко, Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире. Саратов, 2006.
44. Іванченко Л. І. Молодіжні субкультури в сучасному світі. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Вип. 20(1). 2016. 201–210.
45. Леонтьев, А. Н. Образ мира. Мир психологии. 2003. № 4 (36). 11–18.
46. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. Под ред. Б. А. Серебренникова. М., 1988.
47. Хайдеггер, М. Время картины мира. Новая технократическая волна на Западе. 1986. 93–119.
48. Хайдеггер, М. Бытие и время. Х., 2003.
49. Смирнов, С. Д. Мир образов и образ мира. Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1981. № 3, 15–29.
50. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления. Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 4, 1984. 13–20.

51. Непомнящая, Н. И. (ред.). Опыт системного исследования психики ребенка. М., 1975.
52. Симоненко, С. М. Аналіз категорій «образ світу» та «картина світу» у контексті дослідження візуально-мисленневих стратегій. Наука і освіта. 2007. №3, 47–52.
53. Королева, Н. Н. Смысловые образования в картине мира личности: диссертация кандидата психологических наук. СПб, 1998.
54. Снянский, Д. Картина мира как моделирующая система культуры. http://library.by/portalus/modules/philosophy/print.php?subaction=showfull&id=1109013431&archive=0217b&start_from=&ucat=&
55. Малафіїк, І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. для студентів ВНЗ. К., 2015.
56. Available at: <https://psy.su/feed/5681/>
57. Available at: <https://opentextbc.ca/socialpsychology/chapter/the-cognitive-self-the-self-concept/>
58. Available at: https://www.researchgate.net/publication/222819427_Trends_in_the_development_of_communication_networks_Cognitive_networks
59. Available at: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.50.1.471>
60. Available at: <https://senate.ucsc.edu/committees/cap-committee-on-academic-personnel/collective-excellence.....final.pdf>
61. Каткова Л.В., Руденко Т. Б. К вопросу о профессиональной компетентности учителя [Электронный ресурс] / Л.В. Каткова, Т. Б. Руденко. Электрон, журн. Наука, образование, общество - СахГУ. 2006 -. Режим доступа к журн: <http://journal.salchgu.ru/work.php>, свободный
62. Икрин Г.В. Особенности учебной деятельности и профессионального развития личности студента: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Пермь, 1998. — 23 с.
63. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Підручник. За заг. ред. Г.В. Сухорукової. Київ. Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
64. Ліннік О.О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами: монографія. Київ: Слово, 2014. 304 с.
65. Маслоу А. Мотивация и личность – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.

66. Роджерс К. Р. Взгляд на психиатрию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480
67. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке Психологический журнал. -1991, -Т. 12. - №6. -С.3 -10.
68. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник. Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. 200 с.
69. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1998. – 43
70. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія. Дніпропетровськ : Промінь, 2001. 2
71. Яшина О. Теоретико-методичні засади формування постнеокласичної моделі художньо-естетичної освіти. Вісник Дніпропетровського університету 2016. № 2 с.207-214
file:///C:/Users/User/Downloads/745-%23%23default.genres.article%23%23-1616-1-10-20160829.pdf
72. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с
73. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г.Ярошевского /Л.С.Выготский - М.: Изд-во «Инс-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 512 с.
74. Бейкер М. Маркетинг: енциклопедія. СПб: Питер, 2002. 11192с.
75. Балацький Є.О., Бондаренко А.Ф. Навчальний посібник. Суми, 2015.291с.
76. Мороз Л.А., Чухрай Н.І. Маркетинг: підручник. Львів, 2010. 232 с.
77. Охріменко О.О., Іванова Т.В. Соціальна відповідальність :Навч. посіб. Київ, 2015. 180 с.
78. Philip Kotler: Marketing Essentials, 1984. / Филип Котлер: Основы маркетинга. Перевод на русский язык: В. Б. Бобров. М., 1990.
79. Ковальчук І.В. Іншомовне спілкування та розвиток іншомовної комунікативної культури особистості [Текст] / І.В.Ковальчук // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. Київ:[б.н.в.], 2012. – Випуск 15. – С.275–285.
80. Коць М.О. Структурно-функціональна модель розгортання процесу педагогічної взаємодії майбутнього вчителя [Текст] / М.О.Коць // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. 2011. – С. 516– 525.

81. Левченко Т.І. Психолінгвістичні умови оволодіння іноземними мовами [Текст] Т.І.Левченко // Наук. вісн. кафедри ЮНЕСКО Держ. лінгв. ун-ту. – К.: Вид-во центру КДЛУ, 2000. – Вип. 3 В. – С. 796–802.
82. Савчин М. В. Вікова психологія [Текст]: навч. посіб. / М.В.Савчин, Л.П.Василенко.– К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
83. Браун-Галковська М. Домашня психологія : Подружжя, діти, родина / Пер. з польськ. З. Городенчук. Львів : Свічадо, 2005. 241с.
84. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
85. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко; ред.: Т. А. Дічевська. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2011. 382 с. (Альма-матер).
86. Вовчик-Блакитна О.О. Сучасний дошкільник: Особливості емоційного розвитку. Обдарована дитина. 2007. №4. С. 9-12.
87. Гарковенко Л. Розмаїтий світ емоцій. Дошкільне виховання. 2008. №12. С.28-29.
88. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
89. Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стану розвитку дітей раннього віку. Дайджест 1 / [Упор. Крутій К.Л.]. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС», 2006.152 с.
90. Заброцький М.М. Основи вікової психології [Навчальний посібник]. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 256с.(18)
91. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. Эмоциональное развитие дошкольника. М., 1985. 297 с.
92. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2000. 344 с.
93. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
94. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) [навч. посіб. для вищ. навч. закладів]. Київ : Освіта, 1998. 287с.
95. Максименко С. Д. Емоційний розвиток дитини. Київ : Мікрос СВВ. 2003. 220 с.
96. Мдзелурі Т. Агресивні тенденції в дитячій поведінці. Початкова освіта. 2005. № 47(23)
97. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика. Монографія / С. Д. Максименко, В. Л. Зливков, С. Б. Кузікова. Суми: Вид-во Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с.

98. Раннє дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку / Денисюк О.М., Бленька Г.В. та ін. Київ : Держ. інст. проблем та молоді 2003. 116 с.
99. Смольська Л.М. Щастя дитини як психолого-педагогічна пробема. Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 11. С. 12-14.
100. Сучасний тлумачний психологічний словник / [авт.-уклад. Шапар В. Б.]. Харків : Прапор, 2005. 345с.
101. Трофаїла Н. Д. Інноваційні технології підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Проблеми освіти: зб. наук. пр.. Інституту модернізації змісту освіти МОН України. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 88 (частина 1). С. 281–287.
102. Чомата П.Р. Характер та його виховання у дітей. Київ : Либідь, 1999. С. 13-22.
103. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use // Publications Office of the European Union. 2017. doi: 10.2760/38842
104. Denise A.S., Evrim B., Ann D.T., Punya M., Matthew J.K., Tae S. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) // Journal of Research on Technology in Education. 2009. Vol. 42 (2). P. 123–149. doi:10.1080/15391523.2009.10782544
105. The TPACK Framework. URL: <http://tpack.org>.
106. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Published in 2011 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>.
107. Andreyko O.I. Performing culture of a violinist: theory and methods of formation: [monograph] / O.I. Andreyko - Lviv: Halytska vydavnycha spilka, 2013. - 298 p.
108. Barenboim L.A. Musical psychology and performance / L.A. Barenboim. - L.: Music, 1974. - 336 p.
109. Kogan G.M. Questions of pianism: Izbrn. St. / G.M. Kogan. - Moscow: Soviet composer, 1968. - 462 p.
110. Leontiev D.A. Psychology of meaning / D.A. Leontiev. - M.: Smysl, 1999. - 487 p.
111. Nazarov I.T. Fundamentals of music and performance techniques and the method of its improvement / I.T. Nazarov. - L.: Music, 1969. - 134 p.
112. Shulpyakov O.F. Musical-performing technique and artistic image / O.F. Shulpyakov. - L.: Music, 1986. - 126 p.
113. Teplov B.M. Psychology of musical abilities / Boris Mikhailovich Teplov. - M.-L., 1947. - 335 p.

114. Смоляк В. В., Ковальський В. П., Козинюк Н. В., Лемешев М. С., Березюк О. В. Архітектура будівель та споруд. Багатоповерхові каркасні будинки: навч. посібник. Вінниця: ВНТУ, 2019. 76 с.
115. Смоляк В. В., Лемешев М. С., Березюк О. В., Ковальський В. П. Практикум з попередньої оцінки та розрахунку освітлення інженерних споруд, виробничих будівель : практикум. Вінниця: ВНТУ, 2020. 81 с.
116. Лемешев М. С., Березюк О. В. Охорона праці. Підсумкова державна атестація спеціалістів, магістрів будівельних спеціальностей : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2017. 110 с.
117. Березюк О. В., Лемешев М. С., Томчук М. А. Перспективи тестової комп'ютерної перевірки знань студентів із дисципліни "Безпека життєдіяльності" // Матер. 9-ої міжнар. наук.-метод. конф. "Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика". – Львів: ЛНУ, 2010. – С. 217-218.
118. Поліщук О. В., Лемешев М. С., Березюк О. В. Методичні вказівки до самостійної та індивідуальної роботи з дисципліни «Цивільний захист та охорона праці в галузі архітектури та будівництва. Ч. 1. Цивільний захист» для спеціальності 192 – Будівництво та цивільна інженерія. – Вінниця, 2017. – 37 с.
119. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для вищих навчальних закладів. К.: МОНМСУ, 2011. 18 с.
120. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» для вищих навчальних закладів. К.: МОНМСУ, 2011. 11 с.
121. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Охорона праці в галузі» для вищих навчальних закладів. К.: МОНМСУ, 2011. 15 с.
122. Березюк О. В., Лемешев М. С. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2011. 204 с.
123. Березюк О. В., Лемешев М. С., Заюков І. В., Королевська С. В. Безпека життєдіяльності : практикум. Вінниця: ВНТУ, 2017. 99 с.
124. Березюк О. В., Лемешев М. С. Охорона праці в галузі радіотехніки : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2009. 159 с.
125. Лемешев М. С., Березюк О. В. Основи охорони праці для фахівців радіотехнічного профілю : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2007. 108 с.
126. Березюк О. В., Лемешев М. С., Віштак І. В. Комп'ютерна програма для тестової перевірки рівня знань студентів // Тезиси науково-технічної конференції студентів, магістрів та аспірантів «Інформатика, управління та штучний інтелект», 26-27 листопада 2014 р. Харків: НТУ «ХП», 2014. С. 7.
127. Березюк О. В. Використання віртуального лабораторного стенда для проведення лабораторної роботи «Дослідження ефективності освітлення у виробничих приміщеннях» // Педагогіка безпеки. 2017. № 1. С. 35-39.

128. Березюк О. В. Застосування комп'ютерних технологій під час вивчення студентами дисциплін циклу безпеки життєдіяльності // Педагогіка безпеки. 2016. № 1. С. 6-10.
129. Ковальчук Л., Когут І. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення хімії в загальноосвітній школі // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2008. Вип. 23. С. 80-89.
130. Березюк О. В. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення дисциплін циклу безпеки життєдіяльності майбутніми фахівцями радіотехнічного профілю // Педагогіка безпеки. 2017. № 2. С. 21-26.
131. Хом'юк І. В. Система формування професійної мобільності майбутніх інженерів машинобудівної галузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". К., 2012. 38 с.
132. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 632 с.
133. Методы исследований и организация экспериментов / под ред. проф. К. П. Власова. Х.: Гуманитарный центр, 2002. 256 с.
134. Джигирей В. С., Житецький В. Ц. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник. Видання 3-є, доповнене. Львів: Афіша, 2000. 256 с.
135. Березюк О. В. Оптимізація міжпредметних зв'язків при формуванні компетенцій з безпеки у фахівців радіотехнічного профілю // Педагогіка безпеки. 2018. № 2. С. 95-101.
136. Бабак К. В. Психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студентів / К. В. Бабак // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. – Рівне : РДГУ, 2008. – Вип. 41. – С. 31–33.
137. Василенко Л. П. Концепція дослідження проблеми супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога при вивченні психології / Л. П. Василенко // Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – Випуск ІХ. – 141 с.
138. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средник профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. П. Демидова. – М., 2005. – 171 с. – С. 70.

139. Заміщак М.І. Програма та методи психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога при вивченні курсу загальної психології /М.І.Заміщак// Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.– Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – Випуск ІХ. – 141с.
140. Лисовский В.Т. Формирование личности современного студента : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук / В.Т. Лисовский. – Л., 1976. – 44 с.
141. Психологическая практика : проблемы и перспективы : сборник науч. трудов / под ред. Г.М. Кучинского. – М. : МГУ, 2002. – 220 с. – С.39.
142. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе / под ред. Н.Н.Обозова, Н.С. Копейной. – Л. : Изд-во ЛГУ. – 1985. – 178 с.
143. Савчин М.В. Теоретико-методологічні засади психологічного супроводу особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів /М.В.Савчин // Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.– Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – Випуск ІХ. – 141с.
144. Суховершина Ю.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.В. Суховершина. – Курск, 2006. – 155 с. – С. 33–39.
145. Борецько С.О. Освіта України. Збірник законів: довідкове видання / за ред. С.О. Борисенко С.О.// – Х.: Бурун Книга, 2007. – С.4.
146. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України / С.М. Ніколаєнко// монографія. – К. 2008. С.9.
147. Кремень В.Г. енциклопедія освіти /за ред. В.Г. Кремень// – К.: Юрінком інтер, 2009. С. – 339.
148. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті / Л.М. Ващенко// монографія. – К.: Видавниче об'єднання «Париж», 2005. – 380с.
149. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І.М. Дичківська// – К.: Академ видавництво, 2004. – 352с.
150. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні / О.В. Попова// – Харків: ОВС,2001. – 256с.
151. ШевченкоЛ.С. Типологізація інноваційної діяльності та інновацій в освітній сфері / Л.С. Шевченко// Право на інновації. – 2013. – №4. С.78-91.

152. Вакуленко В.М. Види інновацій в освіті та їх класифікація / В.М. Вакуленко// Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010.
153. Радкевич О.В. Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи / О.В. Радкевич// Професійно-технічна освіта. – 2006.
154. Семенишина І.В. Прикладна спрямованість навчання математики у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв/ І.В. Семенишина, В.Ф. Понеділок//Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – 2011. Т. 1. С. 335-341.
155. Семенишина І.В. Умови ефективного використання комп'ютерних технологій у формуванні сучасного студента / І.В. Семенишина //Зб. матеріалів конференції. – 2015. Кам'янець-Подільський. С.13-18.
156. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П.Наволокова. – 2-ге вид. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 176 с.
157. Косович О.В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання / О.В.Косович // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2011. – Вип. 22. – С.76-78.
158. Пехота О.М. Освітні технології: Навч. метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
159. Саламаха О.М. Проектні технології – порятунок сучасної освіти [Електронний ресурс] / О.М.Саламаха. – Режим доступу: osvita.ua/doc/files/news/61/6197/Proect_technology
160. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М., 1998.
161. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. Психологические труды: В 2 т. М., 1980, Т.1.423 с.
162. Виготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 4, М. Педагогика, 1984. С. 258-259.
163. Виготский Л.С. Реальные формы социального поведения «Психология личности в трудах отечественных психологов». СПб: Питер, 2000. 480 с.
164. Сковорода Г.С. Твори: У 2 т. К.: ТОВ «Видавництво «Обереги», 2005. 280 с.
165. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. К.: Світич, 2009. 201 с.
166. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти).

167. English Pronunciation For A Global World: An Introduction. Oxford University Press ELT. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2022/03/09/english-pronunciation-introduction/>
168. Should my child learn American or British English? Cambridge English. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/how-to-support-your-child/should-my-child-learn-american-or-british-english/>
169. How to get rid of a foreign accent in English: 5 easy steps. Education First. Retrieved from <https://www.ef.com/wwen/blog/language/how-to-get-rid-of-a-foreign-accent-in-english/>
170. Lose the Accent: 8 Excellent English Pronunciation Resources Online. FluentU. Retrieved from <https://www.fluentu.com/blog/english/english-pronunciation-online/>
171. Yurko, N. A., Romanchuk, O. V., Styfanyshyn, I. M., & Protsenko, U. M. (2021). Teaching online: the key peculiarities. Modern education, training and upbringing : collective monograph. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch. <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.MONO.PED.I>
172. Проценко, У. М., & Романчук, О. В. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів галузі фізичної культури та спорту. Филологія, соціологія и культурологія. Наука вчора, сьогодні, завтра. С. 53-56.
173. Yurko, N., & Miahkota, I. (2021). E-learning: the main disadvantages. Research and development results. Abstracts of XVIII International Scientific and Practical Conference (pp. 109-111). April 06–09, 2021, Athens, Greece. <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.I.XVIII>
174. Romanchuk, O., & Protsenko, U. (2020). Pedagogical colleges of Ukraine: the historical issues. Матеріали конференцій МЦНД, 34–35. <https://doi.org/10.36074/07.08.2020.v2.06>
175. Yurko, N., Kalymon, Y., & Vachurin, O. (2022). Mobile learning: the means for English improvement. Збірник наукових праць SCIENTIA, 7-9. <https://doi.org/10.36074/scientia-01.04.2022>
176. Пантюк, Т. І., Воробель, М. М., & Егрешій, А. А. (2020). Компетентнісний підхід – важлива складова реформування сучасної освіти. Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти : зб. наук. праць за матеріалами XX Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 64-67). 30-31 травня, 2020 р., Монреаль: СРМ «ASF».
177. Yurko, N., Romanchuk, O., & Protsenko, U. (2022). Motivation in language learning: setting the goals. Multidisciplinary academic research, innovation and results. Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. Prague, Czech Republic. Pp. 420-423. DOI 10.46299/ISG.2022.1.13

178. Воробель, М. М., Романчук, О. В., & Юрко, Н. А. (2021). Сучасні моделі міжкультурних і транскультурних комунікативних процесів вивчення іноземних мов. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, (78), 38-44. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.6>
179. Yurko, N., Protsenko, U., & Khomyk, R.-M. (2022). Tourism English: the internet sources. Problems of science and practice, tasks and ways to solve them. Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference. Warsaw, Poland. Pp. 304-307. DOI 10.46299/ISG.2022.1.11
180. Воробель, М. М. (2020). Шляхи та причини інтеграції англіцизмів у сучасну німецьку мову. Молодий вчений, 3.2(79.2), 6–10. <https://doi.org//10.32839/2304-5809/2020-79.2-2>
181. Yurko, N., Kalymon, Yu., & Vorobel, M. (2021). Professional English: the main features. Priorities in the development of science and education. Abstracts of XX International Scientific and Practical Conference (pp. 106–109). April 13–16, 2021, Budapest, Hungary. <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.I.XX>
182. Калимон, Ю. (2019). Моделирование: лингвистический аспект. Молодий вчений, 4.2(68.2), 88–91.
183. Алексеева Т. И. Педагогико-психологические методы оптимизации учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // Теория и практика физической культуры. 1993. №2. С. 33-34.
184. Артюшенко А. Ф., Лузгин В. Н. и др. К вопросу о возрастной дифференцировке тренировочных средств в процессе многолетней тренировки юных спортсменов // Управление и контроль в спортивной тренировке. Омск. 1978. С. 36-39.
185. Многолетняя тренировка юных спортсменов: Учебное пособие / В. Г. Алабин, А. В. Алабин, В. П. Бизин. Харьков: Основа, 1993. 243 с.
186. Годик М. А. Педагогические основы нормирования и контроля тренировочных и соревновательных нагрузок: автореф. дисс. На соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры». Москва, 1982. 48 с.
187. Набатникова М. Я. Некоторые перспективы совершенствования системы тренировочных нагрузок юных спортсменов. Структура тренировочных нагрузок в подготовке юных спортсменов циклических видов спорта: Сборник научных трудов. Москва: ВНИИФК, 1984. С. 4-9.
188. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта: учебник для студентов вузов физической культуры и факультетов физического воспитания высших учебных заведений. Киев: Олимпийская литература, 2002. С. 294.

189. Горлов А. С., Насонкіна О. Ю., Саблева Т. В., Горлов О. А. Критерії оцінки ефективності відновних мікроциклів підготовчих періодів у юнаків-спринтерів 16-17 років // Слобожанський науково-спортивний вісник: Збірник наук. праць. Харків: ХДАФК, 2003. С. 67-71.
190. Горлов А. С. Критерії оцінки ефективності відновних мікроциклів підготовчих періодів юнаків-спринтерів 14-15 років // Слобожанський науково-спортивний вісник: Збірник наук. праць. Харків: ХДАФК, 2003. №12. С. 90-93.
191. Критерии оценки эффективности восстановительных микроциклов подготовительных периодов у юных бегунов на короткие дистанции: Учебно-метод. пособие / А. С. Горлов, Б. Н. Юшко, В. П. Бизин. Харьков: ХаГИФК, 1995. 97 с.
192. Нові універсальні методи оцінки бігового тренувального навантаження у легкоатлетів різної кваліфікації: Навч-методичний посібник / М. В. Манжос, А. С. Горлов, Б. М. Юшко. Харків: ХДАФК, 2002. 114 с.
193. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса. Москва: Физкультура и спорт, 1985. 176 с.
194. Верхошанский Ю. В. Принципы организации тренировки спортсменов высокого класса в годичном цикле // Теория и практика физической культуры. 1991. №2. С. 32-34.
195. Волков Н. И. Работоспособность и управление тренировочным процессом. Спорт в современном обществе. Всемирный научный конгресс: Биология, биомеханика, биохимия, медицина, физиология. Москва: ГЦОЛИФК, 1980. С. 249.
196. Абрикосова М. А. и др. Исследования кумулятивного эффекта восстановительных мероприятий в недельном тренировочном цикле. // Физиологические основы управления восстановительными процессами в условиях спортивной деятельности. М.: ВНИИФК, 1980. С. 53-67.
197. Бухман Г. Питання підготовки юних спортсменів. Матеріали республіканської науково-методичної конференції УРСР. Київ: КДІФК, 1972. С. 41-43.
198. Горлов А. С. Обґрунтування динаміки працездатності бігунів-спринтерів 16-17 років у підготовчих періодах цілорічного тренування. Слобожанський науково-спортивний вісник: Збірник наук. праць. Харків: ХДАФК, 2009. № 3. С. 105-109.
199. Горлов А. С. Обґрунтування динаміки працездатності юнаків-спринтерів 14-15 річного віку в підготовчих періодах річного циклу тренування. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ, 2008. №7. С. 34-37.

200. Горлов А. С., Манжос Н. В., Юшко Б. Н. Универсальные таблицы для организации беговых нагрузок бегунов и бегуний на короткие дистанции различной квалификации: Учебное пособие. – Харьков: ХаГИФК, 1993. – 68 с.
201. Манжос М. В., Горлов А. С., Юшко Б. М. Універсальні таблиці для визначення оптимальних бігових навантажень легкоатлетів-середньовиків різної кваліфікації: Навчальний посібник. Харків: ХДІФК, 1994. 56 с.
202. Методика применения универсальных таблиц по определению качественного объема беговых нагрузок спринтеров различной квалификации: Метод. рекомендации / Сост. Н. В. Манжос, А. С. Горлов, Б. Н. Юшко. Харьков: ХаГИФК, 1990. 48 с.
203. Горлов А. С. Вдосконалення системи управління бегового тренувального навантаження юнаків-спринтерів на етапах багаторічної підготовки. // Матер. II міжнародної науково-практичної конференції «Здоров'я і освіта: проблеми та перспективи» (17-18 листопада 2010 р.). Донецьк: ДонНУ, Норд-Прес, 2010. С. 68-72.
204. Горлов А. С. Програмування оптимального бігового тренувального навантаження юнаків-бігунів на короткі дистанції у відновних мікроциклах підготовчих періодів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: наук. монографія за ред. проф. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ, 2007. №5. С. 13-25.
205. Горлов А. С. Програмування оптимального бігового тренувального навантаження у відновних мікроциклах підготовчих періодів юнаків-спринтерів 14-15 річного віку // Слобожанський науково-спортивний вістник: Збірник наук. праць. Харків: ХДАФК, 2005. Т.1. С. 121-125.
206. Горлов А.С. Програмування оптимального бігового тренувального навантаження у відновних мікроциклах підготовчих періодів юнаків-спринтерів 16-17 річного віку // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: наук. монографія за ред. проф. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ, 2007. №7. С. 42-46.
207. Бондарчук А. П., Блеер А. Н., Павлов С. Е. Тренированность и спортивная форма. Физиологические и биохимические основы и педагогические основы адаптации к разным по величине физическим нагрузкам. Тезисы докладов международной научно-практической конференции. (27-28 ноября 2014). Казань, 2014. С. 193-195.
208. Павлов С. Е. Адаптация. Москва: «Паруса», 2000. 284 с.
209. Павлов С. Е. Павлова Т. Н. Проблемы оценки спортивной работоспособности. Научные чтения «Спортивная медицина и исследования адаптации к физическим нагрузкам». Москва: РГУФК, 2005. С. 59-61.

210. Безруких М. М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка) / Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с
211. Буркхардт Б. Выездка от А до Я. Профессиональные советы от знаменитого тренера. М. : Аквариум-Принт, 2018. 228 с.
212. Ваврищук Н. Л Кириченко В. В. Павленко Ю. О. Скабард Г. В Смірнова З. Д. Кінний спорт: Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву. Київ, 2019. 105 с.
213. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта. К. : Олимпийская литература, 2003. 296 с.
214. Вікова анатомія та фізіологія: практикум / О. Д. Боярчук, С. В. Гаврелюк; Держ. закл. «Луган. нац..ун-т імені Тараса Шевченка». – Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. – 252 с
215. Кінний спорт: Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву/ за ред.. Ваврищук Н. Л., Павленко Ю. О., Кириченко В. В., Скабард Г.В., Смірнова З. Д. Київ, 2019. 105 с.
216. Косик Ірина, Міщенко Олександр Фізична підготовка дітей 8-9 років у кінному спорті. Актуальні питання підготовки спортсменів в олімпійських і неолімпійських видах спорту : матеріали І всеукраїнської науково-практичної конференції / відповід. ред. Д.В. Бермудес. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. С.
217. Маляр Е.І. Загальна теорія підготовки спортсменів: Методичні рекомендації / Е.І. Маляр, Н.С. Маляр. – Тернопіль, ТНЕУ: Економічна думка, 2019. - 73 с.
218. Психологія особистості на сучасному ринку праці : монографія / за заг. ред. Г. А. Пріба, Є. М. Калюжною; колектив авторів. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 380 с
219. Соболев О. Тенденції розвитку дитячого кінного спорту в світі та в Україні. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, 2021. Вип. 67. С. 549-552
220. Шелухова І.В., Вергун А.Р. Адаптаційні зміни опорно-рухової системи вершників: деякі морфологічні та біомеханічні аспекти. Практична медицина. 2006. Т. XII. № 3. С. 140-146.
221. Шелухова І.В. Удосконалення системи підготовки спортсменів-вершників з урахуванням профілактики травматизму. Молода спортивна наука України, 2010, Т.1. С 364-369

222. Federation Equestre Internationale. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fei.org>.
223. Беляєв, А.А., Железняк, Ю.Д., Карпац, Н.В. и др. Волейбол в СССР и России. М., 2002. С. 21 – 27.
224. Максак, О.Ш. Бесперервне навчання з теоретичного курсу «Фізичне виховання». К.: Логос, 2005. 316 с.
225. Кун, Л. Всеобщая история физической культуры и спорта. М.: Радуга, 1982. 400 с.
226. Кабінет Міністрів України (2020, 11 березня). Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19. Постанова № 211. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF/ed20200311#Text>
227. Матеріали Регіональної наукової інтернет-конференції «Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту в сучасних умовах»: збірник наукових праць. ДНУ ім. О. Гончара. Дніпро, 2020. 199 с.
228. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка / Л. Гриневич, Л. Ільч, Н. Морзе, В. Прошкін, І. Шемелинець, К. Линьов, Г. Рій]. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 76 с.
229. Передерій А.В. Головне завдання спортсмена в умовах карантину – мінімізувати втрачене. URL.<https://ldufk.edu.ua/index.php/id-2020/articles/alina-perederij-golovne-zavdannja-sportsmena-v-umovax-karantinu-minimizuvativtrachene-92339.html>
230. Симонова І.М. Виховання самостійності студентів у процесі занять фізичною культурою з використанням інформаційних технологій // Сучасні проблеми науки та освіти. 2017. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26041>
231. Фізична підготовка молоді в умовах пандемії: проблеми, інновації, рекомендації: матеріали Регіонального круглого столу (Дніпро, 22 квітня 2021р.). Дніпро : Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2021. 219 с.
232. <https://mms.gov.ua/news/uzgodzheno-provedennya-sportivnikh-zanyat-pid-chas-adaptivnogo-karantinu>.
233. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
234. Запобігання та протидія насильству в сім'ї.: методичні рекомендації для соціальних працівників. Київ: ЦДСС, 2004. 192 с.
235. Зверєва І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: дис. ...доктора пед. наук:13.00.05. Ін-т педагогіки АПН України. Київ. 1999. 451 с.

236. Карпенко Н. В. Дитячі страхи. Психологія їх подолання. Київ: Главник, 2007.
237. Лактіонова Т. В. Віктимологічна профілактика насильства у сфері сімейних відносин. Віктимологічні аспекти злочинності: Кримінологічні дослідження. Луганськ: РВВ ЛДУВС, 2006.
238. Мазур О. Дитячі страхи. Діагностика та корекція. Психолог: додаток до газети «Шкільний Світ». 2007. № 39.
239. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічні аспекти проблеми насильства. Київ: Комітет сприяння захисту прав дітей. 2003.
240. Мельник Ю. В., Шаргородський С.В. Надання допомоги дітям – жертвам насильства. Психологічна газета. 2007.
241. Насильству немає виправдання: добірка матеріалів на допомогу протидії насиллю / уклад. Т. І. Касьяненко, Ж. П. Швачко. Суми, 2017.
242. Попередження домашнього насильства. Навчальний посібник для консультантів «Гарячих ліній» / упорядники: Краснова О. В. Калашник О. А. Київ. 2016.
243. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми: метод. посіб. для освітян / Т. В. Журавель, О. О. Кочеміровська, М. Е. Ясеновська / за заг. ред. О. В. Безпалько. Київ: ТОВ «К.І.С.», 2010. 242 с.
244. Психологічна допомога в роботі з кризовою особистістю: навчальний посібник / уклад. Вольнова Л.М. Київ, 2012.
245. Осухова Н. Психологічний супровід сім'ї і особистості в кризовій ситуації. Шкільний психолог. 2001. №4.
246. Ролінський В. Соціально-педагогічна проблема запобігання насильства над підлітками та подолання його. Психолог. 2004. № 19.
247. Система захисту дітей від жорстокого поводження: Навчально-методичний посібник / за ред.: К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. Київ: Держсоцслужба, 2005.
248. Соціальна педагогіка: теорія та технології: Підручник / за ред. І. Д. Звереві. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
249. Соціальна робота: психологічний аспект: Навчальний посібник / за ред. проф. Капської А.Й. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
250. Соціально-економічні причини насильства в сім'ї в Україні: аналіз проблем та шляхи запобігання: Матеріали за результатами соціологічного опитування. Київ: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. 144 с.
251. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник. Київ: ДЦСС, 2002. 132 с.

252. Хархан О. Стосунки батьків, дітей, та їх вплив на поведінку підлітків. Соціальна психологія. 2003. №7.
253. Щербак Н. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого ставлення до дітей в сім'ї. Рідна школа. 2002. № 10.
254. Щербакова Т. Знання тривожності і страхів у дошкільників. Психолог: додаток до газети «Шкільний Світ». 2005. № 16.
255. Деструктивний розвиток особистості. URL: <https://unistomlg.ru/uk/gorkijj-m/destruktivnoe-razvitie-lichnosti-chto-znachit-destruktivnyi-destruktivnyi/>
256. Лушпай Л.І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна, 33, 2013, с. 85-89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_28
257. Olweus, D. Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. Current Directions in Psychological Science, 4, 1995, 196-200. doi: 10.1111/1467-8721.ep10772640. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1996-02503-008>
258. Ttofi M. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying systematic and meta-analytic review .J.Exp.Criminol,7, P.27-56. URL: https://www.researchgate.net/publication/227312060_Effectiveness_of_school-based_programs_to_reduce_bullying_A_systematic_and_meta-analytic_review
259. Штих І, Динис А. Дослідження булінгу в закладах освіти: гендерний аспект. URL: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/249/250
260. Макарова Е., Осадчая А. Кибер-виктимизация и демографические характеристики подростков, вовлеченных в кибербулинг. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1eDAIcAxx2kJ:https://www.nationalzdorov.ru/userfiles/file/bor4xpk2fay6vbhghujvkracdbqhehe8.pdf+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
261. Бутовская М.Л. (2016) Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников. Этнографическое обозрение, 2, 99 – 115. URL: <https://www.academia.edu/2566284/>
262. Гурьянова О. А. Роль семейного досуга в социализации ребенка // Вестник Казанского гос ун-та культуры и искусств. 2005. №3. С. 105-107.
263. Балакірева О., Бондар Т., Галустьян Ю. та ін. Секс-бізнес в Україні: спроба соціального аналізу. К.: Державний інститут сім'ї та молоді. 2012. 159 с.
264. Балакірева О., Бондар Т., Сазонова Я., Сакович О. (2018). Підлітки груп ризику: оновлені оцінки. УІСД ім. О. Яременка та ЮНІСЕФ. 2018. 16 с. Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/media/581/file/risk_teens_HIV.pdf
265. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 № 2229-VIII (Редакція станом на 01.01.2020). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>

266. Зверева І.Д., Безпалько О.В., Марченко С.Я. та ін. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури. 2004. 256 с.
267. Конвенції Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927#Text
268. Кушнірчук О. Р. Соціально-педагогічна профілактика проституції неповнолітніх у школах-інтернатах. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2018. 23 с.
269. Кушнірчук О. Р. Поняття проституції: міжкатегоріальний аналіз. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. № 2. 2013. Режим доступу: <http://mino.esrae.ru/160-1271>
270. Плоткін М. М. Соціально-педагогічна допомога дітям з неблагополучних сімей. Педагогіка. 2000. № 1.
271. Протопопов А. О., Савельєва Н. М. Проституція як соціально-педагогічна проблема. За заг. ред. Н. М. Савельєвої. Полтава: Дивосвіт. 2019. 120 с.
272. Раделицька І. І. Попередження сексуальної експлуатації дітей. Наукові здобутки студентів Інституту людини. № 2 (6). 2019. С. 23-28.
273. Шиделко А. В. Проституція неповнолітніх як крайній прояв статевої деморалізації. 2011. 9 с. Режим доступу: <http://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/50/54.pdf>
274. Jukka Husu A multicultural Approach to Study Pedagogical Ethics in School Setting Retrieved from: https://www.academia.edu/929876/A_Multifocal_Approach_to_Study_Pedagogical_Ethics_in_School_Settings) [in English].
275. Pertti Johannes Kansanen Pedagogical Ethics in Educational Research Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/233090033_Pedagogical_Ethics_in_Educational_Research [in English].
276. Gulnora Narkuziyeva Importance of Pedagogical Ethics in Education Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/importance-of-pedagogical-ethics-in-education> [in English].
277. Лук'янчук Л. Міжкультурна комунікація в епоху глобалізації. Міжнародна наукова конференція «Мультилінгвізм у сучасному суспільстві: культура, освіта, політика» / Л. Лук'янчук. // НТУУ «КПІ». 2013.
278. Семенюк Е. Глобалізація: філософський аналіз поняття [Електронний ресурс] / Е. Семенюк. 2007. Режим доступу до ресурсу: http://vlp.com.ua/files/02_49.pdf.

279. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
280. Бочевар А. Г. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у вищій юридичній школі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2017. Вип. 147(2). С. 272- 275.
281. Як навчаються поліцейські. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/TakingPolice-to-School> (Дата звернення: 21.03.2020)
282. Вагапов А. С. Выбор адекватного лексико-фразеологического соответствия при переводе английских правоведческих текстов [Электронный ресурс] / А. С. Вагапов. Режим доступа до ресурсу: http://zhurnal.lib.ru/w/wagapow_a_s/my-art.shtml.
283. Метод "прочитай - скажи" при навчанні іноземної мови (Майкл Уест) URL: https://studbooks.net/2094709/literatura/uest_metodika Методическая система обучения чтению Майкла Уеста. URL: <http://filolingvia.com/publ/45>
284. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. / А. Д. Швейцер – М., Наука, 1988. – 144 с.
285. Шевчук С. Ділове мовлення. Модульний курс: Підручник. Київ: Літера, 2005. 446 с.
286. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. URL: http://www.pj.kherson.ua/file/psychology_01/ukr/20.pdf (дата звернення: 08.04.2019).
287. Крашеніннікова Т.В. Комунікативна компетенція працівника Національної поліції : Навчальний посібник. Дніпро: Адверта, 2017. 107 с.
288. Rüthers B., Fischer, Chr. Rechtstheorie: Begriff, Geltung, Anwendung. 5. überarb. Aufl. München: C.H. Beck, 2010. 640 b.
289. Петренко В. Л. Державний стандарт вищої освіти у контексті Болонського процесу // Болонський процес в Україні. Частина 2. Випуск 46/2005.
290. Білова Ю. А. Аналіз наукових підходів до класифікації ключових компетентностей. Освітологічний дискурс. 2014. № 4. С. 10-21. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_4_4.
291. Василюк О. С. Теоретичні аспекти міжпредметних зв'язків з української літератури у навчанні історії учнів 8-9 класів загальноосвітньої школи. Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки: [збірник наукових статей]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. СХХІХ (129). С. 41-49.

292. Війчук Т. І. Генезис поняття «міжпредметні зв'язки» у педагогічній науці та практиці. Молодь і ринок, 2012. №8 (91). Режим доступу file:///C:/Users/4693~1/AppData/Local/Temp/Mir_2012_8_18.pdf.
293. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898 [Електрон. ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
294. Левашова В. М. Міжпредметні зв'язки природничих дисциплін як засіб формування наукового світогляду школярів. Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» [збірник наукових праць] / Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. Київ: Політехніка, 2008. № 1 (22). С. 154-158.
295. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти / Упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін; за заг. ред. М. Грищенка. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016 [Електрон. ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
296. Савченко О. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. Український Педагогічний журнал, 2017. (2), 48-57.
297. Шапран Ю., Довгопола Л., Супрунова М. Уплив методу проєктів на формування предметної компетентності з біології в учнів закладу загальної середньої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 39. Том 3. С. 274-281.
298. Conservation of energy, https://en.wikipedia.org/wiki/Conservation_of_energy, last accessed 2021/11/21.
299. Podlesnyy, S.V., Erfort, Yu.A.: Konspekt lektsiy po teoreticheskoy mekhanike. Chast' II. Dinamika (dlya studentov zaочноy formy obucheniya) [Lecture notes on theoretical mechanics. Part II. Dynamics (for extramural students)]. DSEA, Kramatorsk (2003). <http://www.dgma.donetsk.ua/metod/texmex/tm/konspekt-din.pdf>, last accessed 2021/11/21.
300. VLADOS-PRESS: Biomekhanika: Ucheb. dlya sred, i vyssh. ucheb, zavedeniy [Biomechanics: Textbook. for environments, and higher. educational, institutions]. VLADOS-PRESS, Moscow (2003).
301. Ericson, M.O.: Mechanical muscular power output and work during ergometer cycling at different work loads and speeds. In: European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology, vol. 57, pp. 382–387. (1988).
302. Upper Body Ergometer Workout, <https://blog.workouthealthy.com/cardio/upper-body-ergometer-workout/>, last accessed 2021/11/21.

303. Tests and Diagnosis of Extrasystole, <https://cardiogod.com/extrasystole/diagnostics.html>, last accessed 2021/11/21.
304. Classic Range Ergometers, <https://synergyfitness.com.au/products/power-tower/>, last accessed 2021/11/21.
305. The Lifeguard Store, <https://thelifeguardstore.com/vasa-swim-ergometer-16445.html>, last accessed 2021/11/21.
306. Ibex Dual Position Rope Pulling Machine, <https://performbetter.co.uk/product/ibex-dual-position-rope-pulling-machine/>, last accessed 2021/11/21.
307. Kayak Ergometer Uni-K inc delivery, <https://www.washrider.com/products/kayak-ergometer-uni-k>, last accessed 2016/11/21.
308. Canoe Ergometer, <https://www.paddlepro.co.nz/blog/478727>, last accessed 2021/11/21.
309. The SUP Ergo Machine: Paddle Like Danny Ching*, <http://www.supracer.com/danny-ching-kayakpro-sup-ergometer-video-photos/>, last accessed 2021/11/21.
310. Henry Vandewalle & Tarak Driss (2015) Friction-loaded cycle ergometers: Past, present and future, *Cogent Engineering*, 2:1, DOI: 10.1080/23311916.2015.1029237
311. Henry Vandewalle and Tarak Driss. Friction-loaded cycle ergometers: Past, present and future. *Biomedical engineering | review article. Cogent Engineering* (2015), 2: 1029237. P. 1-35.
312. DeVita, P., Helseth, J., Hortobagyi, T.: Muscles do more positive than negative work in human locomotion. In: *Journal of Experimental Biology*, pp. 3361-3373 (2007). doi: 10.1242/jeb.003970
313. German, I.: *Fizika organizma cheloveka [Physics of the human body]*. Publishing House "Intellect", Dolgoprudny (2011).
314. Getman I. A., Podlesnij S. V., Mikhieienko D. Y. SECTION 7. BIOLOGICAL TECHNOLOGIES AND BIOENGINEERING //NEW DEVELOPMENT AREAS OF DIGITALIZATION AT THE BEGINNING OF THE THIRD MILLENNIUM. – 2021. – C. 65.
315. Horbatenko I. Yu., Ivashyna H. O. *Osnovy naukovykh doslidzhen*. Kyiv : Vyshcha shkola, 2001. 92 s.
316. Hryshchenko I. M., Hryhorenko O. M., Boryseiko V. A. *Osnovy naukovykh doslidzhen : navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Kyiv. nats. torh-ekon. un-t, 2001. 124 s.
317. Kovalchuk V. V., Moisieiev L. M. *Osnovy naukovykh doslidzhen : navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Profesional, 2004. 206 s.

318. Piatnytska-Pozdniakova I. S. *Osnovy naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli : navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Vysha shkola, 2003. 116 s.
319. Piliushenko V. L., Shkrabak I. V., Slavenko E. I. *Naukove doslidzhennia : orhanizatsiia, metodolohiia, informatsiine zabezpechennia : navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Libra, 2004. 344 s.
320. Hrytsaienko Z. M., Hrytsaienko A. O., Karpenko V. P. *Metody biolohichnykh ta ahrokhimichnykh doslidzhen roslyn i gruntiv*. Kyiv : ZAT «Nichlava», 2003. 320 s.
321. Lisoval A. P. *Metody ahrokhimichnykh doslidzhen*. Kyiv : NAU, 2001. 247 s.
322. Peresyppkin V. F., Markov I. L., Shelestova V. S. *Praktykum iz osnov naukovykh doslidzhen u zakhsti roslyn*. Kyiv : NAU, 2000. 178 s.
323. First detection of *Colletotrichum gloesporioides* (penz.) Pens. & sacc. on *Liriodendron chinense* (hemsl.) Sarg. in Ukraine / M. M. Kliuchevych, P. Ya. Chumak 1, S. M. Viger, S. G. Stolyar. *Modern Phytomorphology*. 2019. Vol. 13. P. 9–12. DOI: 10.5281 / zenodo.20190103. URL: <https://www.phytomorphology.com/articles/First-detection-of-colletotrichum-gloesporioides-penz-pens-sacc-on-liriodendron-chinense-hemsl-sarg-in-ukraine.pdf>.
324. Protection of winter spelt against fungal diseases under organic production of phyto-products in the Ukrainian polissia / M. M. Kliuchevych, Yu. A. Nykytiuk, S. H. Stoliar, S. V. Retman, S. M. Vyger. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2020. Vol. 10(1). P. 267–272. URL: <https://www.ujecology.com/articles/protection-of-winter-spelt-against-fungal-diseases-under-organic-production-of-phytoproducts-in-the-ukrainian-polissia.pdf>.
325. Most recent detection of invasive species *Erysiphe palczewskii* (Jacz.) u. Braun et s. Takam. on *Robinia pseudoacacia* L. in Ukraine / M. M. Kliuchevych, S. H. Stoliar, P. Ya. Chumak, S. M. Viger. *Modern Phytomorphology*. 2020. Vol. 14. P. 85–92. URL: <https://www.phytomorphology.com/articles/most-recent-detection-of-invasive-species-erysiphe-palczewskii-jacz-u-braun-et-s-takam-on-robinia-pseudoacacia-l-in-ukra.pdf>.
326. Species Composition and Noxiousness of Segetal Vegetation in Winter Rye Agrocoenoses in the Central Ukrainian Polissia. M. M. Kliuchevych, S. H. Stoliar, O. Yu. Hrytsenko, S. V. Retman, H. M. Tkalenko, L. V. Bilotserkivska. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2020. № 10(2), P. 112–117. URL: <https://www.ujecology.com/articles/species-composition-and-noxiousness-of-segetal-vegetation-in-winter-rye-agrocoenoses-in-the-central-ukrainian-polissia.pdf>.
327. Biological, Trophological, Ecological and Control Features of Horse-Chestnut Leaf Miner (*Cameraria ohridella* Deschka & Dimic.) / N. Lesovoy, V. Fedorenko, S. Viger, P. Chumak, M. Kliuchevych, O. Strygun, S. Stoliar, M. Retman, L. Vagaliuk. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2020. Vol. 10(3). P. 24–27. URL: <https://www.ujecology.com/articles/biological-trophological-ecological-and-control-features-of-horsechestnut-leaf-miner-camraria-ohridella-deschka--dimic.pdf>.

328. Kliuchevych M. M., Stoliar S. H. Vplyv norm vysivu nasinnia prosa na rozvytok hrybnykh khvorob ta urozhainist kultury v Polissi Ukrainy. Visnyk Sumskoho natsionalnoho ahroekolohichnoho universytetu. Seriya Ahronomiia i biolohiia. 2017. Vyp. 2 (33). S. 108–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsna_agro_2017_2_23.
329. Stoliar S. H. Rozvytok pirykuliariozu u posivakh prosa v Polissi Ukrainy. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho natsionalnoho universytetu sadivnytstva. 2018. Vyp. 92, ch. 1 : Silskohospodarski nauky. S. 238–247. URL: <https://journal.udau.edu.ua/ua/arxiv-nomerv/2018/vipusk-92.-chastina-11/rozvitok-prikulyarozu-u-posvax-prosa-v-polss-ukrani.html>.
330. Kliuchevych M. M., Stoliar S. H. Mikrobiota zerna Ranicum miliaceum L. v Polissi ta Lisostepu Ukrainy. Mikrobiolohichniy zhurnal. 2018. T. 80. № 4. S. 69–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/MicroBiol_2018_80_4_7.
331. Formuvannia shkidlyvoi bioty v ahrotsenozakh zhyta ozymoho v Polissi Ukrainy / M. M. Kliuchevych, S. H. Stoliar, O. Yu. Hrytsenko, L. V. Bilotserkivska. Visnyk PDAA. 2020. № 1. S. 54-60. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/visnyk/2020/01/05.pdf>.
332. Kliuchevych M. M., Stoliar S. H., Hrytsenko A. Yu. Vredonosnost Blumeria graminis (DC.) f. sp. tritici Speer rzhy ozymoi v uslovyiakh Polesia Ukrainy. Zemledelye y zashchyta rastenyi. 2020. № 2(129). S. 46–49. URL: https://izis.by/wp-content/uploads/Journal/2020_2_J.pdf.
333. Fungicidal and growth-stimulating effect of microbial preparations on hop plants yield / O. V. Venger, M. M. Kliuchevych, S. H. Stoliar, O. O. Strygun, S. M. Vygera, I. P. Shtanko, O. M. Honcharenko. Ukrainian Journal of Ecology. 2021. Vol. 11 (2). P. 40–46. <https://www.ujecology.com/articles/fungicidal-and-growthstimulating-effect-of-microbial-preparations-on-hop-plants-yield.pdf>
334. Kliuchevych M., Stoliar S., Chumak P., Strygun O., Babych I. New data on the expansion of Erysiphe platani (Howe) U. Braun and S. Takam. (Erysiphales, Ascomycota) in Ukraine. Ukrainian Journal of Ecology. 2021. Vol. 11(5). P. 9–14.
335. Anofrikova S.V. Selection of demonstrations for the lesson. //Physics at school - 1978. - No. 4. - p.56.
336. Grabal M.I., Krasnianskaya K.A. Application of mathematical statistics in pedagogical research. Nonparametric methods. - M.: Pedagogy, 1977. - 136 p.
337. Pedagogical dictionary. / ed . Kairova I.A. - M.: APN RSFSR, 1960. - Vol. 1 - 774 p., Vol. 2 - 766 p.
338. Ivanova L.A. Activation of cognitive activity of students in the study of physics: A manual for teachers. - M.: Enlightenment, 1983. - 160 p.5.Bulatova E.V. To develop students' interest in knowledge and learning. //Physics at school-1987.-No.2-pp.82-83.
339. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, – 2001. – Ч.1. – 272 с

340. Бойченко Т.Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова освіти України // Основи здоров'я і фізичної культури. – 2008. – № 11/12. – С. 6–7.
341. Дзятковская Е. Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии : новые акценты [Электронный ресурс] // Психология здоровья и личностного роста. – 2010. – №1. – Режим доступа до журн.: [http://www.healthmusicpsy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue\(29.09.11\)](http://www.healthmusicpsy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue(29.09.11)). – Назва з екрану.
342. Горковська Т. М. Формування культури здорового способу життя молодших школярів: теорія і практика: автореф. дипломної роботи / Т. М. Горковська. – Миколаїв, 2011. – 14 с.
343. Антонова Л. Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях / Л. Н. Антонова, Т. И. Шульга, К. Г. Эрдынеева. – М.: Изд-во МГОУ, 2004. – 100 с.
344. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навчальний посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
345. Шатрова Е. А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога / Вестник ТГПУ. – 2012. – №2. – С. 111 – 116.
346. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е. П. Митина // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56-59.
347. Nick DeSantis. New Media Consortium Names 10 Top _Metatrends' Shaping Educational Technology The Chronicle of High Education, March 10, 2014. URL: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/new-media-consortium-names-10-top-metatrends-shaping-educational-technology/35234>
348. Власенко О. Особливості формування освітньо-виховних систем. Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 158 с.
349. Гонтаровська Н. В. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07; Ін-т пробл. виховання НАПН України. К., 2012. 40 с.
350. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
351. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник. Вінниця : ООО «Планер», 2005. 366 с.
352. Дронь В. Google-сервіси в навчальній діяльності викладачів. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6y-TSh0wJSAVF84dkRWZllobkE/view>
353. Ільїна Т. І. Методика «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ». URL: <http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/>

354. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.
355. Романовський О. Г. Сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 34. С. 193-197.
356. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за ред. В. М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.
357. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
358. Горондич Л.Г. Виховний потенціал уроку в сучасній системі національної освіти / Л.Г.Горондич. – Балаклія, 2014. – 36 с.
359. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти] / І.П.Підласий. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.
360. Чернецька Т.І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання: навч. посібник / Т.І.Чернецька. – Київ: ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.