

Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka

wydanie specjalne

Warszawa

2019

Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka
wydanie specjalne

ISSN: 2450-8160

nr.indeksu: 19464

numer: 50 (12/2019)

Redaktor naczelny: Gontarenko N.

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

W. Okulicz-Kozaryn, dr. hab, MBA, Institute of Law, Administration and Economics of Pedagogical University of Cracow, Polska;

L. Nechaeva, dr, Instytut PNPu im. K.D. Ushinskiego, Ukraina.

K. Fedorova, PhD in Political Science, International political scientist, Ukraine.

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. "Diamond trading tour"

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

info@conferenc.pl

Nakład: 80 egz.

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Wszelkie prawa do materiałów prac należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. "Diamond trading tour".

Obowiązkiem jest odniesienie do czasopismo.

Opinie wyrażane w artykułach czy reklamach są publikowane na wyłączną odpowiedzialność autorów, sponsorów lub reklamodawcy. W związku z tym ani Redakcja, ani Wydawca nie ponoszą odpowiedzialności za konsekwencje wykorzystania jakichkolwiek nieścisłych informacji.

Warszawa 2019

"Diamond trading tour" ©

ISSN: 2450-8160

**HERALD PEDAGOGIKI.
NAUKA I PRAKTYKA**



ISSN: 2450-8160

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Фатеева Ю.С., Абсалямова К.А., Косцова С.А.	6
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» Довгий О. Я.	9
ПЕРЕДУМОВИ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Конончук І.В., Янок Я.	14
FREMDSPRACHENUNTERICHT ALS BESTANDTEIL WEIBLICHER BILDUNG Конончук І.В.	17
FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION AT SCHOOL Ivanova V.M., Nepsha O.V., Sheludko O.M.	20
ПОЗНАНИЕ НОВЫХ ОСНОВ В БИОЛОГИИ И МЕДИЦИНЕ. ВОЛНОВАЯ ТЕОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИВЫХ КЛЕТОК. ВОЛНОВОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ ОНКОЗАБОЛЕВАНИЙ Белокриницкий В. С., Артюх Т. А., Венгер О. Р.	22
ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ Чернікова Н. В.	30
ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ Бутенко Н., Спринь О., Куліда А.	34
СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ Бутенко Н., Іванова В., Спринь О.	36
ІННОВАЦІЇ НАВЧАННЯ БАСКЕТБОЛУ Ремзі І. В., Олійник Д. І.	38
ІННОВАЦІЇ НАВЧАННЯ ВОЛЕЙБОЛУ Ремзі І. В., Плешаков Д. В.	42
ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ Ремзі І. В., Гомозова Т. В., Самокова Г. Ю.	46
ВИЩА ВЕТЕРИНАРНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ: ОСОБЛИВОСТІ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ Пилипенко О. П.	54

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ	
Табака О.М.	60
СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БАР'ЄРУ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА	
Гордієнко Н.М.	63
ИЗУЧЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ВЕЛИЧИНЫ «ВРЕМЯ»	
Фатеева Ю.С., Абсалямова К.А., Косцова С.А.	65
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	
Садова І.І., Зинич М.	68
КУЛЬТУРНА СПАДЩИНА РЕГІОНУ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПО ТУРИЗМУ	
Задворний С.І.	72
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	
Задворний С. І.	76
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ	
Вінтюк Ю. В.	79
ДО ПРОБЛЕМИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ДІТЬМИ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ	
Деньга П. О.	88
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Бабаян Ю.О., Воєвода Л.Д.	90
МАТЕРІАЛЬНО-ФІНАНСОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	
Дудко Я. В.	92
THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY DEVELOPMENT	
Zhumbei M.M.	95
ЗНАЧЕННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ	
Бичок А. В.	98

УДК 372.851

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.С. Фатеева,

бакалавр,

kari_karisha98@mail.ru

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, республика Башкортостан, Россия

К.А. Абсалямова,

бакалавр

kari_karisha98@mail.ru

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, республика Башкортостан, Россия

С.А. Косцова,

старший преподаватель,

koscova.sa@mail.ru

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, республика Башкортостан, Россия

THE USE OF THE NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN THE LESSONS OF MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL

Yu.S. Fateeva, Bachelor,

kari_karisha98@mail.ru

Sterlitamak branch of Bashkir State University,
Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia

K.A. Absalyamova, bachelor

kari_karisha98@mail.ru

Sterlitamak branch of Bashkir State University,
Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia

S.A. Kostsova, Senior Lecturer,

koscova.sa@mail.ru

Sterlitamak branch of Bashkir State University,
Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia

***Abstract:** This article reveals the theoretical foundations of the aesthetic education of younger schoolchildren. This is one of the most pressing issues of the modern education system. The article describes the main methods, forms and methods of work in the direction of the aesthetic education of younger schoolchildren.*

Keywords: younger schoolchildren, school, aesthetic education, upbringing.

Современное общество выдвигает свои требования к тому, каким должен быть успешный человек: образованным, воспитанным. У человека должны быть ярко выраженные личностные качества и самое главное, у современного человека должен быть высокий уровень развития. Все эти требования реализуются через систему образования.

На уроках, соответствующих Федеральным образовательным государственным стандартам, основная цель - не просто дать детям знания в готовом виде. Нужно замотивировать их на получение этих знаний, преподнести их в интересной форме и направлять работу на уроке не только на знакомство и закрепление темы урока, но и на расширение кругозора. Программа духовно-нравственного должна предусматривать приобщение обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности [1,16].

Значит, еще одно требование, выдвигаемое современными стандартами - дети должны получать знаний о своем родном крае, своей Родине. Таким образом осуществляется внедрение национально-регионального компонента на уроках в начальной школе.

Цель использования материала национально-регионального компонента - это формирование целостных знаний о родном крае, развитие творческих и исследовательских умений, вос-

питание любви и уважения к историческому и литературному наследию родного края [2].

Работая с материалом национально-регионального компонента, учитель должен придерживаться определенных принципов:

- наглядность – основной принцип дидактики;

- доступность – учащиеся должны понимать, о чем говорит учитель;

- связь представленной информации с общеисторическим и географическим материалом.

Легко ввести информацию о Башкортостане в уроки русского языка, литературного чтения или окружающего мира. Но как ввести ее в уроки математики?

Задачи с краеведческим материалом можно использовать на любых типах урока, на любых его этапах. Главным условием введения этих задач в урок является правильность представляемых в задаче данных. Учащиеся, получая те или иные знания в этой области, должны постараться их запомнить, так как эта информация может пригодиться им в будущем.

Для составления задач с региональным компонентом учителю достаточно знать несколько числовых данных. Работать с такими задачами тоже можно по-разному. Учащиеся могут вести отдельную тетрадь для решения таких задач, работать в них цветными карандашами и ручками, делать зарисовки, красиво и красочно оформлять условия.

Вводить региональный компонент можно на разных этапах урока. Инте-

Фрагмент урока:

Этап урока	Формируемые умения	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Актуализация знаний	<p>Познавательные УУД: знакомство с фактами о РБ</p> <p>Коммуникативные УУД: учащиеся учатся строить высказывания, давать полные ответы на вопросы</p> <p>Регулятивные УУД: формируется умение работать с учителем, четко отвечать на поставленные вопросы.</p>	<p>- Открываем тетради, записываем число, «Классная работа».</p> <p>Устный счёт:</p> <p>1. В РБ 21 город и 54 района. Сколько всего городов и районов в РБ?</p> <p>2. На сколько районов больше чем городов?</p> <p>3. в РБ 9 городских округов и 14 городских поселений. Сколько всего городских округов и поселений в РБ?</p> <p>4. Русский флаг состоит из красного, белого и синего цвета, а флаг РБ состоит из синего, зеленого и белого цвета. Сколько красок нужно художнику, чтобы нарисовать 2 этих флага?</p> <p>5. Протяженность реки Ашкадар 165 км, а реки Стерля 94 км. На сколько река Ашкадар длиннее реки Стерля?</p> <p>6. На территории РБ водится 77 видов млекопитающих, из них 18 занесены в красную книгу. Сколько видов млекопитающих РБ не занесены в красную книгу?</p>	Записывают число, выполняют устный счет.
			- 75
			- 33
			- 23
			- 4
			- 71
- 59			

ресным для детей может быть введение компонента на этапе актуализации знаний. Учитель, организовывая устный счет, вводит понятия, связанные с национальным составом, природой, символикой республики.

Список использованной литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.
2. Региональный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений
3. Республики Башкортостан, реализующих программы общего образования. [http://www.morb.ru /general//bup2011.pdf](http://www.morb.ru/general//bup2011.pdf)

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»

Довгий Олег Ярославович,

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Ключові слова: математика, студенти, спеціальність «Початкова освіта», диференційований підхід.

Keywords: mathematics, students, specialty «Elementary education», differentiated approach.

Диференціація навчання – одна з актуальних освітніх проблем сьогодення. Диференціація навчання – на часі і в закладах вищої освіти. Відомо, що диференційований підхід до навчання передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів у тій формі, коли вони групуються за якими-сь особливими ознаками для окремого навчання, іншими словами, це важливий чинник індивідуалізації навчання. Диференційований підхід під час вивчення студентами – майбутніми педагогами – математики – трудомісткий і складний процес, який передбачає збереження, урахування і розвиток індивідуальних особливостей кожного учасника навчання за допомогою використання різноманітних форм, методів та засобів навчання.

Диференціація від лат. *differentia* означає відмінність, поділ цілого на різні частини і передбачає наявність відмінностей певних груп чогось цілого, а також – поділ чогось цілого на групи згідно з якихось критеріїв інтересу [4, с. 210].

Серед запропонованих у педагогічній літературі визначень диференційованого навчання, на нашу думку, найвдалішим є таке: диференційоване навчання – це форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо) [2, с. 210]. Отож під диференційованим навчанням розумітимемо навчальний процес з оптимальним урахуванням індивідуально-типологічних властивостей особистості (здібностей, інтересів, можливостей тощо) та поділом на характерні групи.

Методисти [1; 2; 3; 4; 5] зазначають, що задля впровадження диференційованого підходу до навчання математики за основу поділу студентів на умовні типологічні групи доцільним є використання таких характеристик, як: рівень навченості та пізнавальний інтерес [1; 3, с.4]. Тому на початку навчального року доцільно провести діа-

гностичний зріз, до прикладу, у формі контрольної роботи, який дасть змогу встановити рівень базової математичної підготовки студентів. Проведений аналіз допущених студентами помилок уможливить при подальшому навчанні надати допомогу в корегуванні виявленого стану відповідно до можливостей та потреб кожного студента.

Багаторічний досвід діяльності в закладах вищої освіти дає підстави стверджувати: на спеціальності «Початкова освіта» навчаються студенти різного рівня шкільної математичної підготовки. Оскільки державна форма навчання на цій спеціальності передбачає наявність високого балу в сертифікаті ЗНО з математики, то переважно студенти цієї форми навчання мають більш високу математичну підготовку. 3-поміж студентів, що навчаються на контрактній формі, також є особи з високим рівнем базової математичної освіти. Однак зазичай на цій формі навчаються студенти з невисоким балом ЗНО з математики. У зв'язку з цим до навчання студентів певної академічної групи потрібно застосовувати особистісно орієнтоване навчання з використанням диференційованого підходу.

Як ми вже зазначали, у групі навчаються студенти з різними можливостями щодо навчання, а тому важко знайти спосіб організації їх навчальної діяльності. Поділ такої групи на рівневі динамічні навчальні підгрупи є необхідною умовою для зацікавлення всіх студентів навчанням математики за відповідними їм різнорівневими за-

вданнями. Таку диференціацію навчання називають внутрішньою (всередині групи), а її найважливіше призначення – максимальна та посильна пізнавальна діяльність кожного студента групи. Поділ на групи при вивченні математики відбувається умовно. Такі групи динамічні, тобто викладач умовно переводить студентів з однієї групи в іншу.

Оскільки студенти часто з невеликим бажанням виконують завдання як надто високого, так і надто низького рівня, тому завдання слід пропонувати для поетапної роботи з поступовим їх ускладненням для сильніших і з поступовим зменшенням міри допомоги для слабших з виходом на спільне основне завдання – мету практичного заняття. Подібний диференційований підхід до навчання математики, але при роботі з молодшими школярами, пропонує Світлана Логачевська. Дослідниця у своїх працях описує методику роботи на уроках математики згідно з Концепцією Нової української школи [1, с. 10].

У нашому випадку (навчання математики майбутніми вчителями початкових класів у закладах вищої освіти) самі різнорівневі завдання при внутрішньоаудиторній диференціації відрізняються між собою: за ступенем складності (репродуктивного чи творчого характеру; містять різну кількість узагальнень; тощо), за ступенем самостійності (містять різну кількість допомоги), за обсягом (містять різну кількість запитань або різний час, що відводиться на виконання). У зв'язку з ми пропонуємо студентам

різнорівневі багатоваріантні практичні завдання для виконання на практичних заняттях з математики.

Диференційовані навчальні завдання з математики потрібно запроваджувати та застосовувати на всіх структурних етапах практичного заняття з математики для студентів спеціальності «Початкова освіта».

Так, на етапі закріплення знань завжди слід індивідуально підходити до кожного студента, щоб пробудити його пізнавальну діяльність. Для цього доцільно оптимально застосовувати цікаві вправи, сюжетні задачі, використовуючи наочність або такі завдання, сюжет яких легко уявити. Подавати навчальний матеріал треба від простішого до складнішого так, щоб студенти працювали на перших порах репродуктивно, а потім – творчо.

На етапах закріплення та повторення матеріалу після первинного закріплення викладач роздає студентам завдання різних рівнів складності на їх вибір. У кожного зі студентів є можливість змінити рівень завдань, повідомивши про це викладача. Після перевірки викладач разом з студентами робить аналіз роботи.

На підготовчому до вивчення нового матеріалу етапі викладач, використовуючи певні вправи, цілком можливо і різнорівневі, відтворює здобуті раніше знання та вміння студентів, які допоможуть у сприйманні нового матеріалу. Корисним буде навіть організувати коротеньку самостійну роботу, використовуючи декілька коротких по часу виконання різнорівневих завдань.

Спільна перевірка ходу правильності виконання цих завдань студентами виконає функцію «актуалізації опорних знань та вмінь», а викладач зможе умовно поділити студентів на групи за рівнем можливостей щодо усвідомлення нового матеріалу. Саме вивчення нового матеріалу відбувається в декілька етапів (табл. 1).

На першому етапі викладач пояснює новий матеріал усім студентам трьох умовних груп. Після цього роздає студентам сильної групи завдання на виконання за зразком (репродуктивне), а «середні» студенти виконують його за керівництва викладача, який пояснює ще раз його виконання найслабшим студентам. Наприкінці кожного етапу роботи над завданням викладач робить контроль виконання завдань студентами та після цього переходить до наступного етапу. Унаслідок контролю роботи студентів викладач може змінювати ці динамічні умовні групи. Студенти не здогадуються про наявність таких груп, а просто намагаються виконувати посилене їм завдання у зручному темпі.

Контроль правильності виконання завдань студентами викладач проводить колективно зі студентами після кожного етапу.

Щодо домашнього завдання, то студенти мають можливість його вибирати, але можуть бути і завдання, обов'язкові для всіх студентів. Це можуть бути завдання як творчого, так і репродуктивного характеру, залежно від бажань та можливостей студентів. Самі домашні завдання є надто важли-

Таблиця 1

Диференційована робота викладача з умовними групами на практичному занятті з математики

№ етапу	1 група (сильні)	2 група (середні)	3 група (слабкі)
I	Пояснення викладача		
II	Виконання за зразком	Виконання за зразком за керівництва викладача	Пояснення викладача
	контроль		
III	Виконання самостійне (без зразка) найпростішого завдання	Виконання за зразком	Виконання за зразком за керівництва викладача
	Контроль викладача		
IV	Виконання самостійне (без зразка) складнішого завдання	Виконання самостійне (без зразка) найпростішого завдання	Виконання за зразком
	Контроль викладача		
V	Виконання самостійне (без зразка) завдання підвищеної складності або творчого завдання	Виконання самостійне (без зразка) складнішого завдання	Виконання самостійне (без зразка) найпростішого завдання
	Контроль викладача		
VI	Виконання спільного складеного завдання, тобто такого, що є сукупністю декількох основних (біля дошки найслабші студенти та викладач їм допомагає)		

ві, бо їх виконання сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, а також поглибленню та зміцненню знань, пізнавальній діяльності, творчому розвитку та розвитку здібностей студентів.

Максимальної ефективності досягнуть домашні завдання, якщо вони диференціюватимуться за рівнями складності та самостійності.

Особливу увагу потрібно віднести оцінюванню домашньої роботи. Важливо, щоб студенти сумлінно здобували знання та готувалися до тематичної контрольної роботи.

Отже, урахування навчальних можливостей кожного студента спеціальності «Початкова освіта» через особистісно орієнтоване навчання з викорис-

танням диференційованого підходу призводить до росту пізнавальної активності та кращого засвоєння матеріалу всіх студентів академічної групи. Диференційоване навчання передбачає також, що всі студенти одержують однакові завдання, але слабшим надається індивідуальна допомога під час їх виконання або окремі посилені для них завдання. Інколи студентам пропонують легше завдання, але згодом ускладнюють додатковим, яке вони виконують відповідно до своїх можливостей. Система диференційованого підходу до організації навчання математики створює комфортні умови для навчання студентів з різним рівнем підготовки. Провідну роль у цьому процесі відіграє викладач (його фаховість, професійна майстер-

ність, педагогічний такт, доброзичливе ставлення до студентів тощо).

Література:

1. Логачевська С. Особливості уроку математики НУШ / С. Логачевська // Початкова школа. – 2018. – №4. – С.8-12.
2. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів: В-во «Сполом», 2000. – 421 с.
3. Черних Л.В. Диференційований підхід у навчанні математики // Математика. – 2003. – № 12. – С. 4- 5.
4. Ярошенко О. Диференціація навчання / О. Ярошенко // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 210–211.

ПЕРЕДУМОВИ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Конончук І.В.

старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу,

Янок Я.,

студентка

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Ключові слова: вихователь, педагогічна майстерність, компетентність

Key words: teacher, pedagogical skills, competence

Сьогодні досить часто якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядається через поняття «професійна компетентність». В теорії педагогічної освіти воно використовується паралельно з такими поняттями як «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «готовність до педагогічної діяльності». Взагалі, характеризуючи одну й ту ж проблему, означені педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки й вживаються в різних контекстах.

Так, готовність до педагогічної діяльності визначається, як характеристика потенційного стану вчителя, до тичне його професійної діяльності. В цілому, готовність до дії трактується, як стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій. Під готовністю розуміють озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками; нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу визначеного сигналу.

Зміст поняття «готовність» психологи та педагоги розглядають як: єдність трьох компонентів (когнітивно-

го, емоційного, пов'язаного з поведінкою) (Д. Катц, М.Смит); сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості (Ю.М. Кулюткин); передумову цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності (К.М. Дурай-Новакова, М.І. Д'яченко); новоутворення (Л.С. Виготський); психічний стан (А.Й. Капська, А.Г. Мороз, В.О. Сластьонін). Проте наведені точки зору не суперечать одна одній, а доповнюють, розкриваючи різні аспекти складного поняття. Слід зазначити, що всі автори розглядають готовність як передумову успішної професійної діяльності людини.

Разом з тим існують дві великі групи науковців, – представники однієї з яких співвідносять поняття «професіоналізм» і «компетентність» (Н.В. Бордовська, А.О. Реан, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, О.М. Шиян та інші), вважаючи останню необхідним компонентом професіоналізму вчителя; друга група дослідників пов'язує поняття «професіоналізм» з поняттям «майстерність», ставлячи професіоналізм на більш високу сходинку в ієрархії педагогічних категорій (О.С. Анісі-

мов, А.О. Деркач, І.Д. Багаєва, СІ. Ісаєв, С.Г. Косорецький, В.М. Слободчиков та інші).

Так, І.А. Зязюн зазначає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь. Але в педагогічній діяльності, на його думку, для професіоналізму мало лише цих компонентів. Необхідні певні особистісні якості, тому що сам педагог є інструментом впливу на учня. І цей інструмент – його душа.

Німецький педагог О. Ф. Больнов виходить з того, що у педагогічній атмосфері є «два взаємозамінних та відповідно доповнюючих один одного напрямки»[2], а саме, «відповідна відчуттю установка дитини до дорослого та інша, яку доросла людина зі свого боку проявляє до дитини»[2]. Тільки подвійна перспектива від дитини та від вихователя може визначити суть педагогічної атмосфері, в той час як Песталоцці опирався на першу перспективу. Проте, Больнов намагається розробляти не тільки ці дві перспективи педагогічних відносин, а й продовжує розглядати оточення. Педагогічне відношення значить не тільки тісне особисте ставлення однієї дитини до конкретної людини, а й воно повинне охоплювати в той же час загальний настрій, який направлений «не тільки на іншу людину, а в цілому охоплює світ»[2].

Другою необхідною вимогою Больнов називає атмосферу необтяжливості радості та підкреслює, що вона повинна оточувати життя молоді і відкривати світ. Значення настроїв за Боль-

новим полягає в тому, що вони представляють основу душі у якості нижчого рівня всього психічного життя і складають «основний настрій людського буття»[5]. Цю думку Больнов докладно розвинув у своєму творі про суть настроїв.

О.Ф. Больнов розуміє під визначенням педагогічної атмосфері «всі відповідні відчуттю умови та людські відносини, які існують між вихователем та дитиною, які складають задній план для кожної окремої виховної поведінки»[1]. Педагогічна атмосфера за Больновим має принципове значення для успішного виховання. Він вважає, що не тільки певні людські настанови сприятливі для виховання, а й глибше, що «вони повинні бути в наявності як необхідні передумови, щоб взагалі, щось подібне до виховання змогло удалися»[1]. Знаменно, що Больнов називає Песталоцці єдиним винятком, який в обох останніх листах свого твору «Як Гертруда вчить своїх дітей» чітко відзначив, як укоренилися відношення маленької дитини до матері у більш пізньому віці, які були позначені вдячністю і слухняністю завдяки любові та довірі. Все ж таки Больнов дотримується думки, що ці визначення Песталоцці залишалися надто невідзначеними. Також Песталоцці не знайшов зрозумілої та переконливої назви для цієї виховної та плідної атмосфері, так що його ініціатива залишилися в цьому відношенні без вірного успадкування.

Німецький педагог О.Ф. Больнов розуміє під визначенням педагогічної

атмосфери «всі відповідні відчуттю умови та людські відносини, які існують між вихователем та дитиною, які складають задній план для кожної окремої виховної поведінки»[1]. Педагогічна атмосфера за Больновим має принципове значення для успішного виховання. Він вважає, що не тільки певні людські настанови сприятливі для виховання, а й глибше, що «вони повинні бути в наявності як необхідні передумови, щоб взагалі, щось подібне до виховання змогло удатися»[1]. Знаменно, що Больнов називає Песталоцці єдиним винятком, який в обох останніх листах свого твору «Як Гертруда вчить своїх дітей» чітко відзначив, як укоренилися відношення маленької дитини до матері у більш пізньому віці, які були позначені вдячністю і слухняністю завдяки любові та довірі. Все ж таки Больнов дотримується думки, що ці визначення Песталоцці залишалися надто невизначеними. Також Песталоцці не знайшов зрозумілої та переконливої назви для цієї виховної та плідної атмосфери, так що його ініціатива залишилася в цьому відношенні без вірного успадкування.

Німецький педагог О.Ф. Больнов розуміє під визначенням педагогічної

атмосфери «всі відповідні відчуттю умови та людські відносини, які існують між вихователем та дитиною, які складають задній план для кожної окремої виховної поведінки»[1]. Він вважає, що не тільки певні людські настанови сприятливі для виховання, а й глибше, що «вони повинні бути в наявності як необхідні передумови, щоб взагалі, щось подібне до виховання змогло вдатися»[1]. Знаменно, що Больнов називає Песталоцці єдиним винятком, який в обох останніх листах свого твору «Як Гертруда вчить своїх дітей» чітко відзначив, як укоренилися відношення маленької дитини до матері у більш пізньому віці, які були позначені вдячністю і слухняністю завдяки любові та довірі.

Список літератури

1. Bollnow O, F, Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, 1964, S.II-13
2. Bollnow O. F. Die pädagogische Atmosphäre, in: Das Studienseminar, Bd. 6, S.4
3. Bollnow O. F. Das Wesen der Stimmungen, 1941, 3. Ausf.,1956
4. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания//Соч. – Т. V.-С.118
5. Хайдеггер М. Время и бытие. -М.: Республика. 1994, с. 20-24

FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS BESTANDTEIL WEIBLICHER BILDUNG

Конончук І.В.

старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу Національний університет біоресурсів і природокористування України

Ключові слова: лінгвістична освіта, мотивація, вчитель іноземної мови
Key words: linguistic studies, motivation, foreign language teacher

Das Thema Frauen und Fremdsprachen wird seit etwa 350 Jahren diskutiert, freilich zu unterschiedlichen Zeiten auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem Ekenntnisinteresse. In ihrer an 1059 Probandinnen und 857 Probanden des Grundstudiums (alle Fakultäten, Universitäten in Deutschland, Finnland und Belgien) durchgeführten Untersuchung zu Fremdsprachen-Lernerfahrung, -Lernbedürfnis und der Einstellung zur europäischen Vielsprachigkeit weisen Schrödei/Macht (1983) [2] u.a. nach, dass Frauen die motivierteren und auch die erfolgreichereren Fremdsprachenlerner sind Frauen zeigen.

Breit abgesicherte empirische Befunde zum Thema Geschlechtsspezifität liegen auch aus dem Bundeswettbewerb Fremdsprachen vor, zuletzt mit der Arbeit von Elke Hertel (1994) [4] auf der Basis von rund 1 500 Schülerfragebögen (vgl. den Artikel im vorliegenden Heft). Eine vergleichsweise breite Basis (rund 1000 Probanden) haben darüber hinaus die Untersuchungen von Gisela Hermann-Brennecke zu den Lernmotiven deutscher und französischer Schüler und Schülerinnen [5]. Die im Bundeswettbewerb Fremdsprachen gemachten Erfahrungen geben insofern besonders zu denken, als die Mädchen trotz

ihres hohen Anteils im Wettbewerb und ihrer in vieler Hinsicht positiveren Einstellungen keinen entsprechenden Anteil an den Bundessiegern stellen: Werden sie Opfer bestimmter Ängste, Verhaltensweisen und „typisch weiblichen“ Verzagens?

Schon Schröder und Macht stellen 1983 vor dem Hintergrund von Koedukation und Binnendifferenzierung die provokative Frage, ob angesichts der motivatorischen und sonstigen Defiziten männlichen Fremdsprachenlernens nicht auch für die Herren der Schöpfung ein kompensatorischer Fremdsprachenunterricht vorzusehen wäre. Fügt man die genannten und die weiteren, teilweise auf sehr niedrigen Probandenzahlen beruhenden Studien zusammen, so scheint die Frage heute noch berechtigter als vor zwölf Jahren. Gleichwohl sind zahlreiche (möglicherweise) geschlechtsspezifische Phänomene innerhalb des Komplexes Fremdsprachenunterricht/Fremdsprachenerwerb bisher nicht oder nicht hinlänglich erforscht, so dass viele Detailaussagen nach wie vor den Status von Hypothesen haben. Es wäre zu wünschen, dass gerade auch die vielen Frauen, die sich heute der Thematik annehmen, verstärkt einen empirischen Zugriff (sozialwissenschaftliche Empirie, qualitative Analysen) wählen.

Wie viel noch zu tun ist, zeigt schon die Tatsache, dass das Phänomen Fremdsprachenlehrerin fast gänzlich unerforscht ist, sowohl statistisch als auch historisch [6].

Bis ins beginnende 20. Jahrhundert hinein ist den Frauen das Studium verwehrt, damit sind automatisch alle akademischen Berufe Männerberufe. Erst in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts zeichnet sich eine Wende ab: Frauen können Lehrerinnen-Seminare besuchen, wozu es an einigen Orten eigene Präparandenschulen gibt. Für die Frauen ist der Beruf der staatlich geprüften Lehrerin (im Unterschied zur klösterlich oder durch Gouvernanten vorgebildeten Lehrerin der früheren Zeit) der erste Schritt auf dem Wege zu akademischer Gleichberechtigung, auch wenn die Lehrerinnen-Seminare (noch deutlicher als die männliche Lehrerbildung) unterhalb der akademischen Ebene angesiedelt sind. Die Lateinschulen der frühen Neuzeit und des 18. Jahrhunderts sowie die Gymnasien des 19. Jahrhunderts sind dem männlichen Geschlecht vorbehalten.

Bis in die 80er Jahre des 19. Jahrhunderts hinein haben Frauen nicht die Möglichkeit, Abitur zu machen. Dennoch sind seit der Reformation Ansätze zu einem eigenständigen Mädchenschulwesen vorhanden. Moderne Fremdsprachen, besonders Französisch, spielen dabei eine wichtige Rolle. Die Ausbildung auf Sekundarschulniveau ist in der Regel klösterlich oder doch zumindest kirchlich organisiert. Schon das 17. Jahrhundert kennt einige bedeutende Mädchenschulen, so etwa – im katholischen Bereich – die Institute der Englischen Fräulein (z.B. München, Augsburg), an de-

nen Französisch, Italienisch und sogar Englisch (aufgrund der Herkunft der frühen Lehrerinnen an diesen Instituten) fester Bestandteil des Lehrplans sind.

Bis ins 20. Jahrhundert hinein hat das weibliche Schulwesen eigene, geschlechtsspezifische Zielsetzungen. Sie entsprechen dem, was man – zunächst christlich verbirmt, dann aber napoleonisch säkularisiert – als die »Bestimmung des Weibes« empfindet: Die Mädchen werden auf eine aktive Teilhabe an der gehobenen Alltagskultur der Zeit vorbereitet und natürlich auf ihre potentielle Rolle als Hausherrin in einem adligen oder (großbürgerlichen) Haushalt. Geschäftsinteressen (praktische Beherrschung der Sprachen von Handelspartnern und potentiellen Gästen) können schon in der frühen Neuzeit daneben auch eine Rolle spielen, ebenso wie die Vorbereitung auf eine kirchlich-klösterliche Karriere, und sei es auch nur die einer Handarbeitslehrerin: Handarbeitsunterricht und fremdsprachlicher Konversationsunterricht sind bis ins 19. Jahrhundert hinein im anspruchsvolleren Mädchenschulwesen aneinander gekoppelt. Der Unterricht ist wie schon angedeutet auf den Erwerb handlungsorientierter kommunikativer Kompetenz gerichtet einschließlich der entsprechenden kulturellen und damit auch literarischen Komponenten. Die Grammatik hat dienende Funktion, sie steht – schon angesichts der mangelnden Lateinkenntnisse der weiblichen Zöglinge – nie im Mittelpunkt so wie das im Bereich der zeitgenössischen männlichen Schulbildung nahezu uneingeschränkt der IM ist. Konversation tritt an die Stelle der Übersetzung. Im frühen 19. Jahrhundert

beginnt dann ein allmählicher Anpassungsprozess der Ziele und Inhalte an die entsprechenden männlichen Curricula. Dieser Prozess ist erst um das Jahr 1960 abgeschlossen. Den eigenen Weg der weiblichen Fremdsprachenausbildung nur als Bestandteil eines von einer Männergesellschaft konzipierten Unterdrückungspaketes zu sehen – eine Interpretation, die vielleicht heutigem Denken entgegenkommt – wird den historischen Gegebenheiten nicht gerecht.

Die Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts als Bestandteil weiblicher Bildung ist facettenreich und nicht frei von inneren Widersprüchen. Monokausale Erklärungen für die jeweiligen, zeitbedingten Ausformungen sind gefährlich. Vor allem darf die Geschichte des weiblichen Fremdsprachenlernens nicht als bloße Folge männlicher Repression gesehen werden. Dennoch sitzt die Angst vor gebildeten Frauen tief bei beiden Geschlechtern; der christlich verbrämte Rekurs auf die Bestimmung des Weibes ist das ideologische Bollwerk, das vor gelehrten Frauen bewahrt. Die Konvergenz männlicher und weiblicher Fremdsprachenbildung in einem anspruchsvollen kommunikationsorientierten modernen Fremdsprachenunterricht ist ebenso sehr eine Folge bildungsideologischer Entwicklungen, die ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert haben, wie des Bildes von der Rolle der Geschlechter in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Wir dürfen dabei nicht verkennen, dass der Erwerb moderner Fremdsprachen ausgeprägt geschlechtsspezifische Züge trägt die bisher nur ungenügend erforscht sind. Unsere

Aufgabe muss es sein, dieser Geschlechtsspezifika – mit Blick auf beide Geschlechter – pädagogisch gerecht zu werden. Darüber hinaus muss uns klar sein, dass unser Bild von der Rolle der Geschlechter in der Gesellschaft ebenso wenig endgültig ist, wie das Bild, das jene Epochen hatten, die uns vorausgegangen sind.

Literatur

1. Zu Maria Waid vgl. Schröder, K.: Biographisches und Bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800, 4 Bde., Augsburg: Universität 1987-1995, Bd. 4, S. 278-280.
2. Schröder, K. und Macht, K.: Wie viele Sprachen für Europa? Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen und europäische Sprachenvielfalt im Urteil von Studierenden des Grundstudiums in Deutschland, Belgien und Finnland. Augsburg: Universität 1983. (- Augsburgser I- & I- Schriften 24.)
3. Vgl. u.a. Kennedy, F/Schröder, K.: »Foreign Language Learning Experience, Foreign Language Learning Motivation and European Multilingualism. An Irish Approach with Reference to Findings in the Netherlands and the United Kingdom. Die Neueren Sprachen 91 (1992): 434-452.
4. Hertel, E.: Der Schüler der Sekundarstufe I im Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Empirische Untersuchungen zur Effizienz des Wettbewerbs als Instrument der Sprachförderung Augsburg: Universität 1994. (- Augsburgser I- & I- Schriften 70.)
5. Vgl. u.a. Hermann-Brennecke, G. und Candelier, M.: »Wahl und Abwahl von Fremdsprachen: Deutsche und französische Schülerinnen im Vergleich Die Neueren Sprachen 91 (1992): 416-434.
6. „Der Fremdsprachenlehrer“, in Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage, Thübingen und Basel: Francke 1995: 475-480

FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION AT SCHOOL

Ivanova V.M.

Senior Lecturer, Department of Physical Geography and Geology
Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytsky

Nepsha O.V.

Senior Lecturer, Department of Physical Geography and Geology
Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytsky

Sheludko O.M.

3rd year student of the Faculty of Natural Geography
Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytsky

Key words: pedagogical skills, future geography teachers, environmental education, students, higher education institution.

The main responsibility for the formation of the ecological culture of the younger generation lies with the school. One of the most important tasks of the modern school is to increase the ecological knowledge of students, equipping them with the skills of the competent use of natural resources, and fostering a high environmental culture of behaviour.

Teachers are entrusted with the social function of educating such a generation, which should ensure the safe existence of man on Earth. The teacher faces a serious task, by all means and methods to foster a responsible attitude of students to the natural environment. However, this is only possible if the teacher himself is competent in environmental education and upbringing, and also has the knowledge and skills to work with schoolchildren. Today, many graduates of a pedagogical university have a consumer approach to nature that has a low level of perception of environmental prob-

lems; the need for practical participation in real work to improve the environment is not developed. In this regard, there is a need for environmental education of university students [2,3].

Pedagogical universities face serious tasks of professional preparation of students for work in the field of environmental education of schoolchildren. They are being solved.

- in the course of training future teachers to identify the environmental potential of subjects of the natural science cycle and use it for environmental education;

- in the development of methods of environmental education and education of students in the educational process;

- when teaching future teachers how to use pedagogical skills in conducting extra-curricular activities for the environmental education of students;

- in the development of technologies for the formation of pedagogical skills of students in environmental education at school [1,c.9].

Ensuring high training of students in environmental education at school is possible only on the condition that future teachers realize the importance of the disciplines of the natural science cycle for work in this field. This is possible with the active involvement of students themselves in environmental activities.

An important role in preparing students for environmental education at school is played by pedagogical practice and the subject of teaching methods. It is in them that much attention is paid to the methodological preparation of students for work at school. They allow future teachers to really assess their capabilities in environmental education and upbringing, to identify gaps in methodological preparedness.

For the formation of pedagogical preparation of students for environmental education at school, it is necessary to actively study and use in practice the developed technologies for the formation of pedagogical skills, practical recommendations on the methodology of environmental education

The process of forming the pedagogical skills of future teachers in environmental education at school will be more successful if:

- the task of forming pedagogical skills will be considered by teachers of a pedagogical university as an important component of environmental education and upbringing;

- the principle of unity of environmentally oriented theoretical and practical activities of students of a pedagogical university will be implemented:

- methods and forms for students to master theoretical knowledge, professional and pedagogical skills and methodological skills will be developed to ensure their readiness for environmental education at school;

- future teachers will be methodically equipped with the skills to study and assess the state of the environment, make the right decisions to improve it, and the ability to anticipate the possible consequences of negative environmental impacts;

- students will be required to use environmental knowledge, pedagogical skills in environmental education of students in the process of their teaching practice;

- students will be involved in research activities related to the environmental education of schoolchildren;

- students will be involved in practical activities to solve environmental problems of local importance [1,c.10-11].

References

1. Донченко Л.М., Зав'ялова Т.В. Формування педагогічних умінь студентів природничо-географічних факультетів з екологічного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. Наукове сьогодні: теоретико-прикладні дослідження та перспективи. Матеріали Всеукр. наук.-практичної конференції. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2019. С.8-14.
2. Іванова В., Косьяненко О. Екологічна освіта та природоохоронна робота навчальних закладах держави. Еврика. (2). 2015. № 2 С. 59–61.
3. Мацюра О.В., Солоненко А.М. Екологічна стежка як активний засіб формування принципів екологічного гуманізму. Постметодика. 2005. № 4-5. С. 72-75.

УДК 616.014577.213/217

ПОЗНАНИЕ НОВЫХ ОСНОВ В БИОЛОГИИ И МЕДИЦИНЕ. ВОЛНОВАЯ ТЕОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИВЫХ КЛЕТОК. ВОЛНОВОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ ОНКОЗАБОЛЕВАНИЙ

Василий Степанович Белокриницкий

Доктор медицинских наук, профессор,
заслуженный Академик МАБЕТ (Международная Академия
биоэнерготехнологий).

Татьяна Андреевна Артюх

Заслуженный Академик МАБЕТ

Ольга Ростиславовна Венгер

Научный сотрудник

Причерноморского регионального отделения МАБЕТ

Группой ученых Одесского регионального отделения МАБЭТ сделано фундаментальное открытие: установлен факт существования ферритмагнитной матрицы (ФМ) живой клетки (2,3,4,5). Это открытие по своей значимости равно открытию ДНК. Оно открывает новую эпоху в истории науки биологии и в медицине, поскольку даёт логичное объяснение всем процессам, происходящим в живом, и предоставляет неограниченные возможности в медицине. Это открытие повлекло за собой ряд других, не менее значимых открытий, а именно:

1. Создана новая волновая модель формирования живых клеток, РНК и ДНК. Она абсолютно соответствует Законам физики. Следовательно, это – ТЕОРИЯ.

2. Установлено, как происходит формирование генной и длительной памяти.

3. Установлено, что является энергетической валютой сердца.

4. Дано волновое объяснение онкозаболеваний.

5. Дано объяснение – в чем заключается ядовитость многоногих животных.

6. Дано объяснение – почему при облучении клетки распадаются.

7. Открыт способ активного долголетия.

И ещё ряд связанных с этими открытий.

Открытия сделаны на основании анализа экспериментальных работ Нобелевских лауреатов 1962 года Дж.Уотсона, Фр.Крика и М. Уилкинса. Именно они полстолетия тому назад объяснили:

1. Что живая клетка делится между собственными полюсами

2. Что ДНК разделяются вдоль цепей.

3. Что центр клетки не совпадает с её ядром

4. Что источником энергии клетки являются митохондрии.

5. Что запись генома формируется в

ДНК, и ещё ряд ошибочных утверждений, которые до сих пор тормозят развитие биологии и медицины.

В результате анализа их экспериментальных работ (1), а также работ других ученых (8,9,10) нами установлено:

1. Живые клетки поляризованы. Поляризованная клетка не может самопроизвольно делиться между собственными полюсами. Это Закон физики.

2. Противоположно направленные пары парамагнитных спиралей ДНК являются СИЛОВОЙ ПАРОЙ. Силловые пары не разделяются. Это Закон физики.

3. Центром живой клетки является её ФМ. Под воздействием её магнитного поля формируется ядро клетки и все её органеллы.

4. ФМ является органом, формирующим геном, главным источником магнитной энергии клетки и той флешкой, в которую вписывается и с которой репродуцируется волновая запись генома.

5. Противоположно направленные пары спиралей ДНК не являются органом, формирующим геном – они его только дублируют и выполняют роль принимающих и репродуцирующих антенн при ФМ.

Все мы со школьных лет знаем о существовании электрона. Хотя никто никогда даже в самый мощный микроскоп не мог его увидеть. Его существование подтверждается последствиями его работы. Это электрический ток. Микроскопическую ферромагнитную

матрицу (ФМ) живой клетки тоже невозможно увидеть. Но факт её существования подтверждается её работой.

Формирование живых клеток происходит в результате взаимодействия трех классов магнитных веществ – ферромагнетиков, парамагнетиков и диамагнетиков (2,3,4). Ферромагнетики создают магнитное поле и сохраняют его. Парамагнетики втягиваются в чужое магнитное поле и многократно усиливают его. Диамагнетики, попав в чужое магнитное поле, вырабатывают своё, направленное против внешнего магнитного поля.

Ферромагнитная матрица (ФМ) живой клетки формируется из ферромагнетиков, парамагнетиков и многих мириадов частиц тончайшей невидимой материи (ТНМ). Поэтому ФМ при своих микроскопических размерах становится сложнейшим магнитным образованием, главным источником магнитной энергии живой клетки и той флешкой, в которую вписывается и с которой репродуцируется магнитная запись генома. В магнитное поле ФМ втягиваются парамагнетики, а диамагнетики из него выталкиваются. Так формируется орган питания и выделения клетки – комплекс Гольджи.

Все парамагнетики имеют кристаллическую структуру. Втягиваясь в магнитное поле ФМ, они образуют вокруг ФМ парамагнитный монокристалл. Он тысячекратно увеличивает магнитное поле ФМ и становится ядрышком клетки.

Цитируем школьный учебник физики 10 класса:

«Возникшая в последние годы новая отрасль электроники – молекулярная электроника основывается на создании в монокристалле при его выращивании участков с различными свойствами, сочетание которых даёт многие узлы электронных схем и даже целые электронные схемы. Выдающимся достижением последних лет явилось создание молекулярных усилителей и генераторов микроволнового излучения... Основной деталью этих приборов, получивших название квантовых усилителей и генераторов, служит монокристалл». Именно такую роль выполняет в живой клетке монокристалл ядрышка клетки.

Предположительно, длительная память послойно формируется в растущих парамагнитных монокристаллах, которые содержатся в твердых тканях черепной коробки.

Во всех клетках, имеющих ядра, непременно присутствуют ферромагнетики – железо, никель и кобальт. Они имеют «память железа». Если железо отлить в форме, например, пружины то, как его потом ни прокатывай, оно сохраняет форму пружины. «Память железа» лежит в основе геномной и длительной памяти.

Участие никеля и кобальта в формировании ФМ делает её нержавеющей.

Внутри ферромагнетика магнитное поле может в тысячи раз превосходить внешнее магнитное поле. На этом факте основана работа трансформаторов. Плюс к этому магнитное поле ФМ многократно усиливает парамагнит-

ный монокристалл ядрышка клетки. В результате микроскопическая ФМ становится достаточно мощным источником магнитной энергии. Поэтому начинает работать электромагнитная индукция (ЭМИ), и потоки ЭМИ начинают стекать с углов парамагнитного монокристалла ядрышка клетки. ЭМИ это волны и в то же время это потоки электронов, протонов и прочей материи. По этим потокам материи формируются мономолекулярные цепи полинуклеотидов. То есть – формируются цепи РНК. Начало цепи РНК имеет заряд минус, а противоположный свободный конец несет заряд плюс. Множество поляризованных цепей РНК, идущих веером от углов монокристалла ядрышка клетки, создают необычную поляризацию клетки – минус в центре и плюс на оболочке. Это ввело в заблуждение Дж. Уотсона и Фр. Крика и они объявили, что, поскольку всё живое создал Господь Бог, то оно не должно соответствовать Законам физики.

В электрическом проводе конец, идущий от источника энергии, имеет заряд минус, а противоположный, свободный конец несет заряд плюс. Тот факт, что центр клетки имеет заряд минус, подтверждает, что источник энергии клетки находится именно в её центре.

Плюсовые оболочки клеток отталкивают клетки друг от друга. Но сами ФМ поляризованы как обычно – на плюс и минус. ФМ притягивают клетки друг к другу – плюс к минусу. Поэтому клетки не сливаются и не разбе-

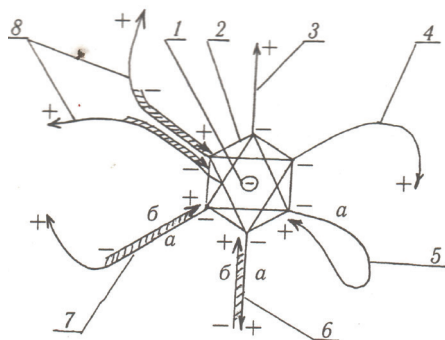


Рис.1. Формирование ядра клетки, РНК и ДНК

гаются, а держатся цепочкой. Формируются линейные образования – нервные и мускульные волокна и прочие. Гидрофобные соединения не могут дать такие линейные формирования.

Всё это образование крутится вокруг ФМ в её магнитном поле. Поляризованные цепи РНК перегибаются, плюсовой конец цепи присоединяется к минусовому началу роста цепи, и образуется пара противоположно направленных цепей полинуклеотидов, то есть формируется пара спиралей ДНК.

Противоположно направленные пара спиралей ДНК являются СИЛОВОЙ ПАРОЙ (или парой сил). Силовые пары не разделяются. Это Закон физики. Поэтому ДНК могут быть вечными и их обнаруживают в мумиях и в останках динозавров. Если б они разделялись, то не могли бы быть вечными.

В 1986 году состоялась международная Конференция по вопросам возникновения жизни. Около 300 Нобелевских лауреатов и других ученых

«бились над загадкой о том, как появились первые молекулы РНК и ДНК и как они эволюционировали в саморазмножающиеся клетки» (журнал «Сайенс»).

Вот они – РНК и ДНК! Сами собой нарисовались на этой разработанной нами простой и логичной схеме, соответствующей Законам физики (рис.1.).

Ферритмагнитная матрица (ФМ) – источник энергии клетки. 2. Парамагнитный монокристалл – ядрышко живой клетки. 3,4,5 – РНК – мономолекулярные цепи полинуклеотидов, формирующиеся по углам монокристалла. 4,5.- Силовое поле ФМ побуждает все это образование вращаться вокруг ФМ, поэтому цепь РНК перехлёстывается, плюсовой конец цепи присоединяется к минусовому началу роста цепи. Формируется пара противоположно направленных мономолекулярных цепей полинуклеотидов. 6. Сформировалась силовая пара цепей ДНК. 7. ЭМИ работает непрерывно, потому цепь «а» непрерывно кастет, а цепи «б» расти не из чего. Поэтому на концах ДНК формируется одноцепочечный хвостик. 8. Одноименно заряженные (плюс и плюс) концы одноцепочечных хвостиков отталкиваются друг от друга, образуя знаменитую вилку. Но это не репликация ДНК, а нормальное явление электродинамики – плюс отталкивается от плюса.

Общепризнанная формула деления клеток 2-4-8-16 не работает. Поляризованные клетки не могут делиться между собственными полюсами. Каждая новая клетка формируется вокруг новой ФМ, возникшей в матриксе живых

тканей. Микроскопическая ФМ является главным источником энергии клетки, энергетическим центром, вокруг которого формируется новая клетка и той флешкой, в которую вписывается и с которой репродуцируется волновая запись генома (2,3,4,16).

Для работы любого радиоприемника или ретранслятора нужны антенны. Противоположно направленные пары спиралей ДНК, которые формируются по углам монокристалла ядрышка клетки, выполняют при ФМ роль принимающих и ретранслирующих антенн. ДНК не являются органом, формирующим геном. ДНК запись генома только дублируют и выполняют роль антенн при ФМ.

Итак, ФМ является главным источником энергии клетки. **Возникает вопрос – откуда берется энергия для формирования самой ФМ?**

В 1986 году на встречу с кометой Галлея была направлена большая серия научной аппаратуры. Было сделано много открытий. В том числе было установлено, что солнечный ветер идет к Земле со скоростью 200-2000 км/сек. Он несет электроны, протоны, нейтрино и прочие космические энергетические частицы (КЭЧ), несущие на себе огромную внешнюю энергию (7). На скорости 2000 км/сек. КЭЧ могут насквозь пройти сквозь плотно сбитые ядра атомов элементов, например, сквозь ядра вездесущего водорода, разбить, разрушить эти ядра и вызвать тем самым **микроскопический ядерный взрыв ядра одного атома**. Предположительно, это является основой

греющего эффекта солнечных лучей. Дж. Уотсон и Фр. Крик установили, что в живых тканях присутствует точечная температура в тысячи градусов. Они описали это явление в своём пятитомнике и назвали его «высвобождение тепловой энергии в виде взрыва» (1). Именно этот «взрыв» даёт энергию для формирования ФМ, а **наше тело является полигоном микроскопических ядерных взрывов ядра одного атома**.

Клеточный белок состоит из 20 аминокислот и все 20 левовращающие (1). Это значит, что магнитное поле живой клетки тоже левовращающее. Суммарное магнитное поле всех левополярных клеток тела создаёт общее левовращающее магнитное поле тела, его АУРУ. Оно побуждает кровь, которая содержит немагнитное железо, двигаться по левовращающему кругу. Когда сердце останавливается, кровь продолжает идти и скапливаться в предсердии. Предположительно, энергетической валютой сердца является собственное левовращающее магнитное поле тела.

Перистальтика кишечника тоже идет по левовращающему кругу. Когда хирурги это не учитывают, после операций на кишечнике образуются спайки.

Мы провели несложный эксперимент с целью доказать существование ФМ.

Куриное яйцо считается точной копией живой клетки. Вернее, это есть большая живая клетка. Мы заложили в инкубатор десять куриных яиц,

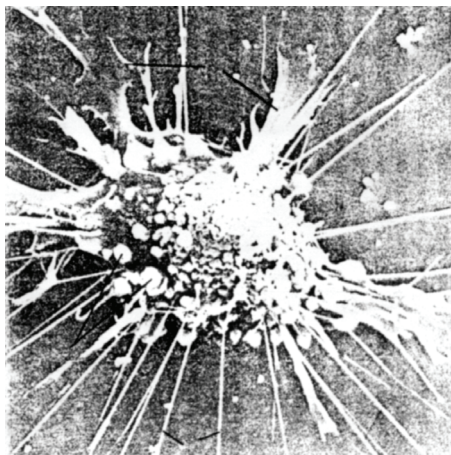


Рис.2. Микрофотография клетки фибробласта

содержимое распалось на составные части.

На приведенной ниже микрофотографии клетки фибробласта наглядно виден результат работы микроскопической ФМ и по построению органелл данной клетки можно точно определить местонахождение в клетке её ФМ (Рис.2).

ВОЛНОВОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ ОНКОЗАБОЛЕВАНИЙ.

Многочисленные исследования ученых не выявили в онкоклетках никаких особых веществ, которые не были бы присущи нормальным здоровым клеткам. Следовательно, тут дело не в составе клеток, а в направлении их магнитных полей. Нормальные здоровые клетки за миллиарды лет эволюции наработали множество степеней защиты, усложнились, стали крупнее и выработали единое левовращающее магнитное поле тела. А большинство

патогенных клеток имеют мелкие размеры и правовращающее магнитное поле. Это даёт возможность с помощью электроники избирательно размагничивать ФМ патогенных клеток и тем самым разрушать мелкие патогенные клетки, не повреждая окружающие здоровые клетки и органы (3,4,5,6).

Действие любого лекарства волновое. Любое лекарство работает, потому что оно содержит диамагнетики, которые размагничивают ФМ левополярных клеток, а правополярные наоборот подпитывает дополнительной энергией. Предположительно, именно в этом заключается загадочная неизлечимость онко.

Нашей группой разработано и запатентовано ряд волновых аппаратов для излечения различных патологий. В 2006-2007 годах были получены патенты Украины № 22170 на волновой способ и №19099 на аппарат АТОВ-1 для ликвидации клеток с патологией генома. Разработчики аппарата и авторы патентов Венгер О.Р. и Артюх Т.А. Способ и аппарат запатентованы, испытаны и показали хорошие результаты. Излечен рак простаты с метастазами на кости таза. Простата была прооперирована, но оставались метастазы на костях таза, которые причиняли пациенту резкую боль. После воздействия аппарата АТОВ-1 исчезли метастазы с костей. Это подтверждено заключениями клиники ИНТО-САНА.

Большинство лекарств содержат диамагнетики. При этом вредные диамагнетики вводятся внутрь организма. А аппарат АТОВ-1, в котором тоже

работают диамагнетики, даёт тот же эффект путем внешнего волнового кратковременного безболезненного воздействия на больные ткани.

Именно за этот волновой способ излечения рака, созданный и запатентованный нами в Украине ещё в 2006-2007 годах и опубликованный в Интернете, в 2018 году американские и японские ученые получили Нобелевскую премию.

Аппарат АТОВ-1 весит один килограмм. Его производство обошлось около ста долларов. Но для его внедрения в широкую практику необходимо лабораторно отработать все возможные параметры его воздействия на живые ткани, лицензировать, сертифицировать и получить разрешение Минздрава. Это возможно сделать на Одесской Опытной Станции ветеринарной медицины. Но нужны соответствующие средства и государственная поддержка.

И ещё одно открытие, вернее, два:

Познание новых основ в биологии и медицине дало основание для разработки средства долголетия и дало ответ на вопросы – в чем заключается суть ядовитости многоногих животных и почему при облучении клетки распадаются.

Кровь многоногих животных содержит не гемоглобин на основе ферромагнитного железа, а гемоцианин на основе диамагнитной меди. Окись железа красная и наша кровь красная. Закись железа зелёная и трава зелёная. А окись меди голубая. Поэтому и кровь многоногих животных, содержащая

диамагнитную медь, тоже голубая. Диамагнетик, попав в чужое магнитное поле, вырабатывает своё, направленное против внешнего магнитного поля, поэтому он либо подавляет чужое магнитное поле, либо сам выталкивается из него. В данном случае яд многоногих животных, содержащий диамагнетики, попав в русло крови четвероногого животного, размагничивает ферромагнитные матрицы окружающих клеток. Клетки, оставшись без своего главного источника энергии, распадаются. В результате происходит массовый распад клеток и омертвление тканей (3,4,11,12,13,15). А при облучении происходит ионизация ФМ и, как результат, её размагничивание. Это тоже вызывает массовый распад живых клеток, оставшихся без своего главного источника энергии – без ФМ (3,5,6).

О СРЕДСТВЕ ДОЛГОЛЕТИЯ

Новая волновая теория формирования живых клеток дала теоретическую основу для разработки средства долголетия.

Разработанное нами средство долголетия должно работать за счет того, что продолжится рост скелета и, соответственно, в организме заработают все те механизмы, которые работают в организме во время роста ребенка. Киты и анаконды сколько живут, столько и растут. У них нет проблем старения.

Для создания средства долголетия требуется независимая лаборатория и большие средства. А на эксперименты понадобится не больше трех лет.

Мы подавали заявки на гранты, но ответа не получили.

Мы готовы к сотрудничеству для дальнейшего внедрения этих изысканий в широкую практику.

Литература:

1. Молекулярная биология клетки. Т.3 / Б.Албертс, Б.Брей, Дж. Льюис, М.Гефф, К. Робертс, Дж. Уотсон. М.: Мир. 1986. 286 с.
2. Артюх Т.А. Абсурды науки биологии. – Одесса; Астропринт, 2006.- 64 с.
3. Артюх Т.А. Монография // Этапы формирования живой клетки. Волновое объяснение онкозаболеваний. Одесса. «Экология» 2018. – 42 с.
4. Артюх Т.А. «Этапы формирования живой клетки. Волновое объяснение онкозаболеваний». Сборник научных трудов Одесского государственного Аграрного университета // Аграрний вісник Причорномор'я: зб. наук. пр.. Ветеринарні науки. Одеса, 2011. Вип. 59. С. 3-6.
5. Белокриницкий В.С. Монография. // Электромагнитные волны и новые технологии оздоровления человека. Одесса. Фотосинтетика. 2008. – 316 с.
6. Белокриницкий В.С. Монография // Изменения мозга при действии СВЧ-поля. Одесса. Издание: Одесский государственный медицинский университет 2002., 399 с. с ил.
7. Эврика-87. – М.: Молодая гвардия, 1987. –.258 с.
8. Гаряев П.П. // Сознание и физическая реальность 2001. т.5.
9. Преснов В. Проблемы биомедицинской электроники. Одесса.1974.
10. Шипов Г. Теория физического вакуума. НТ. Центр. 1993.
11. Артюх Т.А. Ежегодник «Винаходи та інновації. Винахідники України»: Київ: Логос України, 2010. С.129 [Артюх Т.А.].
12. Артюх Т.А. Роль парамагнитных монокристаллов в происхождении жизни во Вселенной // Сборник научных трудов SWorld. Иваново: Маркова А.Д., 213. Вып. 4. т.49.С.20-27.
13. Артюх Т.А. Ошибки Нобелевских лауреатов // Сборник научных трудов SWorld. Иваново: Маркова А.Д. 2014. вып 4(37), т.31. С.13-16.
14. Артюх Т.А. Биофизика рака // Сборник научных трудов SWorld/ Маркова А.Д. 2014. Вып. 1.т.35. С. 17-23.
15. Артюх Т.А. Происхождение жизни// Научные труды SWorld. Иваново: Науч. Мир. 2016. Вып.1(42) т.10 С.36-43.
16. Артюх Т.А. Электромагнитная модель формирования геномной и длительной памяти. Почему наши ДНК вечные? Доклад // Международный конгресс «Единый мир – здоровый человек»: сб.тр. Крым. Ялта.27-30 апр.2004г. / ЮНЕСКО. С.16-20.

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Чернікова Н. В.

старший викладач кафедри природничих дисциплін
Харківська гуманітарно-педагогічна академія м. Харків, Україна

У статті проаналізовано наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених, в яких порушено проблему використання інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології. Розкрито особливості застосування хмарних технологій у процесі формування екологічної культури майбутніх учителів біології. Висвітлено можливості використання хмарних технологій викладачами та студентами під час аудиторних та поза аудиторних занять.

Ключові слова: майбутній учитель біології, екологічна культура, інформаційна технологія, хмарні технології, сервіси Google Apps Education Edition.

Keywords: future biology teacher, green culture, information technology, cloud technology, Google Apps Education Edition services.

Освітньо-виховну діяльність щодо охорони природного середовища регламентує Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища».

Так, у статті 7 зазначено про необхідність підвищення екологічної культури суспільства і професійної підготовки молодого покоління, що «забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням в галузі охорони навколишнього природного середовища, в тому числі в дошкільних дитячих закладах, в системі загальної середньої, професійної та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів» [1]. Отже, перед педагогічними закладами вищої освіти постає глобальний виклик сьогодення: посилення екологічного виховання нової генерації вчителів, створення освітньої парадигми орієнтованої на формування та становлення екологічно відповідальної особистості. Це положення висвітлено в Концепції

екологічної освіти України (2001 р.), Законі «Про освіту» (2017 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020». У «Концепції Нової української школи» наголошено на важливості формування в учнів екологічної грамотності та здорового життя як однієї з ключових компетентностей [2].

Різні аспекти професійної підготовки вчителів біології висвітлено в працях С. Іванової, К. Ліневич, Я. Логвінової, Т. Скороход, В. Танської, Ю. Шапрана та інших.

Проблеми використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів біології досліджували

О. Сорочинська, Н. Грицай, Н. Назаренко, О. Фурман та інші.

Можливості використання хмарних технологій в освіті розглянуто в працях Т. Вакалюк, О. Гриб'юк, Л. Денисова, Ю. Лотюк та інших. Проблеми використання хмарних технологій у підготовці майбутніх учителів розглядали О. Жерновникова, О. Царенко, Л. Шевченко та інші.

Однак, ці дослідження свідчать про недостатність уваги науковців до проблем формування екологічної культури на основі застосування хмарних технологій.

Мета статті – проаналізувати особливості застосування хмарних технологій у процесі формування екологічної культури майбутніх учителів біології.

У «Концепції екологічної освіти в Україні» зазначено, що формування екологічної культури передбачає: «виховання розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу, усвідомлення їх важливості, актуальності й універсальності; формування усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку й необхідності заміни її на екологічну; розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому регіональному, національному та глобальному рівнях, вміння прогнозувати особисту діяльність і діяльність інших людей і колективів; розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки; виховання глибокої поваги до власно-

го здоров'я та вироблення навичок його збереження» [3].

Отже, екологічна культура майбутніх учителів біології – це сукупність особистісних якостей, які відображені в активній життєвій позиції, екологічних переконаннях і цінностях, ґрунтуються на екологічних знаннях і сформованих уміннях екологічної, природоохоронної, просвітницької діяльності.

Організована й постійно дієва система формування екологічної культури майбутніх учителів біології має бути в кожному закладі вищої педагогічної освіти і складатися з багатьох структурних елементів, що мають бути засвоєні студентом у процесі лекційних, семінарських, практичних занять, під час проходження різних видів педагогічної практики, у поза навчальний час тощо.

На нашу думку, пріоритетом формування екологічної культури є впровадження сучасних інформаційних технологій, які забезпечать подальше вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів біології, зокрема екологічної культури. Серед сучасних інформаційних технологій особливе місце посідають хмарні технології, які нині проникають практично в усі сфери освіти. Застосувати їх можна під час навчальних занять, для виконання самостійної роботи, індивідуальних завдань, практичної підготовки, контролю якості знань.

Ми погоджуємося з думкою О. Царенка про те, що хмарні технології – це необхідне програмне та апаратне за-

безпечення, яке знаходиться у користувача не в навчальному приміщенні або вдома, а «в хмарах» – на віддаленому сервері (можливо навіть в іншій країні) [4].

Головною перевагою інформації, яка зберігається в хмарі, є її доступність (усе, що необхідно, щоб відкрити документ, – це наявність Інтернету); незалежність від програмного забезпечення, встановленого на будь-якому робочому комп'ютері, з якого потрібно отримати доступ до своїх даних (усе, що необхідно, – це наявність веб-браузера, тому що хмарні технології мають власний веб-інтерфейс, який забезпечує зручний доступ до даних).

Отже, використання хмарних технологій для викладачів дає можливість легко структурувати та надійно зберігати освітню, нормативно-організаційну інформацію та літературу в хмарі, контролювати виконання завдань студентами, додавати коментарі, змінювати та коригувати індивідуальні завдання, відповідати на питання конкретного студента, індивідуалізувати навчання, підбираючи спільно зі студентом його траєкторію навчання.

Використання хмарних технологій для студентів передбачає постійний доступ до освітніх ресурсів, відсутність проблем програмної сумісності, постійний доступ до своїх файлів і робіт, можливість взаємодіяти один з одним та вести спільну роботу незалежно від місця розташування.

Найбільш поширеними системами сервісів на основі хмарних технологій, що застосовуються в освітньому про-

цесі, є Google Apps Education Edition. Вони являють собою web-додатки на основі хмарних технологій, що надають студентам і викладачам інструменти, використання яких покликане підвищити рівень екологічної культури. На прикладі сервісів Google Apps Education Edition пропонуємо наступні можливості їх застосування у процесі формування екологічної культури майбутніх учителів біології.

Blogger – сервіс для створення блогів, що передбачає відсутність додаткових платних послуг, надання надійного безкоштовного хостингу. Студентам можна запропонувати створити блоги на вільні теми екологічного спрямування: «Екологічні проблеми Харкова й Харківщини», «Харків'яни за чисте місто», «Цікаві факти про екологію», «Екологія в побуті» тощо.

Hangouts – сервіс для здійснення синхронної комунікації, що передбачає підтримку групових відеочатів, можливість обміну файлами різного формату та спільної роботи з ними, наявність віртуальної електронної дошки, синхронізацію переговорів в чаті на всіх пристроях, можливість відкритої трансляції і запису відеоконференції.

Календар Google – сервіс, зручний як для персонального використання, так і для групового. Застосовувати календар Google можна для створення календаря студентських заходів (Всеукраїнський День довкілля, День екологічних знань, екологічні акції, квести); календарного планування роботи над екологічним проектом; створення і пе-

регляду розкладів занять і консультацій тощо.

Google Sites – сервіс для створення сайтів, який не вимагає глибоких спеціальних знань і умінь, надійний безкоштовний хостинг, дозволяє інтегрувати інші сервіси Google, а саме: Календар, пакет YouTube, Picasa, Google+. Ця електронна соціальна мережа дозволяє викладачу створювати власний контент, здійснювати обмін матеріалами різного формату, здійснювати синхронну й асинхронну, діалогічну та групову комунікацію, створювати екологічні гуртки, як закриті, так і відкриті тощо.

Google Docs – сервіс, що передбачає виконання спільних екологічних проєктів у групах, підготовку текстових файлів і презентацій, створення таблиць, діаграм і схем в текстовому редакторі, організацію обговорення правок в документах в режимі реального часу з іншими студентами, які є співавторами. Документи, що створюються студентами або викладачами, зберігаються на спеціальному сервері Google, або можуть бути експортовані в файл. Google Docs дозволяють студентам і викладачам віддалено працювати над спільними документами і проєктами, а викладачам – контролювати і керувати цією роботою.

Висновки. Отже, хмарні технології стають в один ряд із традиційними

формами організації освітнього процесу, створюючи нові можливості для індивідуального й колективного навчання, проведення інтерактивних лекційних, практичних, семінарських та інших занять. Використання хмарних технологій сприяє підвищенню якості й ефективності підготовки майбутніх учителів біології в сучасному інформаційному суспільстві, зокрема формуванню екологічної культури.

Література:

1. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» № 1268-XII від 26.06.91, URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1264-12> дата звернення: 25. 02. 2019).
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 17.10.2019).
3. Про концепцію екологічної освіти в Україні: рішення колегії Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20.12.2001 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01?lang=en> (дата звернення: 17.10.2019).
4. Царенко О. М. Хмарні технології навчання у професійній підготовці майбутніх учителів. / О. В. Царенко // Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 5. – Ч. 2. – з С. 58–62.

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Бутенко Н., Спринь О., Куліда А.
(м. Херсон, Україна)

Для дослідження стану готовності вчителів щодо впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу було проведено анкетування вчителів ЗЗСО. Анкета складалась з 11 питань, які стосувались вивчення актуальності проблеми впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах.

Під час дослідження у опитуванні взяло участь 40 педагогів ЗЗСО. Загальний стаж респондентів до 5-ти років 20%, більше 10-ти років 80%.

Опитування показало, що 100% вчителів вважають, що кількість дітей з особливими освітніми потребами в Україні збільшується.

На питання «Чи вважаєте Ви, що якісна середня освіта сьогодні однакова доступна для всіх громадян України?» Відповіді «Так», «Ні» набрали однакову кількість по 40% та 20% вважають, що доступна частково.

«Інклюзія-це спільне навчання і виховання в умовах класу» відповіли 90% вчителів, один педагог зазначив, що це створення для дітей з інвалідністю окремих класів у навчальному закладі.

«Так, достатньо володію інформацією з питань впровадження інклюзивного навчання в ЗЗСО України»: відповіли 40%, «Так, частково» – 60% вчи-

телів.

На запитання «Прихильником якої форми навчання для дітей з особливими потребами Ви є?» – (найбільший відсоток 60%) учителі вказали на індивідуальну форму навчання, 30% – спеціальні класи в складі навчального закладу, 30% – спеціальні школи.

Щодо запитання «Залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітній навчальний заклад сприяє «загальній соціалізації» – відповіли 80% вчителів, «розвитку комунікативних функцій» – 40%, один вчитель вважає, що це призведе до виробленню комплексу неповноцінності, ще один дав власну відповідь: «Формування толерантності до дітей з особливими потребами».

«Вплив інклюзивного навчання на учнів з типовим розвитком буде сприяти, тому, що здорові діти накопичують позитивний досвід взаємодії, взаємодопомоги та співжиття»: відповіли 70% вчителів. Стають добріше, милосердніше вважають 50% вчителів, створюється ефект співпраці, співпереживання, відповідальності відзначили 60%. Майже всі вчителі не відмітили, що діти стануть гірше вчитись.

Власний рівень знань та вмінь з інклюзивної освіти педагоги оцінили, як достатній 30% та 30% як недостатній, важко відповісти 40%.

Причинами, що перешкоджають впровадженню інклюзивного навчання є відсутність знань та інформації з даної проблеми 30%, фінансова і матеріальна незабезпеченість 70%, відношення та стереотипи людей 30% учителів.

Бажання працювати в інклюзивному класі виявили 30% учителів, не бажають 30%, важко відповісти 40%. Аналіз відповіді на це питання показує низьку готовність учителів до роботи в інклюзивному класі.

Аналізуючи результати опитування учителів про стан готовності щодо впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами, можна зробити такі висновки:

1. Якісна середня освіта на думку 40% вчителів доступна, 20% вважають, що вона доступна частково.

2. Більша частина педагогів (90%) ознайомлені з поняттям «Інклюзія».

3. 60% вчителів частково володіють інформацією з питань впровадження інклюзивної освіти.

4. 40% вчителів є прихильниками індивідуальної форми навчання.

5. На думку вчителів, залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітній заклад сприяє загальній соціалізації (80%), розвитку комунікативних функцій.

6. Вчителі відзначають, що в результаті інклюзивного навчання типові учні накопичують позитивний досвід взаємодії, взаємодопомоги та співжиття (70%), стають добріше, милосердні-

ше (50%), в колективі створюється ефект співпраці, співпереживань, відповідальності (60%).

7. Учителі оцінюють свій рівень знань в однаковому відношенні як достатній, так і недостатній (30%)

8. Основною причиною, що перешкоджає впровадженню інклюзивного навчання, учителі вважають фінансову та матеріальну незабезпеченість.

9. Більшості вчителів (40%) важко відповісти, чи є у них бажання працювати в інклюзивному класі; бажають та не бажають розподілилось по 30%.

Навчання вчителів – важливий аспект впровадження інклюзивного навчання. Проте звичайний вчитель не повинен стати спеціальним або психологом чи медиком. Він має розуміти особливості роботи в інклюзивних класах та вміти застосовувати знання на практиці.

Література

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні Людинознавчі студії. Педагогіка. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Випуск 1 (33), 2015. С. 4-11.
2. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент, 2015. Вип. 11. С. 190-193
3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с
4. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / [За заг. ред. А.А. Колупаєвої А]. К.: «А.С. К.», 2012. 308 с.

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Бутенко Н., Іванова В., Спринь О.

(м. Херсон, Україна)

На сьогоднішній день одним із нововведень у сучасній школі є впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній школі. Це потребує спеціальної підготовки учителів-предметників, які мають досконало використовувати дидактичний принцип індивідуалізації та диференціації. У нашому дослідженні ми надали перевагу аналізу проблеми готовності майбутніх учителів біології до роботи з учнями з особливими потребами, зокрема, шляхом її діагностування.

В тлумачному словнику діагностування (від „діа” – „прозорий” та „гнозис” – „знання”) в буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання; отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об’єкта, його відхилення від норми [1].

Констатувальний експеримент проводився серед студентів-бакалаврів 4 курсу ХДУ, майбутніх учителів біології, тому що саме вони в період нашого дослідження мали відпрацювати виробничу практику. Метою було виявлення реального стану вирішення означеної проблеми. У ході експерименту використовувалися різні методи дослідження: спостереження, самооцінка, анкетування, аналіз робочих програм з окремих методик.

Для вивчення проблеми дослідження нами була розроблена анкета:

«Самооцінка моєї готовності до роботи в інклюзивному класі». Проаналізуємо результати опитування за кожним із запропонованих запитань анкети. Одним із питань було «Що таке інклюзивне навчання?»

Переважали відповіді, що інклюзивне навчання – це навчання дітей із певними діагнозами, захворюваннями, в тому числі із інвалідністю, у класах загальноосвітніх закладів. Про те такі відповіді є хибними.

Закон України «Про освіту» визначив поняття особи з особливими освітніми потребами. Це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [4]. Тобто до категорії таких осіб можуть підпадати не тільки учні з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту, особи, які здобувають спеціалізовану освіту або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, учні з особливими мовними освітніми потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов’янської групи мов) тощо.

Інклюзивне навчання полягає в тому, що в звичайному класі вчать

звичайні діти, просто деякі з них вчать-ся трошечки по-іншому – наприклад, використовуючи шрифт Брайля [3].

Друге питання, на яке пропонувалося дати відповідь звучало так: «Чи обізнані Ви з різними категоріями учнів з особливими потребами?». В основному переважали такі відповіді: « обізнана лише з деякими категоріями», «глибоко не обізнана», але переважна більшість студентів не змогла дати позитивної відповіді.

Наступне питання стосувалося готовності студентів до роботи в інклюзивних класах: « Чи підготовлені Ви до роботи з учнями із спеціальними освітніми потребами в умовах звичайної школи?»

Ми отримали такі результати із 87 опитаних: « так підготовлені» – 20,7 відсотків, «не знаю» – 10,3; «ні» – 69.

На основі нашого дослідження ми можемо зробити висновок, що необхідно підвищувати обізнаність студентів у різних категоріях учнів з особливими освітніми потребами та озброїти їх вміннями і навичками організувати ефективне навчання різних категорій з особливими освітніми потребами, зокрема, соціальними, емоційними потребами в поведінці, з фізичними і сенсорними потребами, з

потребами в пізнанні, обдарованими і талановитими.

Підручники з педагогіки та окремих методик містять матеріал що стосується використання дидактичних принципів індивідуалізації та диференціації відносно навчання дітей обдарованих, талановитих, але не акцентують увагу відносно інших категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Необхідно озброїти майбутніх учителів біології потрібними вміннями і навичками до роботи в інклюзивних класах на основі включення питання методики навчання дітей з особливими освітніми потребами в курс викладання методики навчання біології.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія/ за загальною редакцією проф. Ю.Д. Бойчука. Харків:Оригінал, 2018. 724 с.
3. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод.посіб./А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко, І.О. Білозерська: за заг. ред. А.А. Колупаєвої. К.:А.С. К.,2012. 308 с.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 22.

ІННОВАЦІЇ НАВЧАННЯ БАСКЕТБОЛУ

Ремзі Ірина Владленівна

кандидат педагогічних наук, доцент;

Олійник Дмитро Ігорович

студент 3 курсу

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Ключові слова: баскетбол, методика навчання, учні закладів загальної середньої освіти.

Keywords: basketball, teaching methods, students of general secondary education.

Фізичне виховання – одна з необхідних умов правильного розвитку дітей.

Прилучення до спорту з раннього дитинства дає людині фізичне загартовування, виховує спритність, чіткість і швидкість реакції, підвищує активність, розвиває почуття дружби. Повноцінний фізичний розвиток дітей можливий лише при комплексному використанні засобів фізичного виховання: природних факторів, гігієнічних заходів і фізичних вправ [4].

Велике значення у всебічному фізичному розвитку дітей займають спортивні вправи, а також елементи спортивних ігор. Оволодіння елементами спортивних вправ та ігор з м'ячем колективного характеру створюють сприятливі умови для виховання позитивних морально-вольових рис характеру дітей. Такі ігри привчають долати егоїстичні спонукання, виховують витримку. У грі дитина завжди має можливість випробувати свої сили і переконатися в успішності дій [6].

Одна з найважливіших задач закладів загальної середньої освіти – виховання в дітей потреби в повсякденних заняттях фізичними вправами. Рішен-

ня цієї задачі вимагає від учителя фізичної культури наполегливості, творчості, багато умінь і знань. І насамперед, треба вміти будувати не тільки свою діяльність, але і діяльність учнів на уроці. Причому так, щоб вона мала своє відповідне продовження у формі самостійних занять у домашніх умовах з метою фізичного самовдосконалення. А для цього, у першу чергу, потрібно знати реальні можливості своїх вихованців [3].

Баскетбол – це командна гра, в якій спільні дії гравців обумовлені єдиною метою. Вона складна і емоційна, включає в себе швидкий біг, стрибки, метання, здійснювані в оригінально задуманих комбінаціях, проведених при протидії партнерів по грі [1]. Емоційність, динамічність, різноманітність дій та ігрових ситуацій в баскетболі приваблюють дітей молодшого шкільного віку до цієї гри. На уроках фізичної культури при цьому можуть включатися як ігри з м'ячем, так і спеціальні вправи щодо закріплення навичок володіння м'ячем, оскільки вони ма-

ють важливе значення для різнобічної фізичної підготовленості дітей.

Велика роль баскетболу у вирішенні завдань фізичного виховання в широкому віковому діапазоні, таких як формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров'я фізичної культури і спорту; фізкультурна початкова освіта, спрямована на освоєння інтелектуальних, моральних і естетичних цінностей фізичної культури, формування основ фізичної та духовної культури основи особистості, підвищення ресурсів здоров'я, як системи цінностей, активно і довгостроково реалізуються в здоровий стиль життя [2].

Застосування спортивних ігор у фізичному вихованні молодших школярів відіграє важливу роль у формуванні фундаменту рухових навичок і технічної підготовленості, тому що цей вік найбільш сприятливий для розвитку швидкісних і координаційних здібностей. На уроках фізичної культури навчання елементам гри в основному здійснюється через проведення рухливих ігор з елементами баскетболу. Тому слід приділяти більшу увагу методиці навчання елементам гри в баскетбол [5].

Мета роботи – дослідити методику навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти, підвищити ефективність уроку баскетболу шляхом удосконалення методів і прийомів навчання елементам гри у баскетбол.

Для досягнення мети у роботі застосовувалися наступні методи дослідження: аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури щодо

методики навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти; метод порівняння й зіставлення; методи математичної статистики.

У процесі виконання роботи, аналізувалися літературні джерела, які розкривають методику навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти; досліджувалися методи і форми навчання гри в баскетбол, а також особливості навчання фізкультурним вправам у молодшому шкільному віці.

Метод порівняння й зіставлення, використовувався як метод співвідношень між особливостями методики навчання баскетболу учнів молодших класів та старшої школи закладів загальної середньої освіти.

Методи математичної статистики, дозволили дати характеристику певної сукупності по конкретних ознаках, числові значення характеристик спортивного устаткування з баскетболу, адаптованого для дітей молодшого шкільного віку.

У ході роботи нами були досліджені та проаналізовані теоретичні основи та педагогічні умови навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти, розкрита специфіка баскетболу та визначені засоби і методи його навчання. Також ми розглянули модель навчання техніки гри у баскетбол.

Баскетбол залишається однією з найкращих ігор у закритих приміщеннях для розвитку майже усіх фізичних якостей та кондицій учнів: витривалості, міцності, швидкості, гнучкості,

прицільності, швидкості мислення тощо. Експериментальна технологія навчання гри в баскетбол передбачає засвоєння комплексу рухів та рухових дій, що складають цілісну рухову діяльність – гру в баскетбол.

Учні здатні засвоїти навчальний матеріал з баскетболу, якщо цей процес забезпечить мотивацію учнів до навчання та передбачить визначення загальних і конкретизованих завдань навчання, засобів розвитку фізичних якостей, засвоєння технічних прийомів та навчального матеріалу передбаченою шкільною програмою; методів навчання і тренування; можливих помилок, шляхів їх профілактики та усунення; форм та умов реалізації завдань навчання; норм навантаження; послідовності технологічних дій і процедур; засобів контролю й оцінки діяльності учнів, що в підсумку забезпечує бажаний результат навчання – уміння учнів грати в баскетбол.

Аналіз наукової та методичної літератури і практики фізичного виховання школярів з обраної проблеми свідчить, що засоби баскетболу різнобічно впливають на організм, сприяють вирішенню оздоровчих, виховних та освітніх завдань; формують основу рухових умінь і навичок, необхідних людині у процесі її життєдіяльності; вони мають значні переваги в організації і широкому їх використанні, позаяк викликають позитивні емоції у дітей та бажання займатися фізичними вправами.

Із кожного уроку учні повинні ви-

носити нові знання й уміння, повинні бачити, що у процесі цілеспрямованих занять фізичними вправами вдосконалюється їх розвиток. При цьому кожен учень повинен мати особистий рекорд і кожного слід до нього підвести. Учителю необхідно чітко визначити кінцеву мету спільної роботи з учнями на весь час навчання у школі, на рік, семестр, серію уроків, тобто уявити результат діяльності на різні періоди часу. Висунення мети спрямовує і регулює діяльність учня, робить її усвідомленою.

Вирішуючи освітні завдання, учнів озброюють необхідними знаннями, вміннями і навичками виконувати фізичні вправи, а також застосовувати їх у повсякденному житті, у процесі самовдосконалення. Причому засвоєння цих знань, умінь і навичок повинно відбуватися не механічним шляхом, а такими способами, які ведуть до розвитку особи учня.

Розв'язання оздоровчих завдань передбачає забезпечення можливого у певному віці фізичного розвитку, формування постави і фізичної підготовленості, створення на заняттях найкращих умов для оздоровчого впливу на юнаків і дівчат.

Вирішення виховних завдань повинно забезпечити позитивний вплив занять фізичними вправами на розвиток моральних і вольових якостей, єдність фізичного і духовного розвитку особистості учня.

Кожен учитель повинен прагнути, щоб його учні оволоділи широким набором рухових умінь. Прагнення дея-

ких учителів засвоїти вужке коло рухових дій безперспективне, бо призводить до збіднення рухового досвіду, а отже, викликає серйозні труднощі в навчанні. Високому рівню фізичної освіти сприяє засвоєння широкого кола фізичних вправ, що об'єднуються системними зв'язками.

3 вищенаведеного можна зробити наступні висновки:

1. Баскетбол залишається однієї з найкращих ігор для розвитку майже усіх фізичних якостей та кондицій учнів: витривалості, міцності, швидкості, гнучкості, прицільності, логічного мислення тощо.

2. Засоби баскетболу різнобічно впливають на організм, сприяють вирішенню оздоровчих, виховних та освітніх завдань; формують основу рухових умінь і навичок, необхідних людині у процесі її життєдіяльності; вони мають значні переваги в організації і широкому їх використанні, також викликають позитивні емоції у дітей та бажання займатися фізичними вправами.

3. Більшість шкіл можуть створити достатню матеріально-технічну базу для проведення гри в баскетбол як в закритому приміщенні, так і на відкритих майданчиках.

Література

1. Баскетбол. Учебник для спорт. фак-тов фіз. культ. – М. : Фізкультура и спорт, 2007. – 247 с.
2. Баскетбол. Учебник для ин-тов фіз. культ. / Под ред. Ю. М. Портнова. – Изд. 3-е перераб. – М.: Фізкультура и спорт, 2008. – 288 с.
3. Найминова Э. Спортивные игры на уроках физкультуры. Книга для учителя / Э. Найминова. – Ростов - н/Д : Феникс, 2009. – 256 с.
4. Настольная книга учителя физической культуры. / Под ред. Л. Б. Кофмана. – М. : Фізкультура и спорт, 2014. – 496 с.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Част. 2. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 248 с.
6. Янсон Ю. А. Физическая культура в школе. Научно-педагогический аспект. Книга для педагога. / Ю. А. Янсон. – Ростов - н./Д. : Феникс, 2014. – 624 с.

ІННОВАЦІЇ НАВЧАННЯ ВОЛЕЙБОЛУ

Ремзі Ірина Владленівна

кандидат педагогічних наук, доцент;

Плешаков Дмитро Вікторович

студент 3 курсу

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Ключові слова: волейбол, методика навчання, учні закладів загальної середньої освіти.

Keywords: volleyball, teaching methods, students of general secondary education.

Волейбол в нашій країні є одним з наймасовіших засобів фізичного виховання. Великий вибір фізичних вправ і методів їх застосування, що складають зміст волейболу, дозволяє цілеспрямовано впливати на розвиток всіх основних функцій організму залежно від рухових можливостей тих, хто ним займається. Великий діапазон використання засобів і методів волейболу робить його доступним людям різного віку, роду діяльності і фізичної підготовленості [2].

За допомогою волейболу найбільш успішно вирішуються завдання гармонійного фізичного розвитку, оскільки в його розпорядженні є найрізноманітніші вправи, що сприятливо діють на різні відділи рухового апарату, на всі м'язові групи людини [4].

Волейбол є однією з основних і невід'ємних частин змісту уроків фізичної культури і факультативних занять, фізкультурно-оздоровчих заходів і спортивних розваг в режимі шкільного дня, позакласної роботи з фізичного виховання школярів [1].

Заняття волейболом в школі сприяють: формуванню рухової функції; всебічному гармонійному розвитку рухового апарату і всіх систем організму; вихованню свідомого ставлення до фізичних занять, формуванню здорової особистості. Окрім головних завдань, передбачених фізичним вихованням, волейбол виховує такі фізичні якості, як спритність, силу, швидкість, витривалість, гнучкість; формують правильну поставу, виховують наполегливість, сміливість, силу волі. Перераховані завдання уточнюються залежно від віку учнів, їх фізичного стану, здоров'я та рівня фізичної підготовленості. Особливу увагу слід звернути на вирішення завдань, які сприяють формуванню умінь управляти своїми функціями [8].

Рухова функція дітей і підлітків проявляється через рухову діяльність яка пов'язана з руховим актом, запасом умовно-рефлекторних зв'язків. Чим більшим запасом умовно-рефлекторних зв'язків володіє людина, тим легше і швидше в неї формуються нові

форми рухів, тим успішніше вона управляє ними в умовах зовнішнього середовища [3].

Уміння управляти своїми рухами і виконувати їх відповідно зі своїми потребами формується лише в процесі спеціального навчання за допомогою спеціально підібраних фізичних вправ. При цьому потрібно враховувати, що найважливішим у навчанні є вміння оцінювати свої рухи в часі, в просторі і за ступенем м'язової напруги [6].

Кожна свідомо робота вимагає серйозного відчуття простору і часу та уміння справлятися з цим співвідношенням не теоретично, а на практиці. Для виховання таких умінь використовують уроки волейболу. Термінова потокова інформація про час, простір та ступінь м'язових зусиль в процесі рухової діяльності дає можливість учням навчитись диференціювати на різні величини отримані відчуття, що досить важливо для управління рухами та розширення їх рухових можливостей [5].

Свідоме управління руховою діяльністю тісно пов'язане з розвитком органів чуття, а особливо з м'язовим відчуттям. Через органи чуття проходить сприйняття зовнішнього світу. Чим менше розвинуті органи слуху, зору та інші органи чуття, тим більше обмежена діяльність людина і тим менше вона розвинена. Діти, котрі оволоділи своїми рухами в просторі часі і силі, успішно справляються з різними руховими діями, на відміну від тих дітей, які не навчалися цьому. Їх діяльність актив-

ніша, вони вміють зіставляти, виявляти подібності і відмінності різних рухових актів. Якщо при навчанні руховим діям не розвиваються вміння керувати своїми рухами, то рухові можливості дітей обмежені: виявлення їх творчих здібностей в руховій діяльності звужується, рухова здатність до імпровізації рухів ускладнюється. Рухова зрілість не приходить сама по собі з віком – вона розвивається в тісному взаємозв'язку з навколишнім середовищем і режимом рухової діяльності дітей [7].

Мета роботи – дослідити методику навчання волейболу учнів закладів загальної середньої освіти, підвищити ефективність уроку волейболу шляхом удосконалення методів і прийомів навчання основам гри у волейбол.

У роботі застосовані методи загальнонаукового принципу, такі як:

1. Узагальнення – уявний перехід від класу розглянутих окремих об'єктів до виявлення загальних ознак;
2. Порівняння – пізнавальна операція, що лежить в основі судження про подібність чи розходженість об'єктів;
3. Аналіз – процедура уявного чи реального розчленовування досліджуваного об'єкта з метою його більш глибокого пізнання;
4. Синтез – процедура з'єднання різних елементів, складових об'єкта в єдине ціле в процесі наукового пізнання;
5. Індукція – вид узагальнення, зв'язаний з передбаченням результатів спостережень і експериментів на основі даних досвіду;

6. Дедукція – це форма мислення, що дозволяє на основі логічних правил з окремих загальних даних виводити нове, менш загальне припущення.

У ході роботи нами були досліджені та проаналізовані особливості методики навчання волейболу учнів закладів загальної середньої освіти, розкрита специфіка волейболу та визначені засоби і методи його навчання. Також ми розглянули методику навчання техніці гри у волейбол.

Охочих займатися волейболом стає все більше і більше не тільки через видовищність та динамічність гри, але й через доступність і достатньої простоти правил. Багато з тих, хто на сьогоднішній день тільки знайомиться з цією грою на заняттях фізичного виховання, з часом, отримавши хоча б початкові навички гри і мінімальні уявлення про правила, можливо, стануть цінителями і шанувальниками гри в волейбол. І в цьому їм допоможуть заздалегідь сплановані, правильно організовані, цікаві заняття фізичного виховання.

Гра в волейбол – це не тільки ефективний засіб фізичного виховання, а й засіб активного та корисного відпочинку. Ця динамічна гра розвиває в людині такі якості як швидкість, влучність, витривалість, спритність, силу. Поряд з фізичними якостями волейбол в силу своєї специфіки, сприяє вихованню моральних якостей в першу чергу: колективізму, товариства, мужності, швидкості, спритності.

Змагання з волейболу вимагають від учнів прояву сміливості, рішучості,

витримки, вміння долати труднощі, а чітке дотримання правил гри сприяє вихованню організованості та дисципліни.

Можна зробити висновок, що волейбол – ефективний засіб, за допомогою якого вирішуються основні завдання фізичного виховання. Умілий, правильний підбір методів, принципів і засобів, що використовуються на заняттях, допоможе сформувати вміння і навички (оволодіти технічними прийомами та тактичними діями), розвинути фізичні і морально-вольові якості.

Заняття волейболом позитивно впливають на організм людини. Дії гравця пов'язані з емоційним збудженням, відповідними реакціями організму. Все це зміцнює руховий апарат людини, удосконалює процес обміну речовин, кровообігу, дихання. Характерна для волейболу швидка зміна ігрових ситуацій сприяє багатосторонньому розвитку функцій зорового, тактильного, рухового, вестибулярного і слухового аналізаторів. Також, різнобічно розвиваються сконцентрованість, розподіл, швидкість переключення і стійкість уваги, обсяг уваги.

Література

1. Ахмеров Э. К., Канзас Э. Г. Волейбол в школе. / Э. К. Ахмеров, Э. Г. Канзас. – Минск : Нар. асвета, 2005. – 72 с.
2. Волейбол: Методика обучения в волейбол. – М. : Человек Олимпия, 2007. – 56 с.
3. Железняк Ю. Д. Юный волейболист / Ю. Д. Железняк. – М. : Физкультура и спорт, 2008. – 67 с.
4. Ивойлов А. В. Волейбол: Техника, так-

- тика, тренировка / А. В. Ивойлов. – Минск : Высшая школа, 2012. – 144 с.
5. Клещев Ю. Н. «Волейбол. Школа тренера». / Ю. Н. Клещев. – Издательство «Физкультура и спорт», 2005. – 399 с.
6. Фурманов А. Г. Подготовка волейболистов / А. Г. Фурманов. – Минск : МЕТ, 2007. – 329 с.
7. Хапко В. Е. Маслов В. Н. Совершенствование мастерства волейболистов / В. Е. Хапко, В. Н. Маслов. – Киев. : Здоровье, 2010. – 128 с.
8. Шнейдер В. Ю. Методика обучения игре в волейбол: [Библиотека тренера] / В. Ю. Шнейдер. – М. : Человек, Олимпия, 2007. – 56 с.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Ремзі Ірина Владленівна

кандидат педагогічних наук, доцент;

Гомозова Тетяна Вікторівна

кандидат педагогічних наук;

Самокова Ганна Юріївна

викладач Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Ключові слова: виконавська підготовка, твори українських композиторів, студенти.

Keywords: executive training, works by Ukrainian composers, students.

У сучасних умовах модернізації мистецької освіти України провідним напрямом удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визнано впровадження концепції національної музичної освіти, що базується на українській національній культурі і передбачає розвиток інтересу й любові до української музики та широкий загальнокультурний розвиток особистості.

Відповідно до завдань відродження національної культури, поглибленню національного елементу у чинних навчальних програмах суттєво змінився зміст діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва. У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» викладена сукупність концептуальних ідей і положень щодо формування нової освітньої парадигми, у центрі якої – духовність, культура і творча сутність людської діяльності [5].

У Концепції національної освіти за-

значено, що основним принципом кадрового забезпечення освіти є професіоналізм у поєднанні з морально-етичними якостями особистості викладача [8].

Українська музика, яка в єдності з композиторською творчістю та освітньою практикою впливає на особистість, сприяє розвитку виконавської підготовки, що слугуватиме орієнтиром удосконалення фахової освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Твори композиторів, які створили обробки народних пісень для фортепіано та вокального співу, успішно вивчають студенти закладів вищої освіти, учні молодших та старших класів закладів загальної середньої освіти та вихованці закладів дошкільної освіти. У структурі та змісті навчальних програм ураховані надбання вітчизняної та світової культурної спадщини, мистецькі традиції Слобожанщини.

Специфіка фахової підготовки студентів дозволяє розглядати вокально-

інструментальну діяльність як важливу складову професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналіз та систематизація наукових досліджень, а саме мистецтвознавчих (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, А. Сохор та ін.), музично-педагогічних (Ю. Алієв, Л. Арчажникова, О. Апраксина, О. Грисюк, Г. Падалка, Г. Пономарьова, А. Растрігіна, Р. Тельчарова, О. Щолокова та ін.), музично-виконавських (Г. Гільбурд, Н. Згурська) концепцій культури, безпосередньо чи опосередковано присвячених цьому питанню, виявив проблеми розвитку виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментальної та вокальної підготовки, що передбачає формування складних за своєю структурою професійних якостей, що удосконалюються у процесі навчання.

Мета роботи – надати теоретичні знання щодо виконання вокальних та фортепіанних творів українських композиторів, сприяти удосконаленню виконавської підготовки студентів.

Стаття охоплює матеріал, передбачений навчальними програмами закладів вищої освіти та закладів загальної середньої освіти. Нами надається загальна характеристика творчості українських композиторів, розглянуті особливості музичного сприймання творів під час фахової підготовки та використання професійно-педагогічного матеріалу студентами у практичній діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Наша робота сприятиме удоскона-

ленню виконавської підготовки на заняттях із дисциплін «Спеціальний музичний інструмент (фортепіано)» і «Вокальний клас». Завдяки вивченню творів українських композиторів, студенти залучаються до самобутньої національної культури, усвідомлюють пізнавальну, виховну, розвивальну, культуротворчу функцію української музичної спадщини.

Використання національного фольклору та духовних традицій українського народу є одним із шляхів духовного відродження України. Літературно-музичний фольклор допомагає поглиблювати знання сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, уміння бачити красу та гармонію з довкіллям.

Фольклор варто вивчати не як купність його складових, а як саме життя нашого народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовний, матеріальний та практичний світ людини. Взаємозв'язок фольклору з навколишнім життям сприяє залученню до цінностей української культури, виховує морально-естетичні якості характеру та патріотичні почуття, розширює світогляд та інтелект молоді в цілому.

Передові українські діячі культури, які надзвичайно любили свій край та співчували знедоленому народу, своєю творчістю виховували патріотичні почуття, закликали до боротьби за краще майбутнє. Т. Шевченко, Г. Сковорода, М. Лисенко, М. Леонтович зробили дуже багато для розвитку українського мистецтва. Вони вивчали побут про-

стого народу, знали та любили український фольклор, використовували кращі принципи народної педагогіки у своїй творчості [2].

Значний внесок у розвиток національної культури, зокрема, українського вокального та фортепіанного мистецтва, зробили композитори, І. Беркович, Я. Степовий, Я. Стеценко, Л. Ревуцький, В. Косенко, Ю. Щуровський, які створили обробки українських пісень, що успішно вивчають на заняттях студенти закладів вищої освіти, учні молодших та старших класів закладів загальної середньої освіти та вихованці закладів дошкільної освіти.

Твори майстрів проникли інтонаціями народної пісні, ритмічним колоритом танцювальної музики та глибиною протяжних балад кобзарів. Глибоко національна мова фортепіанних творів приваблює своєю новизною ладо-функціональних музичних засобів, що значно загострюють образний зміст окремих інтонацій, часто емоційне напруження досягається яскравим протиставленням гармонічної та поліфонічної канви. Вивчення української професійної музики через призму її фольклорних джерел посідає особливе місце у виконавській підготовці студентів.

Музична освіта є інструментом у процесі розвитку виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Студенти є благодатним базисом для засвоєння духовних надбань суспільства. Розвиток музичного мислення та застосування системи професійних знань формують світо-

глядні принципи особистості й визначають культурний рівень, що має стати професійною рисою майбутніх фахівців.

Вимоги до майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлені соціальним замовленням суспільства на виховання гармонійно розвиненої, аксіологічно зорієнтованої, духовно багаті особистості. Для учителя музичного мистецтва важливо зародити любов у серцях своїх вихованців; викликати інтерес до українського музичного фольклору; зацікавити їх українською піснею.

У період радикальних змін в українському суспільстві завданням мистецької освіти має бути розвиток виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах національних музичних традицій та українського фортепіанного репертуару. Використання творів сучасних українських композиторів на індивідуальних заняттях із дисципліни «Спеціальний музичний інструмент (фортепіано)», у концертно-освітній і конкурсній діяльності та проходженні педагогічних практик із метою ствердження національних виховних ідеалів.

Найбільш оптимальним можна вважати індивідуальне музичне навчання, що має всі умови для формування виконавської культури студентів, розширення їх емоційної сфери, виховання індивідуальності, розвитку художніх смаків та критичного мислення.

Орієнтації майбутніх фахівців на

цінності національної музичної культури формуються з урахуванням наступних соціально-педагогічних умов: зорієнтованість студентів на загальнозначущі ракурси української та світової культури; творче ставлення до використання сучасних парадигмальних підходів до музичного виховання й художньої освіти; активізація розвитку, розширення та збагачення аксіологічних орієнтирів на основі включення їх у творчу соціокультурну діяльність [1].

Виконавська підготовка неможлива без формування у студентів національної свідомості та культури. Тому педагогічна теорія та практика повинна мати яскраво виражений національний характер. Звернення до української фортепіанної спадщини дозволяє усвідомити національну приналежність і глибоке культурне коріння [7].

В українській національній музиці впродовж XIX – початку XX століття активно популяризувались різноманітні фортепіанні твори на пісенно-танцювальній основі, що свідчить про постійний інтерес українських композиторів щодо розмежування модернових і фольклорно-жанрових напрямів. Авторське переосмислення традиційних методів роботи з фольклорним матеріалом, звернення до національних традицій та їх синтез із сучасною технікою притаманне численним фортепіанним творам композиторів другої половини XX століття – В. Барвінського, В. Кирейка, В. Косенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського,

Н. Нижанківського, Л. Ревуцького та інших

Українські композитори створюють гуманістичні образи у фортепіанних творах кінця XX – початку XXI століття. Музичні твори В. Бібіка, В. Годзяцького, Л. Грабовського, Л. Дичко, Г. Саська, В. Сильвестрова, М. Сільванського, М. Скорика, Є. Станковича, А. Штогаренка та інших ґрунтуються на інтонаціях народної музики, що є засобом втілення національного духу, психологічної сутності та неповторної індивідуальності народного характеру. Іноді композитори відступали від створених у попередню епоху стереотипів і надавали переваги не фольклорно-пісенній, а театральнo-сюжетній, символічній образності.

У фортепіанній спадщині сучасних композиторів провідними були теми історії українського народу (цикл п'єс Г. Саська «Відгомін століть»), його побуту, звичаїв і обрядів (цикл «Київський триптих» Л. Дичко, «Українська сюїта» М. Кармінського). П'єси В. Сильвестрова «Казка», М. Тица «Народна казка» тісно пов'язані з народно-пісенними витоками у сучасній фортепіанній музиці.

Один із найпоетичніших розділів української фортепіанної музики – п'єси, що передають колорит рідної природи і допомагають відчутти красу навколишнього світу. Прикладом є п'єси А. Кос-Анатольського з «Сюїти для фортепіано», що мають назви – «Сині гори», «Полонина», «Місячне плесо», «Весняний шум», п'єса «Гомін Верховини»; М. Скорик «Спів у горах»,

«Пісня бойка» з сюїти «В Карпатах», «У лісі»; В. Сильвестров «Дзвіночки», «Озеро», «Ранковий птах» із циклу «Дитяча музика №1». Інтерпретації літературних творів сприяють розвитку у студентів художніх уявлень, збагачують емоційне сприйняття образів і персонажів відомих сюжетів. Найчастіше вони втілюються в жанрі казкової сюїти «Снігова королева» Ж. Колодуб, «Казки та історії» Ю. Шамо, мюзикл «Робін Гуд» М. Кармінського. Особливо популярні п'єси танцювального характеру. Це «Танцювальна» А. Штогаренка, «Гопак і Козак» Ю. Шуровського, «Аркан» Л. Колодуба, «Український танець» М. Жербіна, «Сучасний танець» В. Сильвестрова.

Деякі композитори зверталися до жанру вальсу. Саме тридольність у поєднанні з вальсовою плавністю, піднесеністю надають музиці неповторної чарівності. Наприклад, «Вальс» із «Партити № 5» М. Скорика, «Вальс квітів» і «Божевільний вальс» М. Кармінського. Цікавим різновидом п'єс є музичні портрети, які виявляють різні сторони людського характеру. Виконуючи музичні твори, студенти мають передати в музичних образах свої враження й спостереження, щоб розвивати своє асоціативне мислення. Наприклад, у творах композитора В. Сильвестрова «Вдячність», «Подив» із циклу «Дитяча музика №2», «Упертий», «Клоуни», «Близнюки» [4].

В українській музиці яскраво представлені всі жанри, передбачені сучасними програмами підготовки вчителя музичного мистецтва. Вивчення й

осмислення українського музичного репертуару розкриває широкі можливості не лише для виконавського, але й духовного становлення майбутнього вчителя-патріота. Цьому сприяє включення у зміст виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва фортепіанних творів представників української національної школи.

Композиторами різних епох, творчих напрямів створено чимало творів, що об'єднані в альбоми і складаються з низки невеликих, різнохарактерних, яскраво-образних п'єс. Більшість із них є програмними. У назвах таких п'єс відображений конкретний музичний образ, настрій, сюжет, який розкривається в музиці певної п'єси.

Фортепіанний альбом М. Сильванського спрямований на розвиток прийомів звуковидобування та технічних навичок майбутніх фахівців на індивідуальних заняттях з фортепіано. У процесі роботи над циклом треба працювати над розкриттям художнього образу музичного твору. У п'єсах «Вертуха», «Неспокій», «Весна прийшла» треба працювати над дрібною технікою. Робота над навичками кантиленної, мелодійної гри в поєднанні з ліричним, споглядальним настроєм може відбуватися на матеріалі п'єс «Колискова», «Вечір», «У полі». Не оминув композитор у циклі й танцювальну музику – це «Полька», «Комарики», «Козачок» [10].

Пов'язана з музикою для дітей яскрава сторінка творчої діяльності Ю. Рожавської. «П'єси для фортепіа-

но» композитора відзначаються єдністю образного змісту, цілісністю форми й невимушеністю викладу. Легкому засвоєнню сприяють чітко окреслена жанровість з опорою на танок, пісню, багатий мелодизм із активною, пружною ритмікою, зручна фортепіанна фактура. Рухливість і моторність панують у «Токатині», на танцювальних, грайливих інтонаціях менуету побудована «Гумореска», музичний живопис характеризує п'єсу «У лісі». Фантастичні образи втілені у п'єсі «Казка», у ніжній, лагідній «Колісковій». Художня яскравість альбому дозволяє говорити про свідоме наслідування і продовження Ю. Рожавською традицій української музики для молоді, зразки якої представлені у збірці «24 дитячих п'єси» В. Косенка [3].

У роботі зі студентами можливе використання циклів п'єс українських композиторів: альбоми Л. Грабовського «Строкати аркуші», Л. Колодуба «Альбом для дітей», В. Бібіка «Музика для дітей», Ж. Колодуб «Прелюдії-картинки» та «Снігова королева» [12].

Цікавою є збірка Ж. Колодуб «П'єси для дзвіночків з фортепіано», де соло дзвіночків можуть виконувати студенти безпосередньо на практичних заняттях. Важко переоцінити значення цієї збірки для розвитку музичного слуху, почуття ритму, навичок інтерпретації, творчої самореалізації. Студент-практикант має надати школярам можливість не тільки слухати твір, а й створювати певні образи у процесі спільного музикування. На жаль, сьогодні такі форми музикування засто-

совуються на уроках не так часто, хоча студенти з великою зацікавленістю беруть участь у виконанні. Це значно поглиблює й активізує процеси сприймання музичних творів.

Художні образи природи дуже яскраво відтворені сучасними українськими композиторами. Наприклад, у збірці Ж. Колодуб «Весняні враження» є «Веснянки», п'єси зображального характеру – «Весняний дощ», «Сутінки»; дуже витончені в імпресіоністичній манері твори циклів В. Сільвестрова «Вечірня музика» і «Ранкова музика». З ними перегукуються «Ранкові дзвони», «Звуки в полях» В. Бібіка, «Ранок у горах», «Весняний дощ» І. Шамо, «Гуцульські акварелі», Ф. Богданова «Коліскова (нотний додаток №12)», О. Жук «Музичні малюнки» (нотний додаток № 13), М. Тиць «Український танець» (нотний додаток № 14) [6].

Одна із частин фольклорної сюїти Ж. Колодуб «В Карпатах» змальовує велич і красу карпатських гір. Написана вона сучасною мовою з повним застосуванням діапазону інструменту. При ознайомленні з цим матеріалом необхідно, щоб студенти на практичних заняттях із фортепіано відчували інтонації української народної музики, яскравий мелодизм, ладові зміни, тембральне різнобарв'я, звукове зображення.

У процесі ознайомлення з кожною збіркою перед студентами відкриваються нові горизонти музичного пізнання. У творах В. Сільвестрова із циклів «Дитяча музика» вони мають відчутти безпосередність, витонченість

музичного висвітлення, емоційні ознаки характеру звучання, визначити, які образи чи почуття передає композитор, що саме в музиці відтворюють звукообразальні та звуковиразальні засоби виразності [9].

Отже, яскраві твори українських композиторів, об'єднані в альбоми для дітей, складають різнохарактерні п'єси з чітко окресленою жанровістю, національним колоритом, широкою інтонаційною палітрою, багатим мелодизмом, цікавими звукообразальними ефектами. Майже всі вони програмні, доступні для сприйняття. У роботі над альбомами можливе об'єднання п'єс за тематикою та жанровими ознаками: образи природи, настрої, танцювальні, ліричні, гумористичні.

Цей матеріал може стати основою педагогічного репертуару для студентів мистецьких факультетів закладів вищої освіти, майбутніх учителів музичного мистецтва. П'єси для дітей та юнацтва Р. Верещагіна, В. Клима, О. Некрасова, В. Підвали та інших, дитячі фортепіанні альбоми Л. Колодуба, В. Бібіка, В. Кирейка, М. Заморкко, В. Губи, О. Костіна, М. Кармінського складають безцінну спадщину української фортепіанної музики.

Отже, використання творів українських композиторів у виконавській підготовці студентів буде сприяти розвитку їх музичної культури, як частини духовної особистості. Через засвоєння справжніх музичних цінностей можна досягти цілеспрямованого формування суспільно значущих властивостей, насамперед, соціального і со-

ціокультурного самовизначення. Посилення культурної домінанти в освіті сприятиме розвитку мислення студентів, їхньої професійної впевненості, підвищення загального духовного рівня суспільства, що надають змогу нашій країні посісти належне місце серед європейських держав.

З вищенаведеного можна зробити наступні висновки:

1. Процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва складний та багатоплановий. Він залежить від спрямованості особистості, можливості реалізації в музично-просвітницькій діяльності. Завдяки виконавській підготовці майбутні вчителі музичного мистецтва допомагають популяризувати українську музику в закладах загальної середньої освіти та закладах дошкільної освіти.

2. Введення до шкільного репертуару творів українських композиторів сприяє збереженню культурно-історичних здобутків нації, тому надзвичайно важливо, щоб учитель мав високий рівень музичної культури, розвинені орієнтири музично-естетичних знань, які є найважливішим чинником розвитку особистості, засобом удосконалення мистецької освіти.

3. Значну роль у процесі виконавської підготовки відіграє спілкування студента з викладачем на засадах розуміння, шанобливого ставлення один до одного. Такий діалог є психолого-педагогічною запорукою формування справжньої української музичної культури, що становить собою сукупність здібностей, продемонстрована-

них під час занять із фаху.

4. Сприйняття української музики має естетичний вплив на особистість, педагогічне забезпечення ґрунтується на актуалізації емоційного співпереживання художніх образів, близьких за інтонаційно-образною природою національному світосприйманню студента. Потенціал української музичної спадщини полягає у високій духовності та гуманістичній спрямованості художніх образів, у використанні широкої палітри національно-стильового та жанрового формотворення з опорою професійної музики на фольклор. Близькість інтонаційно-ладових барв національно-естетичному сприйманню майбутніх фахівців, мелодична орієнтація виражальних засобів притаманна кращим зразкам вітчизняної музики, становлять музично-ментальне підґрунтя розвитку культури майбутніх громадян України.

Література

1. Белікова В. В. Музика для дітей у творчості українських композиторів / В. В. Белікова. – Кіровоград: КІРОЛ «Україна», 2009. – 20 с.
2. Богдановська Т. Фортепіанні твори українських композиторів для молоді. / Т. Богдановська. – Тернопіль: Астон, 2000. – 100 с.
3. Василенко-Несина Н. А. Формування музично-творчих здібностей майбутнього вчителя музики / Н. А. Василенко-Несина // Теорія і методика мистецької освіти. – Київ: НПУ, 2004. – Вип. 2. – 96 с.
4. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх вчителів музики до інструментально-виконавської діяльності: дис. канд. пед. наук. / Л. В. Гусейнова. – Київ, 2005. – 241 с.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – Київ: Райдуга, 2005. – 65 с.
6. Гумінська О. Уроки музики в загальноосвітній школі: посібник / О. Гумінська. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 104 с.
7. Згурська Н. М. Методика формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя. Теорія і методика мистецької освіти / Н. М. Згурська. – Київ: НПУ, 2007. – Вип. 2. – 134 с.
8. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 2015. – № 6.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка – Київ: Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоева. – Київ: Міленіум, 2006. – 344 с.
11. Черкашина М. Р. Музика і театр на перехресті епох: зб. статей / М. Р. Черкашина. – Київ: Наука, 2002. – 208 с.
12. Шрамко О. До проблеми музично-естетичного виховання ліцеїстів / О. Шрамко. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 2. – 24 с.

ВИЩА ВЕТЕРИНАРНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ: ОСОБЛИВОСТІ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Пилипенко О. П.,

кандидат педагогічних наук, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Ключові слова: блочно-модульне навчання, вища ветеринарна освіта, Німеччина, ротаційний рік

Keywords: block-module training, veterinary education, Germany, rotation year

Постановка проблеми. Мета підготовки фахівців ветеринарного профілю в університетах Німеччини досягається завдяки запровадженню сучасних підходів і чітких завдань навчального процесу. Академічна модель ветеринарної освіти в німецькомовних країнах характеризується, перш за все, структурно чіткою, догматичною організацією навчального процесу, невід'ємною частиною якого в німецьких закладах освіти стало блочно-модульне навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць з професійної підготовки фахівців ветеринарної медицини як вітчизняних, так і зарубіжних вчених показує відсутність досліджень з цього питання.

Мета статті – вивчення досвіду використання блочно-модульного навчання у навчальному процесі ветеринарних ЗВО Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Фахівців ветеринарної медицини в Німеччині готують на ветеринарних факультетах чотирьох університетів: Бер-

лінського (Fachbereich Veterinärmedizin der Freien Universität), Мюнхенського (Tierärztliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität), Гіссенського (Fachbereich Veterinärmedizin der Justus-Liebig-Universität), Лейпцизького (Veterinärmedizinische Fakultät der Universität) і в Університеті ветеринарної медицини Ганновера (Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover). Професійна підготовка фахівців ветеринарної галузі в Німеччині є яскравим прикладом підтримки з боку держави німецьких стандартів неподільної освіти для деяких спеціальностей, а саме – дотримання одноциклової підготовки зі складанням Державного іспиту. Професійна підготовка фахівців ветеринарної галузі в Німеччині триває 5,5 років (11 семестрів), що складає 5020 семестрових годин (*Verordnung zur Approbation von Tierärztinnen und Tierärzten (TAppV)*). Відповідно до структури, змісту, форм атестаційного процесу підготовка фахівців ветеринарного профілю в Німеччині охоплює три етапи: природ-

ничо-науковий етап, який передбачає опанування протягом двох семестрів (на ветеринарному факультеті Лейпцизького університету на – протязі одного семестру) основ біології, фізики, хімії та завершується так званім блоком природничих проміжних іспитів (Vorphysikum); базовий медико-теоретичний етап, який охоплює вивчення анатомії, фізіології, біохімії тощо протягом двох семестрів (на ветеринарному факультеті Лейпцизького університету – на протязі трьох семестрів) та завершується складанням «анатомо-фізіологічного» блоку іспитів (Physikum); медико-клінічний практичний етап, що передбачає оволодіння дисциплінами клінічної ветеринарної медицини впродовж решти семи навчальних семестрів та завершується складанням Державного іспиту (Пилипенко, 2018).

До пріоритетних напрямів розбудови вищої ветеринарної освіти Німеччини належить оновлення змістових і організаційно-функціональних основ навчального процесу, зокрема: модуляризація освітнього процесу, що дозволяє інтегрувати доклінічні і клінічні дисципліни як на змістовому, так і на методичному рівнях; розвиток професійного клінічного мислення на основі міждисциплінарної структуризації змісту через блокову подачу матеріалу, удосконалення й поглиблення професійної підготовки майбутнього фахівця ветеринарного профілю під час клінічного року і практик; збільшення акценту на вивчення дисциплін, пов'язаних з харчовою безпекою.

Потрібно наголосити, що план реорганізації ветеринарної освіти Німеччини передбачає такі особливості: складовою частиною змісту професійної підготовки фахівців ветеринарного профілю на факультетах ветеринарної медицини Гіссенського і Лейпцизького університетів став модульно-цикловий принцип, при якому ротуються блоки модулів дисциплін за органами тварин, при цьому зникає ізольована автономія предметів і відокремленість наукових структурних підрозділів (клініки, інститути), що сприяє чіткості, упорядкованості і структуризації навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів, диференціації і інтеграції їх навчання. (Ehlers, с. 126). В українських ЗВО, які проводять підготовку фахівців ветеринарного профілю, навчальні плани побудовані за циклічно-дисциплінарним принципом, в німецькому – за блочно-модульним, що дозволяє оперативнo враховувати потреби студента, роботодавця, ринку праці (Пилипенко, 2012).

Пріоритетними напрямками розвитку Університету ветеринарної медицини Ганновера і факультету ветеринарної медицини Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана стали удосконалення й поглиблення професійної клінічної підготовки майбутнього фахівця ветеринарного профілю, що обумовило введення в 2005-2006 рр. в навчальний процес ЗВО клінічного ротаційного року («praktisches Jahr», «Intensivstudium München», «Klinische Rotation»). В 2007-2008 рр. клінічна ротація була

Модульна система професійної підготовки фахівців ветеринарного профілю на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана

Етапи професійної підготовки		Іспити	
Природничо-науковий етап підготовки			
Семестр 1	Цикл природничих дисциплін фундаментальної, природничо-наукової підготовки: анатомія, ботаніка, зоологія, фізика, хімія	Іспити Vorphysikum	
	Цикл дисциплін професійної підготовки: медична термінологія, гістологія, етологія, захист тварин, утримання худоби		
Семестр 2	Цикл природничих дисциплін фундаментальної, природничо-наукової підготовки: анатомія, хімія, зоологія		
	Цикл дисциплін професійної підготовки: історія ветеринарної медицини, генетика, годівля і розведення лабораторних тварин, ембріологія, етологія, захист тварин, основи ведення сільського господарства, радіологія, утримання худоби, фізіологія		
	Цикл факультативних дисциплін (до Physikikum мінімум 84 год)		
Медико-теоретичний етап підготовки			
Семестр 3	Цикл природничих дисциплін фундаментальної, природничо-наукової підготовки: анатомія		Іспити Physikum
	Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки: біохімія, ембріологія, захист тварин, радіологія, основи розведення тварин, фізіологія		
	Цикл факультативних дисциплін (до Physikikum мінімум 84 год)		
Семестр 4	Цикл природничих дисциплін фундаментальної, природничо-наукової підготовки: анатомія	Іспити Vorphysikum	
	Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки: біохімія, гістологія, загальна бактеріологія, загальна вірусологія, основи ветеринарної санітарії та гігієни харчових продуктів і м'яса, хвороби рептилій, паразитологія, патологічна фізіологія, клінічна діагностика, хвороби риб		
	Цикл факультативних дисциплін (до Physikikum мінімум 84 год)		
Медико-клінічний практичний етап			
Семестр 5	Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки: загальна стоматологія і анестезіологія, офтальмологія тварин (дрібні тварини, коні), ветеринарний супровід, епідеміологія, ветеринарна гігієна, внутрішні хвороби (коні), годівля тварин, епізоотологія та інфекційні хвороби, внутрішні хвороби і патофізіологія, гігієна продуктів харчування, захворювання птахів, імунологія, клінічна діагностика, репродукція, корми і кормовиробництво, паразитологія, патологія, фармакологія і токсикологія, хірургія загальна (дрібні тварини, коні)	Державний іспит	
	Цикл факультативних дисциплін (після Physikikum мінімум 126 год)		

Семестр 6	Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки: ветеринарний супровід, внутрішні хвороби (коні), внутрішні хвороби (дрібні тварини), гігієна тварин, клінічна діагностика, патологія, корми і кормовиробництво, радіологія, репродукція, спеціальна харчова гігієна, спеціальна бактеріологія і мікологія, спеціальна вірусологія, спеціальна хірургія (дрібні тварини), спеціальна хірургія (коні), ветеринарна гігієна, товарознавство молочних продуктів, фармакологія і токсикологія				Державний іспит
	Цикл факультативних дисциплін (після Physikum, мінімум 126 год)				
Семестр 7	Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки: фармацевтичне законодавство Німеччини, бактеріологія, мікологія і вірусологія, ветеринарний супровід, біометрія, хірургія (жуйні), внутрішні хвороби жуйних, товарознавство молочних продуктів, паразитологія, патологія, репродукція, хвороби свиней, спеціальна анестезіологія (дрібні тварини), спеціальна хірургія (дрібні тварини), спеціальна хірургія (коні), спеціальна ветеринарна гігієна, спеціальна гігієна харчових продуктів, спеціальне і дієтичне харчування для тварин, епізоотологія, основи судової ветеринарії, введення в спеціальність, теорія професійної діяльності (професійна етика)				
	Цикл факультативних дисциплін (після Physikum, мінімум 126 год)				
Семестр 8 Семестр 9	Ротаційний рік				
	Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки: основи фармакології і методологія по збору даних про застосування ліків, ветсанекспертиза м'яса і м'ясних виробів, харчова гігієна, патологія, захист тварин				
	Цикл інтегрованих занять з дисциплін: гігієна продуктів харчування (клінічні демонстрації 14 год/тиждень)				
	Цикл факультативних дисциплін (42 год)				
	Клінічна підготовка під час ротаційного року: 37 год/тиждень				
		Блок 1 Патологія / Продукти харчування 7 тижнів	Блок 2 Внутрішні хвороби дрібних тварин Клініка внутрішніх хвороб дрібних тварин 6 тижнів 8,5 ECTS	Блок 3 Корисні тварини Клініка жуйних тварин (амбулаторне лікування, ветеринарний супровід) 6 тижнів 8,0 ECTS	
	Блок 5 Коні Клініка для коней 3 тижні, 8,0 ECTS	Блок 6 Свині Клініка для свиней 2 тижні 3,0 ECTS	Блок 7 Птахи Клініка птахів, рептилій і риб 2 тижні, 3,0 ECTS		
Практика					
Семестр 10	Державні іспити				

запроваджена на ветеринарних факультетах Гіссенського університету імені Юстуса Лібиха і Вільного університету Берліна.

Навчання на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана проводиться за кредитно-модульною системою, в якій поєднуються різні форми проведення занять: від класичних форм (лекція, практичне заняття) до інтегрованих занять (*Querschnittsunterricht*), які проводяться в вигляді міждисциплінарних лекцій, клінічних демонстрацій, семінарів. Співвідношення теоретичної і практичної складової нормативних навчальних дисциплін ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана складає 182,7 ECTS і 96,7 ECTS (відповідно 65% і 35%) (*Verordnung zur Approbation von Tierärztinnen und Tierärzten (TAppV)*).

За весь період навчання студенти на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету повинні скласти 308 год факультативних занять з 22 дисциплін (22 ECTS). Факультативні дисципліни діляться на підгрупи: «Р» і «Т». До *Physikum* складаються іспити з 6 факультативних дисциплін, до 11 семестру перед складанням державного іспиту *Tierärztliche Prüfung* студенти складають 9 факультативів підгрупи «Т». 8 з 22 дисциплін припадає на перед клінічну підготовку *Vorklinik*, а 14 – на клінічний блок *Klinischer Abschnitt* (Buck, с. 26).

Зарахування факультативних предметів відбувається без оцінок. Запис на

факультативи відбувається через інтернет-платформу COREMATO.

Інтегровані заняття на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету проводять в рамках ротації в 8-9 семестрах з харчової безпеки у вигляді клінічних демонстрацій (14 год/тиждень). Загалом на інтегровані заняття припадає 196 год. Інтегровані заняття з харчової безпеки являють собою заняття з інтегрованими міждисциплінарними зв'язками наступних дисциплін: репродуктивної медицини, ветеринарного супроводу, хірургії (патологічної анатомії), клінічної фармакології, годування тварин, розведення тварин, тваринництва.

Висновки. Вища освіта України реформується в умовах євроінтеграційного функціонування. Саме цим визначається потреба вивчення передового досвіду з підвищення якості професійної підготовки фахівців ветеринарного профілю з метою екстраполяції кращих зразків на вітчизняну систему підготовки ветеринарів з умовою збереження власних освітніх традицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пилипенко, О. (2018) Професійна підготовка фахівців ветеринарного профілю у ВНЗ Німеччини (Дисс. канд. пед. наук). Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u145/aref_pilipenko_0.pdf
2. Пилипенко, О. (2012) Порівняльний аналіз систем вищої ветеринарної освіти Німеччини та України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній

- школах. 2012. Вип. 27 (80). С. 298–308.
3. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/27/50.pdf>
 4. Buck, P. (2004). Vergleichende Betrachtung der tierärztlichen Ausbildung in Deutschland und in Frankreich am Beispiel der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Ecole Nationale Vétérinaire de Toulouse. (Diss. zur Erlangung des Grades Dr. med. vet.). Ludwig-Maximilians-Universität München, München.
 5. Deutschland. Bundestag. (2006). Verordnung zur Approbation von Tierärztinnen und Tierärzten (TAppV). URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/tappv/index.html>
 6. Ehlers, J. P. (2009). Peer-to-Peer-Learning in der tiermedizinischen Lehre. Osna-brück: Diplomica Verlag.

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Табака О.М.

аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Ключові слова: медіа, медіатехнології, розвиток мовлення, дошкільник, мовна особистість.

Keywords: media, media technology, speech development, preschooler, linguistic personality.

Виховання мовної особистості – одне із основних завдань сучасної дошкільної освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти сказано, що освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства [1, с. 9].

Провідні науковці школи А. Богущ, як-от Н. Гавриш, К. Крутій визначають, що мовна особистість – це людина, здатна творчо й доречно використовувати мовні засоби для обслуговування різних життєвих ситуацій, зокрема презентувати себе, взаємодіяти з іншими, реалізувати свої потреби і наміри. Автори стверджують, що метою є не знання про мову (мета, відсторонена від особистості дитини), не розвинені окремі вміння і навички (ця мета також певною мірою ігнорує загальний рівень психічного розвитку, особливості конкретного дошкільника), а цілісна особистість як носій мови.

Сьогодні, на думку Н. Гавриш, К. Крутій, на перший план виступає власний комунікативно-мовленнєвий досвід дитини, активна мовленнєва практика малюка [3, с. 8].

Для реалізації окреслених завдань науковці закликають педагогів використовувати оновлені, сучасні методи, засоби і технології розвитку мовлення дошкільників.

Хочемо привернути увагу до використання медіатехнологій як важливого методу і засобу мовленнєвого розвитку дітей. Ми розглядаємо медіатехнології як інтеграцію різних засобів передачі інформації (тексту, звуку, графіки, рухомих і нерухомих зображень) за допомогою комп'ютера або іншого аудіовізуального пристрою.

У сучасному освітньому просторі дошкільля проблема впровадження медіатехнологій була порушена З. П. Дорошенко. Автор зазначає, що у системі дошкільної освіти доцільно використовувати медіа, оскільки вони найбільш оптимально та ефективно відповідають триєдиній меті заняття: освітній, розвивальній та виховній.

Досліджуючи шляхи застосування мультимедійних технологій в закладі дошкільної освіти, З. П. Дорошенко виокремлює інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), перевагу яких вбачає в оптимізації, технологічності та перспективності забезпечення нової, активної форми фіксації продуктів інтелектуальної діяльності; доступ до практично необмеженого обсягу потрібної навчальної і наукової інформації, високу швидкість її отримання; варіативність способів аналітичного оброблення інформації; виникнення феномену «безпосереднього включення» особистості в інформаційний простір; створення можливості вступати до конструктивно змістового діалогу з користувачем, утворювати з ним єдине функціональне навчальне предметно-орієнтоване середовище [5].

К. Крутий стверджує, що з допомогою сучасних медіатехнологій можна поєднувати різні види подання інформації (текст, статичну і динамічну графіку, відео- та аудіозаписи) у єдиний комплекс, завдяки чому дитина стає учасником освітнього процесу. Під час перегляду відеоматеріалів зоровий аналізатор полегшує сприйняття дитини і розуміння мовлення на слух. Такі зорові опори, як органи мовлення, жести, міміка, кінеми тощо, підкріплюють слухові відчуття, полегшують внутрішнє промовляння [4, с. 86].

Доведено, що людина запам'ятовує 20% почутого, 30% побаченого і більше 50% того, що вона бачить і чує одночасно. Отож, засоби медіатехнологій, впливаючи на різні органи чуття, важливі в

дошкільній освіті, насамперед для формування пізнавальної компетентності та мовленнєвого розвитку дітей. Вони дають змогу «вийти» за межі навчального середовища на занятті; зробити видимим те, що неможливо побачити неозброєним оком, продемонструвати лише вербальними засобами, імітувати будь-які ситуації і процеси в довкіллі.

Застосування медіатехнологій у якості дидактичних засобів повинне використовуватись також для підвищення мотивації навчання, розвитку творчих здібностей дітей та для створення сприятливої, емоційно-позитивної атмосфери.

Наголосимо, що найважливішою запорукою успішного мовленнєвого розвитку дошкільників є їх особистий інтерес, потреба, внутрішній стимул, які б викликали бажання у дітей думати і говорити. Вважаємо, що використання найрізноманітніших засобів медіатехнологій здатне зацікавити малюків, привернути їхню увагу до об'єкта, предмета, явища, теми, яка обговорюється, відтак викликати у них внутрішню потребу до мовленнєвої активності, стати її спонукою.

Реалізуючи завдання мовленнєвого розвитку (розвиток зв'язного мовлення, збагачення лексики, виховання звукової культури мовлення, формування граматичної будови мовлення у дітей та ін.), вихователь повинен добре продумати те, що саме допоможе увіразнити дитяче сприймання та розуміння слова, поняття, явища тощо.

Переглянувши відео, на якому діти мають можливість почути голоси різ-

них тварин, птахів, малюки охоче звуконаслідують, вправляючись у звуковимові. Цікавий мультяк подасть взірцеву інтонаційну виразність літературної мови, викличе бажання у дошкільників обговорити вчинки, риси характеру героїв, висловити своє ставлення до них чи дати їм пораду. Слово «клекіт» назавжди увійде у словник малят, залишивши у свідомості яскраві враження після перегляду відеозапису радісного клекотіння лелеки у гнізді. Дошкільникам не складно буде розказати про те, як ластівка будує своє гніздо, як шумить гірська річка та інші дива природи, якщо вони зможуть це побачити, почути з допомогою засобів медіатехнологій.

Підсумовуючи, підкреслимо, що робота з мовленнєвого розвитку буде результативною, цікавою, сприятиме невимушеній («скажи повним реченням», «повтори...») мовленнєвій активності дошкільників, якщо педагоги зуміють вдало дібрати тему для обговорення та подбають про яскравість

відчуттів дітей, використовуючи розмаїття медіатехнологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., ... Якименко Л. Ю. – К., 2012. – 26 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Частина I та II / А. М. Богуш. – К.: Видавничий дім: «Слово», 2005. – 720 с.
3. Гавриш Н. Як змінювалися підходи до розвитку мовлення дітей / Н. Гавриш, К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2019. – № 7. – С. 7–10.
4. Крутій К. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників / К. Крутій // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 85–90.
5. Соцька О. П. Передумови реалізації медіапростору сучасного дошкільця / О. П. Соцька // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13 (272), Ч. I. – С. 154–163.

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БАР'ЄРУ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

Гордієнко Н.М.

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»

Ключові слова: психологічний бар'єр, стресовий фактор, занижена самооцінка, мовні навички, говоріння, рольова гра.

Keywords: psychological barrier, stress factor, low self-esteem, language skills, speaking activities, role-play.

Сучасне суспільство з його різноманітними можливостями проникнення в культуру та життєдіяльність інших країн диктує нові вимоги до процесу навчання іноземним мовам, зокрема, в умовах домінування англомовної культури і визнання за англійською мовою статусу мови міжнародного спілкування, особлива увага приділяється проблемам навчання саме англійської мови. Основний акцент в процесі цієї діяльності, згідно з новими вимогами, робиться на оволодіння англійською мовою, в першу чергу, як засобом спілкування, – що має на увазі вільне використання всіх видів мовленнєвої діяльності на іноземній мові в процесі комунікативної діяльності.

Згідно з нашими спостереженнями, основним фактором, який впливає на здійснення говоріння в рамках заданої комунікативної ситуації, є не відсутність у студента необхідних базових знань з предмета (лексико-граматичний мінімум) і не відсутність бажання вести бесіду на задану тему з огляду на нерозуміння предмета розмови або

прагнення уникнути участі в обговоренні, а наявність психологічного бар'єру, що перешкоджає подоланню страху, а саме страх припуститися помилки або страх перед здійсненням нового для себе виду діяльності в присутності аудиторії і небажання піддатися критичній оцінці з боку викладача або інших студентів. Можлива «неадекватна» реакція з боку останніх є найсильнішим стрес- фактором для студента, орієнтованого на зовнішню оцінку своїх здібностей, і часто перешкоджає подоланню вищезгаданого бар'єру.

Зрозуміло, не всі студенти схильні до впливу вищевказаних факторів. В основному це властиво людям із заниженою самооцінкою і підвищеним рівнем тривожності, тобто людям, які відчувають психологічний дискомфорт в будь-яких ситуаціях, пов'язаних з оцінкою оточуючими їх діяльності. А оскільки вивчення іноземної мови є новим для них видом діяльності і пов'язане з великою кількістю помилок, – що неминуче при оволодінні новими навичками, – реалізація гово-

ріння стає сильним стресом для студентів, які прагнуть відповідати очікуванням оточуючих і бояться зазнати невдачі (тобто зробити помилку), що є наслідком заниженої самооцінки і непевненості в собі [2, с. 90].

Слід зазначити, що важливим елементом у здійсненні викладацької діяльності є вміння знайти необхідні рішення для організації навчального процесу таким чином, щоб викладач мав можливість здійснювати свою діяльність в повному обсязі, при цьому зводячи до мінімуму стресові фактори, що виникають в процесі роботи і перешкоджають реалізації студентом комунікативної діяльності. Одним з найбільш ефективних прийомів, що використовується викладачем з метою удосконалення навичок усного мовлення студентів, є моделювання реальної комунікативної ситуації (напр.: рольова гра в рамках відпрацювання навичок спілкування в ситуації поселення в готель), при якій студент має можливість продемонструвати свої навички в умовах, наближених до життєвої ситуації. Було відмічено, що під час виконання цього завдання студенти з такими особливостями нервової системи як тривожність і високий рівень невротизації активно включаються в процес спілкування за умови, що викладач не «прислухається» до їх мови і не дає установку на «ідеальне» виконання завдання. В іншому випадку, ці студенти починають відчувати дискомфорт, соромитися і більшу частину часу ухиляються від розмови. Таким чином, викладач з його позиції критичної оцінки є стресовим факто-

ром, який негативно впливає на мовну поведінку студентів.

Щоб уникнути цього, можна порекомендувати викладачеві організувати ситуацію таким чином, щоб виконання подібних завдань здійснювалося в ігровій формі, створюючи розслаблену атмосферу «не оцінювання». Таким чином, студент буде відчувати себе вільніше, знаючи, що його робота не піддається оцінці, а значить, його помилки не вплинуть на успішність по предмету, що, безсумнівно, зніме тягар відповідальності за результат і частково нейтралізує психологічний страх при говорінні. (Аналіз зроблених помилок можна проводити після закінчення виконання завдання, а краще, по можливості, попереджати їх появу на етапі підготовки до говоріння.)

Психологічні проблеми студентів, які проявляються під час виконання завдань на вдосконалення навичок усного мовлення, вимагають пошуку нових рішень, методів і прийомів організації навчальної діяльності, що має стати темою подальших досліджень за участю, як психологів, так і викладачів-методистів.

Література:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
2. Гордиенко Н.Н., Новикова В.В. Психологические проблемы студентов и пути их преодоления в процессе реализации коммуникативной деятельности на иностранном языке. – Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», №1(22)/2008.- К.: ВПК «Політехніка», 2008. – с.89-93

УДК 372.851

ИЗУЧЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ВЕЛИЧИНЫ «ВРЕМЯ»

Ю.С. Фатеева,

бакалавр,

kari_karisha98@mail.ru

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, республика Башкортостан, Россия

К.А. Абсалямова,

бакалавр

kari_karisha98@mail.ru

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, республика Башкортостан, Россия

С.А. Косцова,

старший преподаватель,

koscova.sa@mail.ru

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, республика Башкортостан, Россия

THE USE OF THE NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN THE LESSONS OF MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL

Yu.S. Fateeva,

Bachelor,

kari_karisha98@mail.ru

Sterlitamak branch of Bashkir State University,
Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia

K.A. Absalyamova,

bachelor

kari_karisha98@mail.ru

Sterlitamak branch of Bashkir State University,
Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia

S.A. Kostsova,

Senior Lecturer,

koscova.sa@mail.ru

Sterlitamak branch of Bashkir State University,
Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы изучения младшими школьниками величины время. Данное понятие рассматривается учащимися младших школьников на протяжении всех четырех лет обучения в начальных классах.*

Ключевые слова: математика, время, обучение,

Урок – основная форма обучения школьников. Урок — это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников[1].

Современная система образования выдвигает различные требования к проведению урока. Во-первых, урок должен соответствовать Федеральным государственным образовательным стандартам. Во-вторых, на каждом уроке ребенок должен не только усвоить содержание изучаемой темы, но и овладеть универсальными учебными действиями. Это позволяет формировать у учащихся «умение учиться». Урок должен быть разделен на этапы, учителем должны использоваться различные методы и приемы преподавания. Также, должен реализовываться субъект-субъектный подход в работе с учащимися.

Все эти требования имеют огромную значимость в процессе усвоения знаний учащимися, потому что информации, предлагаемой для изучения, становится все больше. Особенно это касается уроков математики, на кото-

рых, зачастую, ученики не усваивают весь объем знаний, предлагаемый им для изучения. В настоящее время, в период стремительного научно-технического прогресса, возросла роль математики, а поэтому приобрело большую общественную значимость математическое образование[2,45].

В начальных классах рассматриваются следующие величины: длина, площадь, масса, емкость, время и другие. Величины – важнейшее понятие математики, развивают пространственное представление, вооружают практическими навыками, являются средствами связи обучения с жизнью.

Очень сложно учащиеся усваивают тему «время». Так как время – это тот показатель, который нельзя увидеть или потрогать. Существуют различные методы и приемы работы по ознакомлению младших школьников с этой темой. В данной статье будут раскрыты некоторые из них.

В 1 классе учащиеся знакомятся с часами, циферблатом. Ученики должны четко понимать, какая стрелка что обозначает. Также, у учащихся должно быть сформировано четкое представление о месяцах, времени суток. Они должны быть знакомы с понятиями «вчера-сегодня-завтра».

Можно использовать один методический прием в 1 классе при знакомстве с понятием «время». Учащиеся поднимаются с мест и стоят молча на протяжении 30 секунд. Далее, учитель спрашивает, что произошло за время, пока ученики стояли. Прошло время. Так школьник осознают, что время

нельзя ощутить. Также, при знакомстве с этой темой можно показывать песочные часы. Так учащиеся визуально будут представлять себе, как «течет» время.

Во 2 классе знания, полученные в 1 классе, уточняются, систематизируются и расширяются. Происходит знакомство с такими единицами измерения: год, месяц, неделя, сутки, час, минута.

В 3 классе происходит знакомство с новой единицей времени – секунда. Учащиеся должны усвоить, что 1 минута = 60 секундам.

К концу 4 класса учащиеся должны понимать, что промежутки времени можно сравнивать, складывать, переводить из одной единицы измерения в другую. Ученики также знакомятся с понятием век. Позже вводится понятие «лента времени». Итогом изучения темы «время» в начальной школе становится таблица, которую ученики должны знать наизусть.

1 век = 100 лет	в феврале 28, 29 дней	1 неделя = 7 дней
1 год = 12 месяцев	в году 365, 366 дней	1 час = 60 минут
1 месяц = 30, 31 дню	1 сутки = 24 часа	1 минута = 60 секунд

Для подсчета числа дней в простом и високосном годах можно по таблицу-

календарю составить числовые выражения и найти их значения: $28 + 30 * 4 + 31 * 7$ и $29 + 30 * 4 + 31 * 7$. В этих записях 28 и 29 – число дней в феврале, $30 * 4$ – количество дней в 30-дневных месяцах, $31 * 7$ – количество дней в 31-дневных месяцах.

Понятие суток раскрывается через знакомые детям понятия частей суток – утро, день, вечер, ночь.

При изучении минуты и секунды целесообразно применить ряд практических упражнений.

Например:

1. Вспомните, сколько слов каждый из вас прочитал за минуту во время проверки техники чтения.

2. Запишите подряд числа от 1 за 1 минуту, 1 секунду.

3. Решить примеры за 1 минуту.

4. Посчитать, сколько шагов можно сделать за 1 минуту, за 1 секунду.

Список используемых источников и литературы

1. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под редакцией Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983;
2. Эрдниев П. М. Обучение математике в начальных классах. Опыт обучения методом укрупненных дидактических единиц – М.: Педагогика, 1979.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Садова І.І

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Дрогобицький
державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Зинич М.

магістрантка факультету початкової та мистецької освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У СТАТТІ ВИЗНАЧЕНО ОСНОВНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З розладами аутистичного спектру (РАС) у загальноосвітній школі. Досліджено умови (організаційні, змістові, процесуальні, фахові, соціальні та психолого-педагогічні), які сприяють отриманню доступної освіти учнями з РАС в інклюзивному середовищі початкової школи.

Ключові слова: інклюзивне навчання; учні з розладами аутистичного спектру; початкова школа.

Key words: inclusive learning; children with autism spectrum disorders; elementary school.

Одним з основних напрямків реформування сучасної системи освіти є створення умов для повноцінного включення в освітній простір та успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Важливим кроком у цьому процесі було оприлюднення урядом у грудні 2016 року Концепції «Нова українська школа», яка ґрунтується на партнерській педагогіці. Завдання концепції «розробити обов'язковий курс для педагогічних працівників щодо особливостей роботи з дітьми з ООП в рамках інклюзивного навчання».

05 вересня 2017 р був ухвалений Закон України «Про освіту», новатор-

ський за своїм змістом, оскільки він уможлиблює впровадження інклюзії у системі вітчизняної освіти [1], в рамках якого законодавчо визначені статус учня з особливими освітніми потребами і необхідність створення спеціальних освітніх умов навчання для осіб з ООП.

Через рік Верховна рада прийняла Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 04.07.2018 №8556 [2], в якому законодавчо закріплено право батьків на вибір форми освіти для дітей, включаючи інклюзивне навчання.

Особливу групу дітей з ООП складають учні з розладами аутистичного спектру (РАС), які відносяться до первазивних порушень, тому побудова освітнього середовища для таких дітей вимагає врахування ряду взаємообумовлених чинників, які визначаються їх особливостями. Всі діти з РАС потребують створення спеціальних освітніх умов, які включають підтримку і супровід в школі, але допомога залежить від вираженості симптомів порушень розвитку окремої дитини.

Відомо, що емоційний, вольовий та пізнавальний розвиток у дітей з РАС істотно відрізняється від їхніх здорових однолітків (J. Locke, E. Ishijima, C. Kasari [4]). Вони характеризуються слабкою соціальною компетентністю, низьким рівнем комунікативних здібностей та толерантності, стійкості до стресу, специфічними особливостями поведінки та мислення (В. Синьов, Д. Шульженко [3]). Діти з РАС характеризуються специфічним видом порушень мовлення, сенсорним сприйняттям. У зв'язку з цим ці діти, незалежно від рівня інтелектуального розвитку, не можуть без спеціальної психолого-педагогічної допомоги освоїти навички спілкування та соціальної взаємодії в колективі однолітків (О. Нікольська, G. McGee). Ключовими чинниками в успішній інклюзії таких дітей є розуміння суті цього захворювання і вибір педагогічних методів для їх навчання.

Питання про організацію освіти і соціалізації дітей з РАС в загальноосвітній школі сьогодні стоїть особливо

гостро, в тому числі і тому, що кількість дітей з РАС, які навчаються в школах, постійно збільшується (В. Haller). Процес інклюзії дітей з аутизмом в загальноосвітню систему навчання може бути успішним і сприяти їхньому психологічному та емоційному розвитку. На відміну від дітей з іншими видами порушень (наприклад, інтелектуальними), учні з РАС можуть успішно навчатися за шкільною програмою. Збережений інтелект, добра пам'ять, візуальне сприйняття дозволяють дитині успішно освоювати академічний матеріал (Т. Flusberg). Різноманітні стратегії інклюзії, які застосовуються в процесі навчання дітей з РАС, дозволяють побудувати процес інклюзії на основі індивідуальних здібностей і можливостей кожної дитини, враховуючи дефіцити розвитку і характерні риси захворювання (Ю. Эрц-Нафтульева,). Однак сьогодні не існує достатньої кількості наукових досліджень, які оцінювали б ефективність і успішність інклюзивного навчання дітей з РАС (F. Sansosti, J. Sansosti [5]) в загальноосвітній школі.

Виходячи з вищезазначеного, ми бачимо протиріччя між завданнями сучасної освітньої політики включення дітей з РАС в загальноосвітній простір і недостатньою розробленістю організаційно-педагогічних умов і навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Мета статті: виявити педагогічні умови інклюзивного навчання учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру.

Вивчивши і проаналізувавши наукову літературу, в своєму дослідженні ми ґрунтувалися на висновках вчених про те, що аутизм розглядається як системне порушення психічного розвитку дитини, при якому страждає когнітивна сфера. Порушення при аутизмі має всепроникаючий характер, внаслідок цього при організації системи корекційного впливу необхідні робота в різних напрямках і координовані зусилля команди фахівців. Важливо відзначити, що більшість фахівців дотримуються думки про те, що система допомоги аутичним дітям повинна ґрунтуватися на корекційному навчанні і вихованні, а лікування – носити допоміжний характер.

Аналіз сучасних досліджень виявив, що при цьому порушенні, система психолого-педагогічного супроводу повинна бути комплексною і використовувати специфічні методи, способи, форми і прийоми роботи. У сучасних системах освіти як в нашій країні, так і за кордоном для дітей з РАС розроблені різні форми навчання, включаючи інклюзивне навчання. Вибір форми навчання для конкретної дитини з РАС повинен бути індивідуалізований. Це можливо, якщо в системі освіти буде передбачено можливість варіативної організації навчання учня з РАС в освітньому закладі.

Дослідження проблеми організації психолого-педагогічної допомоги дітям з РАС на сучасному етапі доцільно здійснювати на основі діяльнісного і компетентнісного підходів. Реалізація цих підходів забезпечує особистісний

та пізнавальний розвиток учнів з розладами аутистичного спектру на основі поступового входження в соціокультурне та освітнє середовище школи. Важливим аспектом є організація комплексного психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з РАС, при якому стратегія і тактика корекційної роботи будуються з урахуванням динаміки розвитку і адаптивних можливостей учня.

Нами було встановлено, що рівень готовності учнів початкової школи з РАС до інклюзивного навчання є недостатнім. В якості критеріїв, що визначають готовність до навчання, були використані наступні показники: ступінь вираженості аутистических порушень; рівень інтелектуального розвитку; рівень розвитку навичок взаємодії та спілкування, рівень розвитку основних навичок при навчанні (рахунок, читання, письмо) і здатність застосовувати знання на практиці. Показники динаміки за цими критеріями є основою для розробки індивідуальної програми розвитку, а також для визначення можливості і доцільності навчання конкретного учня в інклюзивну класі. Питання про інклюзивне навчання кожної дитини має вирішуватися індивідуально.

Для забезпечення ефективності інклюзивного навчання дітей з РАС в загальноосвітній школі необхідні наступні організаційно-педагогічні умови:

- спеціальна організація просторового середовища;
- обов'язковий розширений моніторинг динаміки розвитку учнів з РАС,

на основі якого оцінюється успішність навчання;

– поетапна організація навчання, що забезпечує диференційоване поступове розширення освітнього та соціокультурного середовища для кожного учня з РАС;

– організація консультативної допомоги батькам всіх учнів в інклюзивних класах.

У цьому зв'язку, В. Синьов пропонує розглядати умови, що сприяють отриманню доступної освіти учнями з РАС. Організаційні (спільне керівництво навчальним і виховним процесом учителем і фахівцем з інклюзії; модифікація засобів корекції в умовах інклюзивної школи). Процесуальні (психологічний супровід дітей; робота з батьками класу; супервізія корекційних фахівців). Змістові (модифікація програм; розробка посібників для аутичних дітей; створення індивідуальних навчальних програм). Фахові (суб'єктно-особистісна готовність фахівців з інклюзії. Педагогічні (спеціальні дидактичні, виховні, інклюзивні компоненти, індивідуальні програми; присутність тьюторів). Психологічні (розвиток позитивної взаємодії аутичної дитини з однолітками та дорослими). Соціально-психологічні (створення ситуацій шкільної взаємодії; ціннісне ставлення дитини з психічними порушеннями до освітнього процесу) [3, с.128].

Результати дослідження дають підставу стверджувати, що така організація навчання дає можливість кожному учневі з РАС не тільки оптимально реалізувати освітній потенціал, а й на-

вчатись взаємодіяти з педагогами та однолітками.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань проблеми **педагогічних умов інклюзивного навчання учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру**, а відкриває перспективу для більш детального вивчення особливостей світосприймання аутичними дітьми для забезпечення їх права на соціальну реалізацію.

Література

1. Закон України від 05.09.2017 р. №2145-VIII «Про освіту» (ст.19, 20). – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Закон України від 04.07.2018 №8556 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2141-19>.
3. Синьов В. М. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі / В. М. Синьов, Д. І. Шульженко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 32. – С.125-129.
4. Locke J. Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting / J. Locke, E. Ishijima, C. Kasari // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2010. – No. 10. – Pp. 74–81
5. Sansosti F.J. Effective School-based Service Delivery for Students with Autism Spectrum Disorders: Where We Are and Where We Need to Go / F.J. Sansosti, J.M. Sansosti // Psychology in Schools. – Available. – 2013. – Vol. 50(3). – Pp. 229–244.

КУЛЬТУРНА СПАДЩИНА РЕГІОНУ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПО ТУРИЗМУ

Задворний С. І.

кандидат географічних наук, викладач кафедри географії України і туризму
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Ключові слова: культурна спадщина, туризм, освітня програма, регіон, освітній компонент.

Key words: cultural heritage, tourism, educational program, region, educational component.

Сучасні тренди реалізації стандартів надання освітніх послуг у сфері вищої освіти своєчасно загострюють питання дотримання відповідного рівня їх якості. У цьому вимірі надзвичайно актуальним постає питання врахування різноманітних аспектів під час розробки освітньо-професійних програм з метою врахування всіх сучасних вимог ринку праці. Одним із таких факторів у контексті підготовки фахівців для туризму виступає регіональна специфіка.

Мета даної статті полягає у розкритті загальних особливостей впливу комплексу культурної спадщини регіонального рівня на формування і реалізацію освітніх програм підготовки туризмознавців.

Туристична діяльність за своєю сутністю позначена багатогранним процесом освоєнням простору, оцінкою та синтезом його кількісних та якісних характеристик. Дані особливості у освітньому процесі можуть виявлятися у двох взаємопов'язаних площинах: 1) орієнтація змісту, компонен-

тів освітньої програми та індивідуальної освітньої траєкторії на особливості рекреаційно-туристичного потенціалу регіону (теоретична складова); 2) набуття досвіду і навичок професійної діяльності на базі місцевих ресурсів із орієнтацією на їх провідну роль у формуванні регіонального туристичного продукту (практична складова).

Туризм є водночас і галуззю економіки і суспільним явищем, де значну частку займає культурна складова, адже якісна туристична послуга неодмінно передбачає відвідування об'єктів культури різноманітних видів і форм. Крім того, в рамках реалізації цілісної туристичної політики, держава здійснює нормативне регулювання з питань туризму, історико-культурних заповідників, музеїв, інших закладів культури на різних територіальних рівнях. Особлива увага тут покладається на охорону культурної спадщини шляхом використання туристичних ресурсів з обліком гранично припустимих навантажень та врахування у процесі містобудування інтеграції

споруджуваних об'єктів до місцевого історико-культурного середовища [3]. Усе зазначене вище актуалізує значення культурної спадщини у туризмі та туризмологічній освіті зокрема.

Культурна спадщина являє собою сукупність успадкованих людством від попередніх поколінь об'єктів культурної спадщини. До них належать визначні місця, споруди (витвори), комплекси (ансамблі), їхні частини, пов'язані з ними рухомі предмети, а також території чи водні об'єкти, інші об'єкти, що донесли до нашого часу цінність з археологічного, естетичного, етнологічного, історичного, архітектурного, мистецького, наукового чи художнього погляду і зберегли свою автентичність [4].

Духовна і матеріальна культурна спадщина, є потужним ресурсом розвитку культурно-пізнавального туризму, який сьогодні перебуває на висхідній траєкторії свого поступу. Цей вид туризму наразі є наймасовішим та найпопулярнішим серед усіх категорій туристів і складає понад 1/3 частину міжнародного туристичного бізнесу. У сучасних реаліях розвитку і вдосконалення туристичної індустрії регіонів України культурна спадщина виступає одним із головних її факторів. Територіальні спільноти людей, які прагнуть створювати і популяризувати свій туристичний продукт, опираються, насамперед, на унікальний і специфічний набір об'єктів культурної спадщини. Тому якісна підготовка кадрів у обласному регіоні для такого виду професійної діяльності передбачає

врахування зазначених вище елементів у змісті освітніх програм спеціальності 242 Туризм.

Від кількості і видів культурної спадщини в регіоні залежить формування певного переліку туристичних послуг, затребуваність у кадровому забезпеченні. Так, наявність значної кількості цінних нерухомих об'єктів культурної спадщини сприяє розвитку екскурсійної діяльності, а рухомої – музейній справі. Локалізація достатньої кількості об'єктів археології, історії, архітектури і містобудування, садово-паркового мистецтва є підґрунтям створення заповідників (історико-археологічні, історико-культурні, історико-архітектурні), які виступають відмінними базами для проходження практик студентів.

У загальному вигляді регіональна складова культурології туризму врахована у Стандарті вищої освіти України за спеціальністю 242 Туризм для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [1], на основі якого формуються і реалізуються освітні програми. У ньому визначено базові спеціальні (фахові, предметні) компетентності випускника, які зокрема включають здатність аналізувати рекреаційно-туристичний потенціал територій та розуміння сучасних тенденцій і регіональних пріоритетів розвитку туризму в цілому та окремих його форм і видів. Також це відображено у програмних результатах навчання, а саме: 1) пояснювати особливості організації рекреаційно-туристичного простору; 2) аналізувати рекреаційно-туристичний

потенціал території; 3) проявляти повагу до індивідуального і культурного різноманіття. Регіональний культурологічний вимір впливу культурної спадщини на освітні програми по туризму узагальнюється на враховується на рівні побажань і рекомендацій роботодавців, провідних фахівців галузі (стейкхолдерів), випускників програми, здобувачів вищої освіти та інших зацікавлених осіб.

Наразі підготовка фахівців з метою використання культурної спадщини у туризмі може реалізовуватися на основі формування переліку компонентів освітньої програми (навчальних дисциплін та практик), які насамперед, максимально повинні бути відображені у вибіркового блоці. Вибірковість дисциплін туристсько-культурологічного спрямування забезпечить здобувачам вищої освіти їх право на отримання теоретичних знань з відповідного напрямку. Серед навчальних дисциплін загальної підготовки є доцільними для впровадження в освітній процес «Історії України та національної культури», «Культурології», «Етики і естетики» тощо. Освітні компоненти фахового спрямування можуть бути представлені «Туристичними ресурсами», «Туристичним краєзнавством», «Музеезнавством», «Організацією екскурсійних послуг», «Управлінням культурними проектами в туризмі», «Управлінням регіональним розвитком в туризмі». Ключовою навчальною дисципліною у даному контексті має бути запропонована «Культурна спадщина в туризмі»,

змістова частина якої повинна включати вивчення всіх типів і видів культурної спадщини, а також їх практичне застосування в туристичній індустрії.

Варто сказати, що самостійна робота студентів, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань повинна теж бути теж спрямована на вивчення місцевого матеріалу. Проведення державної підсумкової атестації здобувачів вищої освіти у формі виконання дипломної роботи має передбачати наявність вибору тем, які стосуються дослідження духовної та матеріальної культурної спадщини, яка є перспективним ресурсом розвитку туризму.

Підсумовуючи зазначене вище зауважимо, що регіональна культурна спадщина виступає позитивним фактором у процесі реалізації освітньо-професійних програм по туризму. Це, насамперед, проявляється у наступному: зворотній зв'язок з усіма учасниками освітнього процесу в рамках вдосконалення освітньої програми дає можливість окреслити потреби суб'єктів туристичної діяльності у фахівцях різного профілю; підвищення фахового рівня працівників, що сприяє якості надання туристичних послуг; укомплектування кадровим складом установ управління туризмом на локальному рівні (об'єднані територіальні громади); збільшенні кількості висококваліфікованих фахівців для туристичної сфери регіону та їх працевлаштування.

Отже, культурна спадщина регіону як фактор формування і реалізації

освітніх програм по туризму сприяти-
ме реформуванню туризмологічної
освіти, розвитку туризму на місцевому
рівні та покращенню соціально-еконо-
мічного стану регіону.

Література

1. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Туризм» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/242-turizm-bakalavr.pdf> (дата звернення: 30.11.2019).
2. Педагогіка туризму: [навчальний посібник для ВНЗ] / за ред. В. К. Федорченка, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 328 с.
3. Про туризм: Закон України від 04.11.2018 р. №324/95-ВР. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80> дата звернення: 30.11.2019).
4. Про охорону культурної спадщини: Закон України від 25.01.2019 р. №1805-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14/ed20190125> дата звернення: 30.11.2019).

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Задворний С. І.

кандидат географічних наук, викладач кафедри географії України і туризму Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Ключові слова: туризм, компетентність, управління, освітня програма, освітній компонент.

Key words: tourism, competence, management, educational program, educational component.

Суттєві трансформаційні процеси в національній економіці, які торкнулися також і туристичної сфери, зумовили необхідність підготовки фахівців-туризмознавців у системі якісно нових координат. Сучасний випускник наразі повинен володіти набором загальних та фахових компетентностей, які би дали йому змогу гідно конкурувати на ринку праці та реалізовуватися у суспільстві особистісно. Швидкі зміни у підходах до політики формування людського потенціалу на підприємствах, відтік та плинність кадрів вимагає у молодих фахівців навичок здійснювати повністю або частково організаційно-управлінські функції. Водночас у соціально-психологічному вимірі повинна бути теж присутність готовності брати на себе відповідальність за прийняття важливих управлінських рішень. Виходячи із цього, сьогодні надзвичайно актуальним постає питання формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців сфери туризму.

Також важливим фактором у контексті забезпечення потреб туристич-

ної галузі стало впровадження в Україні реформи територіальної організації влади та місцевого самоврядування, яка покликана зменшити зарегульованість на національному рівні туризму як перспективного виду економічної діяльності та делегування значної частини управлінських повноважень на місцевий рівень. Такі децентралізаційні процеси у регіонах посприяли створенню цілої низки робочих місць в установах, що здійснюють управління туризмом та дозвіллемо-відпочинковою діяльністю. Особливо нестача управлінських кадрів, менеджерів із організації креативних індустрій відчувається у сільській місцевості. Адже новоутворені адміністративно-територіальні одиниці (сільські та селищні громади) прагнуть якомога краще та якісніше здійснювати промоцію власних туристичних ресурсів, створювати нові туристичні продукти та здійснювати ефективне управління галуззю.

Крім того впровадження сучасних моделей модернізації управління підприємствами, організаціями та уста-

новами у туризмі загостило проблему перегляду освітніх програм та їх наповненості. Швидкі зміни економічних процесів потребують забезпечення якісного освітнього процесу, виконання усіх запланованих програмових результатів навчання. Наразі актуальним залишається не лише підготовка фахівців, які б відповідали вимогам та запитам роботодавців, а й формування особистості із широким кругозором. Одним із ключових аспектів у цьому питанні виступають «м'які навички» («soft skills»).

«Soft skills» найчастіше визначають як навички (компетенції), прояв яких достатньо важко виявляти, безпосередньо визначати, перевіряти, наочно демонструвати. До цієї групи належать індивідуальні, комунікативні та управлінські навички. Поняття «soft skills» пов'язане з тим, яким чином люди взаємодіють між собою, тобто «м'які» навички рівною мірою необхідні як для повсякденного життя, так і для роботи. За даними досліджень, професійну успішність визначають саме «soft skills». Для кар'єрного зростання потрібно починати їх застосовувати з самого нижчого рівня. Переважно у претендентах роботодавці шукають не лише досвід роботи, але й «м'які» навички, зокрема виділено шість найзатребуваніших з них: 1) гнучкість/здібність адаптуватися; 2) навички спілкування; 3) уміння вирішувати проблемні ситуації; 4) креативність; 5) навички міжособистісних відносин; 6) вміння працювати в команді [2, с. 163, 166]. Загалом у цій системі навичок первинними та найбільш

актуальними постають навички управлінського характеру як засіб досягнення позитивного виробничого або організаційного результату.

Компетентнісний підхід наразі актуалізував зазначені навички та на його базових принципах дав можливість створити дієвий інструментарій провадження освітньої діяльності. Повноцінна реалізація компетентнісного підходу у системі туризмологічної освіти повинна полягати у всеохопленні освітнього процесу та адаптації освітніх компонентів у відповідності до мети і стратегії освітньої діяльності.

Наразі формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців сфери туризму доцільно здійснювати на освітньо-професійних програмах магістерського рівня. Наразі виходячи із «Проекту стандарту вищої освіти України за спеціальністю «Туризм» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» управлінська складова якнайкраще представлена у таких програмних результатах навчання:

- у когнітивній сфері:

- знання передових концепцій, методів науково-дослідної та професійної діяльності на межі предметних областей туризму та рекреації;
- здатність оцінювати кон'юнктуру туристичного ринку, інтерпретувати результати дослідження та прогнозувати напрями розвитку суб'єкта підприємницької діяльності в сфері рекреації і туризму;
- здатність здійснювати управління підприємством індустрії туризму та рекреації;

- здатність розробляти та реалізувати проекти в сфері рекреації, туризму, гостинності;

- у афективній (емоційній) сфері:

- використовувати комунікативні навички і технології, ініціювати запровадження методів комунікативного менеджменту в практику діяльності суб'єктів туристичного бізнесу

- у психомоторній сфері;

- демонструвати соціальну відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень;

- приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та методів прогнозування;

- нести відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінювання стратегічного розвитку команди, формування ефективної кадрової політики;

- демонструвати здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися упродовж життя;

- ініціювати інноваційні комплексні проекти, проявляти лідерство під час їх реалізації [5].

Найдоцільнішими освітніми компонентами, які б забезпечили формування управлінської компетентності на магістерському рівні є: «Управління персоналом», «Корпоративне управління в туризмі», «Управління туристичним підприємством», «Управління регіональним розвитком в туризмі», «Управління туристичними DESTINAЦІЯМИ» тощо. Актуальним та дієвим закріпленням теоретичних знань повинна бути «Управлінська практика» за-

гальним обсягом щонайменше 6-9 кредитів ЄКТС. Тематика магістерських кваліфікаційних робіт повинна торкатися управлінських аспектів туристичної діяльності. Водночас вибірковість дисциплін управлінського спрямування має бути також забезпечена в рамках індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти.

Отже, формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців сфери туризму складний та багатограний процес який вимагає застосування сучасних технологій освітньої діяльності та постійного вдосконалення освітніх програм та контенту її компонентів.

Література

1. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Л.А. Гуцан // Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: ПП «Фірма «Гранма», 2013. – С. 52 – 56.
2. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування: Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2015. № 2. С. 162-167.
3. Педагогіка туризму: [навчальний посібник для ВНЗ] / за ред. В. К. Федорченка, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 328 с.
4. Про туризм: Закон України від 04.11.2018 р. №324/95-ВР. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 30.11.2019).
5. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Туризм» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/media/vyshcha/242-turizm-magistr-27.11.2017.doc> (дата звернення: 20.12.2019).

УДК 378.01:159.9-051

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ



Вінтюк Ю. В.

кандидат психологічних наук, доцент, Національний університет «Львівська політехніка», Україна, Львів, 29013, вул. С. Бандери 12, e-mail: yurvin@ukr.net

***Анотація.** У статті розглянутий педагогічний аспект проблеми підготовки майбутніх фахових психологів у процесі їхнього навчання в вищому навчальному закладі. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження; сформований раціональний підхід до висвітлення даної теми. З позицій запропонованого підходу розглянуте педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх фахових психологів. З'ясовано, що педагогічний аспект підготовки професійних психологів полягає в відповідному, педагогічному наповненні всіх компонентів структури педагогічної діяльності та забезпечення її функціонування як цілісної системи. Зроблені висновки з проведеної роботи; накреслені перспективи подальших досліджень за даною темою.*

***Ключові слова:** підготовка майбутніх фахових психологів, навчально-виховний процес, психолого-педагогічні впливи, структура педагогічної діяльності.*

TRAINING OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS: PEDAGOGICAL ASPECTS OF A PROBLEM

Vintyuk Yuriy

candidate of psychological Sciences, associate professor,
National University «Lviv Polytechnica»,
Ukraine, Lviv, 29013, S. Bandery str., b. 12, e-mail: yurvin@ukr.net

***Abstract.** A pedagogical aspect of the future professional psychologists' training problem in the course of their studies in the higher educational establishment is considered in the article. A review of scientific publications on research is made; a rational approach to the coverage of the topic was formed. From the standpoint of the suggested pedagogical approach the training of the future professional psychologists ensuring was considered. It was found out that the pedagogical aspect of training of professional psychologists lays in the appropriate, pedagogical filling of all the components of the structure of educational activities and its functioning as an integrated system. The conclusions of the work are made; the prospects for further research on this topic are outlined.*

***Key words:** training of the future professional psychologists, educational process, psychological and pedagogical influences, a structure of the educational activities.*

1. ВСТУП

До найважливіших аспектів підготовки фахових психологів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) належить педагогічний, оскільки формування майбутніх професіоналів відбувається в ході цілісного педагогічного процесу і є результатом психолого-педагогічної взаємодії викладачів з тими, хто навчається. Даний аспект полягає в необхідності вибору певних методів, прийомів та способів здійснення психолого-педагогічних впливів, у врахуванні специфіки викладання предметів, а також індивідуальних психологічних особливостей тих, хто навчається тощо. Не менш важливим є формування належної мотивації, як до освоєння фаху, так і до подальшої професійної діяльності, постійного вдосконалення та ін. Оскільки педагогічні чинники значною мірою детермінують процес професіоналізації майбутніх психологів у ході навчання, вони повинні враховуватися при пошуку можливостей для вирішення завдань з їхньої підготовки. Вказана обставина зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета роботи: дослідити педагогічний аспект проблеми підготовки майбутніх фахових психологів у процесі їхнього навчання у ВНЗ.

Завдання роботи:

- здійснити огляд наукових публікацій за темою дослідження;
- сформулювати раціональний підхід до висвітлення даної теми;
- з позицій запропонованого підходу розглянути педагогічний ас-

пект підготовки майбутніх фахових психологів у ВНЗ;

- зробити висновки з проведеної роботи;
- намітити перспективи подальших досліджень за даною темою.

2. ОГЛЯД ПУБЛІКАЦІЙ НА ДАНУ ТЕМУ

Пошук публікацій за темою дослідження дозволив встановити, що дослідники приділяють їй не достатньо уваги [1 – 5]; проте варто коротко розглянути деякі моменти здійсненого огляду.

Більш-менш повний аналіз теоретико-методологічних підходів класичних і сучасних праць у галузі психології та педагогіки здійснила Т. В. Хуторянська, що дозволило їй виокремити психологічний і педагогічний аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливим методологічним положенням, що робить можливим дослідження процесу професійної підготовки, вона вважає науково обґрунтоване висловлювання С. Л. Рубінштейна про те, що сама діяльність є єдністю зовнішнього і внутрішнього, що сприяє виявленню зовнішніх і внутрішніх умов професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це велика увага вітчизняними науковцями приділялась розробці структури діяльності [5, с. 95]. У подальшому викладі авторка відзначає, що в сучасній педагогічній науці вивчаються лише окремі питання, що стосуються процесу підготовки майбутніх фахівців: його зміст і сутність, види підготовки, спрямова-

ність; відзначено також необхідність розглядати діяльність як цілісну систему. Проте ні в одному з досліджень не подано достатньо повного бачення проблеми.

І. В. Жуланова і А. М. Медведєв відзначають, що при підготовці майбутніх психологів і педагогів психологія людини для них повинна бути найважливішим предметом вивчення. Саме психологічна організація переживань власного життя, вважають вони, постає перед молодими людьми прямо і безпосередньо. Дані автори вбачають проблему в тому, що саме цей предмет, який “завжди під рукою”, саме і не розглядається, не експікується і не об’єктивується, а цим самим не включається в освітній процес [3]. Відповідно, вони вказують на труднощі процесу формування майбутніх фахівців, які є наслідком з ситуації, що склалася; і пропонують певні зміни в організації навчального процесу, спрямовані на подолання вказаного протиріччя.

О. В. Матвієнко і О. М. Затворнюк, розглядаючи проблему фахової підготовки майбутніх психологів, розглядають структуру та систему організації їхньої підготовки в процесі навчання у ВНЗ; наводять психологічні засоби та мотиви активізації цього процесу в різних формах та на різних курсах навчання [4]. Проте детального розгляду компонентів процесу педагогічної діяльності в ході підготовки майбутніх психологів вони не здійснюють, як і не подають педагогічного вмісту всіх складових компонентів цієї діяльності.

Як видно з наведеного, дослідники розглядають у своїх працях, присвячених проблемі підготовки майбутніх фахових психологів, лише окремі питання, проте цілісного її розгляду не здійснено. Стосовно педагогічного аспекту підготовки майбутніх фахівців, наявної інформації ще менше. Дана обставина диктує необхідність проведення самостійного дослідження.

3. ВИХІДНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ (ФОРМУВАННЯ ПІДХОДУ)

Для висвітлення педагогічного аспекту проблеми, що перебуває у центрі розгляду в даній роботі, доцільно керуватися наступними міркуваннями. Робота педагога з підготовки майбутнього практичного психолога – це один з різновидів діяльності. В найзагальнішому випадку під діяльністю розуміють сукупність дій людини, спрямовану на бажану зміну певного об’єкта.

Діяльність педагога має свої особливості. Кожен виконує певні дії, спрямовані на досягнення мети і викликані станом об’єкта, яким він займається; у педагога – це людина, яка бажає освоїти певний фах і тому прагне здобути необхідну освіту. В даному випадку – це студент, який має бажання здобути професію практичного психолога.

Професійна освіта – це процес і результат професійного становлення та розвитку особистості, які супроводжуються набуттям знань, вмінь та навичок за конкретними професіями і

спеціальностями [цит. за 4, с. 216]. Призначення цього процесу – досягнення об'єктом психолого-педагогічних впливів професійної готовності до виконання фахової діяльності; а його результат – випуск фахівця відповідного профілю, готового до виконання своїх професійних обов'язків.

Сукупність дій педагога, пов'язана з впливом на об'єкт у бажаному напрямку, становить відповідну діяльність. А характер кожного виду діяльності обумовлюється особливостями предмету, на який спрямовані впливи, поставленою метою, наявними засобами та ін. У даному випадку в центрі розгляду перебуває педагогічне наповнення процесу підготовки майбутніх фахових психологів під час їхнього навчання у ВНЗ.

Діяльність педагога – різновид професійної діяльності, спрямованої на всебічну підготовку різноманітних кадрів. Педагогічна діяльність – це процес виконання завдань, пов'язаних з навчанням і вихованням тих, хто здобуває професійну освіту. В її структуру входять цілі, мотиви, способи, пізнавальні процеси, знання, навички, вміння, якості особистості і т. п. Діяльність педагога є мистецтвом і полягає у реалізації психолого-педагогічних знань. Її хід, цілі і засоби, що використовуються в процесі роботи педагога, залежать від цілого ряду чинників, багато з яких важко передбачити наперед. З огляду на це дана діяльність передбачає глибоке знання життя, людської психіки, вміння розуміти і співпереживати [2, с. 106].

Будь-яка діяльність, у тому числі і діяльність педагога, має свою структуру, кожен елемент якої є необхідним, органічно пов'язаним і взаємодіючим з іншими, тобто виконує свої функції. До них відносять її суб'єкт, зміст, мету, засоби, функції, управління та об'єкт [цит. за 4, с. 216]; такі структури є цілісними системами. Для забезпечення процесу підготовки практичних психологів у ВНЗ необхідно налагодити функціонування цієї системи – що й складає педагогічний аспект проблеми. Відповідно, навчання майбутніх психологів слід розглядати як процес їхньої підготовки до опанування відповідним видом діяльності. Оскільки професійна діяльність педагога у ВНЗ теж є цілісною системою, необхідно проаналізувати структуру педагогічної діяльності.

4. СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ВНЗ З ПІДГОТОВКИ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ

Така структура складається з кількох відносно самостійних, але в той же час залежних один від одного, елементів (або компонентів). Це – суб'єкт (педагог), зміст, управління, об'єкт (студент) та поєднуючі їх в єдине ціле засоби, функції та цілі педагогічної діяльності. Послідовність перелічених компонентів закономірна, оскільки будь-яка діяльність здійснюється в напрямку від суб'єкта до об'єкта, хоча саме об'єкт, що знаходиться в кінці ланки, є головним, фактором, що визначає сутність і характер діяльності.

Об'єктом діяльності педагога у ВНЗ служать ті люди, які прагнуть здобути

певну спеціальність, у даному випадку – студенти, які мають намір опанувати фах практичного психолога.

Всі функції з надання необхідної в даному випадку педагогічної допомоги у фаховому становленні тим, хто її потребує, виконує суб'єкт діяльності. До суб'єкта відносяться всі люди і організації, які здійснюють роботу з надання фахових знань і керують цим процесом. У даному випадку це Міністерство науки і освіти України, ВНЗ, і педагогічні працівники. Проте головним суб'єктом такої діяльності є не організації та установи, а люди, які професійно займаються діяльністю з надання освітніх послуг. Проте, крім кваліфікації психологів, вони повинні мати також необхідні для забезпечення педагогічного процесу знання, вміння, навички, досвід та ін.

Наступним обов'язковим компонентом діяльності професійного педагога як системи є її зміст. У даному випадку – це її конкретне наповнення – перелік заходів, що здійснюються тими, хто виконує роботу з метою досягнути бажаних змін стану суб'єкта. Основний зміст діяльності викладача включає виконання ним певних функцій. На думку фахівців, у навчально-виховному процесі проявляються наступні взаємопов'язані функції (види діяльності педагога): інформаційна, діагностична, прогностична, організаційна, управлінська та ін. Зміст роботи педагога безпосередньо витікає з функцій його діяльності, і передбачає певну послідовність їх реалізації.

Здійснюється діяльність за допомогою засобів, якими є всі ті предмети,

знаряддя, пристосування, дії, з допомогою яких досягається мета діяльності. Різноманітність функцій роботи педагога у ВНЗ передбачає і різноманітність її засобів. До педагогічних засобів, у даному випадку, належать наукові (теоретичні та емпіричні) знання; тексти підручників і результати самостійних спостережень студентів як носіїв знань; допоміжні засоби (технічні, графічні, комп'ютерні); це і вербальні впливи, і знаряддя праці, і спеціальні облікові бланки, і технічні засоби, і ділові зв'язки, і прийоми психотерапії, і особиста привабливість педагога і т. п.

Діяльність професійних педагогів не можлива без такого її компонента, як управління. Воно включає в себе оцінку стану об'єкта, планування, вироблення і прийняття рішення, облік і контроль, координацію, організаційне і матеріально-технічне забезпечення, підбір, підготовку і виховання кадрів професійних психологів. Управлінські дії виконують абсолютно всі педагоги, незалежно від того, чи належать вони до управлінців.

Перелічені компоненти складають структуру діяльності професійного педагога; але структура – це ще не система. Діяльність стає системою, коли її компоненти поєднуються в одне ціле за допомогою функцій і мети. Мета – це образ предмета, який людина хоче отримати у результаті своєї діяльності, тобто бажаний для неї стан предмета її діяльності.

Найзагальніша мета педагога – задоволення освітніх потреб своїх клі-

ентів. Цій меті підпорядковується вся діяльність суб'єкта, у відповідності з нею складається зміст, організовується управління, підбираються адекватні засоби, форми і методи роботи педагога. Мета педагогічної діяльності, в даному випадку – підготовка фахових психологів.

Завдання педагогічних працівників з підготовки фахових психологів у ВНЗ – це послідовні кроки до досягнення мети, якими наповнена їхня повсякденна робота. Педагог повинен зробити вихованця центральною постаттю цього процесу, його свідомим, активним, повноправним та самостійним учасником. Відповідно, він повинен формувати у вихованця мотивацію, навички та вміння, прагнення до самовдосконалення, озброїти його ефективною методикою, сформуванню почуття суб'єктності в педагогічному процесі. Крім цього, на шляху до досягнення поставленої мети викладач повинен вирішити низку різнопланових завдань, пов'язаних з виконанням ним педагогічних функцій.

Виконати це дуже складне завдання, яким є підготовка фахівців, може далеко не кожен, а тільки професіонал високого рівня. Тому важливим компонентом педагогічного процесу з підготовки майбутніх фахових психологів є також рівень кваліфікації педагогів, які займаються підготовкою майбутніх фахових психологів у ВНЗ.

Результат діяльності – досягнута мета, тобто успішне завершення процесу підготовки фахових психологів, виконання ними кваліфікаційних робіт і випуск спеціалістів даного профілю.

Крім схеми педагогічної діяльності з підготовки фахових психологів, необхідно також розглянути деякі, принаймні, найзагальніші особливості її функціонування. Керуючись наведеними міркуваннями, розглянемо кілька необхідних компонентів вирішення педагогічного аспекту проблеми. Так, В. Панок вказує на значимість процесу професійної підготовки у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру набуття професійних психологічних знань [цит. за 4, с. 217]:

- рівень – теоретико-експериментальна підготовка, яка полягає у вивченні класичних психологічних дисциплін і здійснюється традиційними методами;
- II рівень – практична психологія, що полягає в опануванні теоретичних засад практичної психології, яке здійснюється, головним чином, через участь студентів в активних формах навчальної роботи;
- III рівень – оволодіння практичними психологічними технологіями, методиками і методами формування навичок роботи з клієнтами (чи групами), що здійснюється в практичній роботі.

Як відзначає автор, оволодіння цими рівнями сприяє формуванню професійного світогляду у майбутніх психологів; вподальшому він висвітлює особливості їхньої професійної підготовки, що потребують врахування в процесі навчання. Відповідно до цього потребує необхідних змін і специфіка психолого-педагогічної взаємодії, що знаходить своє втілення у

відповідній організації навчально-виховного процесу.

Необхідно також відзначити, що в міру освоєння наявного матеріалу, а також практичного опанування отриманих знань, відбувається процес формування певних компонентів особистості студентів. Відповідно, під час навчання на різних курсах у них актуалізуються відповідні мотиваційні компоненти до майбутньої професійної діяльності [4, с. 218]:

- на першому – особлива увага до розвитку пізнавального інтересу, а також мотиву ідентифікації з певним взірцем, мотиву афіліації (прагнення до встановлення стосунків з іншими людьми, прагнення до контакту та спілкування з ними);

- на другому й третьому курсах – мотив самоствердження і мотив досягнень (проявляється у виборі складних завдань і намаганні їх виконати);

- на четвертому і п'ятому курсах – мотиви саморозвитку та самовдосконалення.

Інші компоненти педагогічного та психологічного аспектів проблеми висвітлені, зокрема, О. В. Матвієнко і О. М. Затворнюк на прикладі досвіду підготовки майбутніх психологів в Інституті педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [4, с. 218-219]. Проте зробити детальний розгляд викладеного матеріалу не дозволяє обмежений обсяг даної публікації.

Враховуючи наведене, можна констатувати, що педагогічний аспект проблеми підготовки майбутніх фахо-

вих психологів включає і передбачає вирішення в ході навчально-виховного процесу таких завдань:

- відбір кадрів (суб'єктів діяльності), що відповідають поставленим завданням і вимогам діяльності;

- відбір претендентів (об'єктів діяльності), здатних освоїти фах професійного психолога;

- формування змісту педагогічної діяльності з підготовки майбутніх фахових психологів;

- постановка мети підготовки фахівців у навчально-виховному процесі;

- постановка педагогічних завдань, що послідовно ведуть до досягнення поставленої мети;

- вибір засобів психолого-педагогічного впливу, адекватних меті і наявним можливостям її досягнення;

- реалізація функцій виховання і навчання у психолого-педагогічному процесі;

- налагодження управління навчально-виховним процесом з підготовки майбутніх фахових психологів;

- контроль за результатами навчально-виховного процесу.

На забезпечення наявності та адекватного функціонування всіх складових системи і повинна бути спрямована діяльність педагогічних інституцій та їхніх працівників для забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів майбутніх практичних психологів.

Щодо можливостей забезпечення педагогічного процесу у ВНЗ, спрямованого на підготовку спеціалістів, необхідно відзначити наступне. Для вирішення проблеми підготовки майбут-

ніх фахових психологів викладачі, які займаються забезпеченням освітнього процесу, повинні рівною мірою волдіти не лише знаннями з психології, але й з педагогіки. Тільки у такому випадку вони зможуть забезпечити ефективність навчально-виховного процесу з підготовки студентів, і будуть здатними вирішувати педагогічні завдання, спрямовані на забезпечення їхнього виховання та навчання. В цьому процесі майбутні психологи не лише набудуть необхідної професійної компетентності, але й сформулюють необхідні для цієї діяльності якості особистості.

5. ВИСНОВКИ

1. Конструктивним підходом до висвітлення педагогічного аспекту підготовки майбутніх фахових психологів може стати розгляд психологічної структури педагогічної діяльності, її компонентів та особливостей.

2. Педагогічний аспект проблеми підготовки майбутніх фахових психологів полягає у відповідному, педагогічному наповненні всіх компонентів структури педагогічної діяльності та забезпечення її функціонування як цілісної системи.

3. Ефективне вирішення проблеми підготовки майбутніх фахових психологів можливе лише за умови належного забезпечення як психологічних, так і педагогічних компонентів навчальної діяльності, що передбачає наявність у викладачів необхідної як психологічної, так і педагогічної компетентності.

При подальшій роботі над даною темою передбачено здійснити розгляд інших важливих аспектів проблеми підготовки майбутніх фахових психологів у процесі їхньої підготовки у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вiнтюк Ю. В. Професiйна пiдготовка майбутнiх психологiв: проблема та її складовi / Ю. В. Вiнтюк // Педагогiка i психологiя професiйної освiти. – 2016. – № 3. – С. 92-102.
2. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576.
3. Жуланова И. В. Психолого-педагогическая проблема подготовки будущих психологов и учителей / И. В. Жуланова, А. М. Медведев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-problema-podgotovki-buduschih-psihologov-i-uchiteley>
4. Матвiєнко О. В. Професiйна пiдготовка майбутнiх психологiв як психолого-педагогiчна проблема / О. В. Матвiєнко, О. М. Затворнюк // Науковий вiсник Херсонського державного унiверситету. – Вип. 1. – Том 1. – 2014. – С. 215-220.
5. Хуторянская Т. В. Анализ психолого-педагогических аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов / Т. В. Хуторянская // Изв. Саратов. ун-та. – 2013. – Т. 2. – Вып. 1(5). Сер. Акмеология образования. Психология развития. – С. 95-98.

REFERENCES

1. Vintyuk Yu. V. A professional training of the future psychologists: a problem and its components / V. Vintyuk // Pedagogics and Psychology of the Professional Education. – 2016. – № 3. – P. 92-102.
2. Dyachenko M. I. A psychological dictionary, Directory / M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovych. – Mn.: Harvest, M.: AST, 2001. – 576.

3. Zhulanova I. V. Psychological and pedagogical problem of the future teachers and psychologists preparation / I. V. Zhulanova, A. M. Medvedev. – [Electronic resource]. – Access:
4. Matvienko O. V. A professional training of psychologists as a psycho-pedagogical problem / O. V. Matvienko, O. M. Zatvornyyuk // A Scientific Bulletin of Kherson State University. – Vol. 1. – Volume 1. – 2014. – P. 215-220.
5. Khutorskaya T. V. An analysis of psychological and pedagogical aspects of the professional preparation of the future pedagogs / T. V. Hutorskaya // News of Saratov. University Press. – 2013. – Vol 2 – Vol. 1 (5). Iss. Acmeology of education. Psychology of development. – P. 95-98.

ДО ПРОБЛЕМИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ДІТЬМИ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Деньга П. О.,

здобувач вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Соціально-економічна, державна, екологічна криза, у якій ми живемо, посилює індивідуальні проблеми кожної окремої людини, кожної конкретної сім'ї, викриває її внутрішні конфлікти, біди, страждання, загострює суперечності. Сучасна сім'я поставлена у жорстокі умови, які змушують її виживати у складних ситуаціях.

Досить поширеним типом стає дистантна сім'я, члени якої тривалий час перебувають на відстані, бо один або обоє батьків працюють за кордоном. Дистантні сім'ї є потенційно неблагополучними, у них порушені зв'язки з мікросередовищем, внутрішньородинні зв'язки, структура сім'ї, спроможність сім'ї виконувати свої функції. Гостро постає проблема виховання та соціалізації дітей з таких сімей, які досить часто залишаються без належного нагляду та піклування. Дитина в дистантній сім'ї періодично або постійно живе в умовах неповної сім'ї, що зумовлює специфічні проблеми виховання. Адже залишившись без батьківської турботи та опіки, діти змушені самостійно знаходити відповіді на всі запитання та проблеми в колі друзів, однолітків або ж просто знайомих людей. Останні, чи то не володіючи достатніми знаннями й досвідом, чи

просто не бажаючи розібратися в проблемах дитини, дають часто суперечливу і неадекватну інформацію та на свій розсуд інтерпретують факти. Внаслідок цього втрачається довіра у спілкуванні дитини з дорослими та все частіше проявляються протести, непокірність у стосунках із старшими людьми, тобто виникають проблеми в її вихованні.

Загальнодержавна стратегія подолання проблем дистантних сімей конкретизована в нормативних положеннях Міністерства соціальної політики, Міністерства молоді та спорту, Міністерства юстиції України. У цих документах наголошено на особливій значущості соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями.

Унаслідок усебічного аналізу філософської, соціально-психологічної літератури, присвяченої проблемі дистантних сімей, визначено низку суперечностей, зокрема між: вимогами законодавчо-нормативних документів щодо подолання проблем дистантних сімей та недостатнім рівнем їх належного науково-теоретичного обґрунтування; суспільними вимогами до подолання проблем дистантних сімей та наявним їх рівнем; традиційними підходами до навчання і виховання дітей

з дистантних сімей та сучасною інтер-активною методикою організації начально-виховного процесу; необхідністю створення ефективних соціально-педагогічних умов роботи з дітьми дистантних сімей і браком належного науково-теоретичного обґрунтування цього процесу [1, с. 102].

Проблема дистантних сімей та виховання дітей у таких сім'ях ще досить мало вивчена і висвітлена в науково-педагогічній літературі. Визначення поняття дистантна знаходимо у працях Ф. Мустаєвої та І. Трубавіної. Науковець Д. Пенішкевич умовно поділяє дистантні сім'ї на категорії, серед яких є і благополучні, і неблагополучні сім'ї. Особливості соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів розкрито у праці за редакцією К. Левченко, І. Трубавіної та І. Цушка. Досі актуальним та недостатньо висвітленим у науково-педагогічній літературі залишається питання про форми та методи соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями.

Сучасні науковці спрямували свої зусилля на пошук шляхів подолання проблем дітей з дистантних сімей. Однак проблема впровадження соціально-педагогічних умов роботи з дітьми дистантних сімей не стала предметом спеціального дослідження [2; 3].

Підкреслимо, що суспільна свідомість сучасності визначається інтересом до соціальних технологій і особливого значення набуває технологічний аспект соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями. Для того, щоб

успішно здійснювати виховну діяльність з дітьми, що проживають в умовах дистантної сім'ї соціальному працівнику та педагогу соціальному слід володіти конкретними методами та формами роботи.

На основі аналізу наукових джерел та експериментального дослідження нами були виокремлені такі соціально-педагогічні умови роботи з дітьми дистантних сімей: налагодження системи соціально-педагогічної роботи закладу освіти із запобігання занедбаності дітей; допомога дистантним сім'ям у створенні педагогічно-доцільних взаємин та сприятливого психологічного мікроклімату; взаємодія виховних інститутів у попередженні педагогічної занедбаності дітей із дистантних сімей; використання ігрових технологій навчання та виховання дітей дистантних сімей; створення цілісної системи постійної фахової самореалізації соціальних працівників та педагогів соціальних щодо роботи з дітьми дистантних сімей; розвиток у педагогів соціальних мотивації до інноваційної діяльності. Соціально-педагогічні умови мають бути реалізовані на засадах цілісності – взаємовпливу, взаєморозвитку та взаємодоповнення всіх компонентів системи.

Література:

1. Соціальна робота в Україні: теорія та практика / За заг. ред. А. Я. Ходорчук. – К.: ДЦССМ, 2002. – 177 с.
2. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К.: Наук. Світ, 2003. – 233 с.
3. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / за ред. А. Й. Капської. – К., 2001. – 140 с.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бабаян Ю.О.,

доцент, кандидат психологічних наук,
Миколаївський національний університет імені Василя Сухомлинського

Воєвода Л.Д.,

студентка 3 курсу спеціальності «Дошкільна освіта»
Миколаївський національний університет імені Василя Сухомлинського

Ключові слова: виховання, патріотичне виховання, патріотизм, патріотичні почуття

Keywords: education, patriotic education, patriotism, patriotic feelings

З досвіду розвитку суспільства відомо, що в унітарних державах, а саме такою, згідно з Конституцією, є Україна, однією з найпотужніших сил у її становленні є національна самосвідомість громадян. Національно свідомі люди є патріотами своєї Батьківщини, які цікавляться її сучасним та майбутнім, вони готові брати активну участь у її розбудові, поступаючись особистими інтересами.

Численні спостереження за організацією освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах із питань національно-патріотичного виховання доводять важливість громадянської позиції самого педагога, який безпосередньо керує діяльністю дітей та залучає їх до пізнання нашої країни, виховання любові до неї, гордості за незалежність до українського народу.

Важливим для національно-патріотичного виховання є правильне визначення вікового етапу, на якому стає можливим активне формування у дітей патріотичних почуттів. Так, у 3-4 роки у дітей починає формуватися

ставлення до національної символіки. Для дітей 5-го року життя національний фактор є вирішальним, бо багатоетнічне найближче оточення входить до життя дитини через звучання іншої мови, колорит національних мелодій, розмаїття імен.

Найбільшою помилкою є формальний підхід до розуміння і запровадження змісту патріотичного виховання дошкільників. Дехто з педагогів створює гарні музеї українського мистецтва, однак недостатньо залучає дошкільників до поповнення експонатів, їх розміщення, замало мотивує дітей до їх відвідування, чітко регламентує перебування дітей у часі та обмежує їхню практичну діяльність у музеї. Дехто віддає перевагу таким важливим чинникам, як сприймання і тлумачення Герба, Прапора, Гімну України. Попри актуальність усіх цих дій, необхідно зосереджувати увагу на якісних аспектах національно-патріотичного виховання: любові до рідної землі, гордості за незалежність українського народу, формуванні національної свідомості, гідності тощо.

Нечітке формулювання завдань щодо ознайомлення дошкільників з українською культурою, формальна їх реалізація призводить до фрагментарних уявлень випускників дитячого садка про культуру свого народу. При цьому абсолютно недостатньо визначеними залишаються засоби і методи вирішення цих завдань, і на практиці, як правило, їх розв'язували формально.

Освітня робота з національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку має бути спрямована на формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації, а також на національну свідомість і гідність.

На думку українських науковців І. Беха та К. Чорної, патріотизм – це «любов до Батьківщини, українського народу, турбота про її та своє благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити, захищати її, розділити свою долю з її долею» [2, с.17].

Проблема виховання патріотизму надзвичайно багатоаспектна через свою інтегративну функцію, тому однаково значуща для всіх ланок освіти, починаючи з дошкільної. Патріотичні почуття не з'являються самі по собі, це результат довготривалого виховного впливу на людину. Національно-патріотичне виховання дітей – дуже складний за своїм характером процес, який потребує озброєння педагогів дошкільної галузі відповідним методич-

ним інструментарієм і усвідомлення ними потреби та важливості такої роботи саме з дітьми середнього та старшого дошкільного віку.

Шляхи національно-патріотичного виховання дошкільників у сучасних умовах мають проходити через збагачення їхнього світогляду повними знаннями, формування уявлення про суспільні явища і події і світлі загально-визначних тлумачень, накопичення соціального досвіду життя у найближчому оточенні (сім'ї, вулиці, місті (селі, селищі)), через залучення до його культури, родинних традицій, виховання любові до Батьківщини і рідного дому.

Зміст *Базового компонента дошкільної освіти та чинних освітніх програм* стверджує та передбачає організацію системної і планомірної роботи з національно-патріотичного виховання дітей уже з молодшого віку, що спрямована на виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мов, національних цінностей українського народу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Настільна книга керівника дошкільного навчального закладу. Частина 5 / упоряд.: Т. В. Панасюк, С. І. Нерянова, А. А. Грищенко. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с. С. 5-31.
2. Бех І.Д., Чорна К.І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України: (програмно-виховний контекст). Київ: ПІВ АПН України, 2008. 40 с.

МАТЕРІАЛЬНО-ФІНАНСОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Дудко Я. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: виховання, виховна робота, процес, студент, управління.

Keywords: upbringing, upbringing work, process, student, management.

У зв'язку з впровадженням низки освітніх реформ перед сучасними вищими педагогічними навчальними закладами України постала проблема удосконалення національної системи виховання майбутніх учителів Нової української школи. З'ясовано, що механізм матеріально-фінансового забезпечення процесу управління виховною роботою майбутніх педагогів у вищій школі є застарілим та потребує негайної модернізації. Аналіз наукової літератури та архівних матеріалів свідчить про те, що проблема матеріально-фінансового забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) є актуальною та майже недослідженою.

Мета статті – дослідити генезис матеріально-фінансового забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України, починаючи з другої половини ХХ століття та на початку ХХІ століття.

Аналіз архівних матеріалів дав можливість встановити, що на I етапі (1958-1990 рр.) – етапі становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України, джерелами фінансування процесу управління вихованням майбутніх учителів були державний бюджет та професійна спілка. Про добровільні внески у вигляді коштів, залучення додаткових позабюджетних коштів для організації позааудиторної виховної роботи та наявність власного кошторису комсомольських структур, що діяли на базі вищих педагогічних навчальних закладів, не було навіть мови.

II етап (1991-2013 рр.) – етап формування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України розпочався із прийняття Закону України «Про освіту» № 1060-ХІІ від 23.05.1991 р., у якому акцентується увага на тому, що «Фінансування державних навчальних закладів здійснюється за рахунок коштів відповідних бю-

джеретів, коштів галузей народного господарства, державних підприємств і організацій, а також додаткових джерел фінансування» [2]. Отже, вищезазначений документ дозволив вищим педагогічним навчальним закладам для організації виховної роботи та управління нею залучати додаткові позабюджетні кошти.

III етап (з 2014 р. по сьогодні) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України знаменувався прийняттям у 2014 року Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1.07.2014 р., відповідно до якого основними фінансовими засадами функціонування системи вищої освіти є: «Фінансування державних закладів вищої освіти здійснюється за рахунок коштів державного бюджету та за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством, з дотриманням принципів цільового та ефективного використання коштів, публічності та прозорості у прийнятті рішень» [1]. Підкреслимо, що відповідно до вищезазначеного документу студентське самоврядування отримало право на формування власного бюджету, основою якого є кошти, визначені вченою радою закладу вищої освіти та членські внески студентів..

Також, у Законі України «Про освіту» № 2145-VIII від 5.09.2017 р. зазначається, що «Держава гарантує фінансову автономію закладів освіти. Джерелами фінансування можуть бути: державний бюджет; місцеві бюджети; добровільні внески у вигляді коштів,

матеріальних цінностей, нематеріальних активів, одержаних від підприємств, установ, організацій, фізичних осіб; інші джерела, не заборонені законодавством» [3]. Враховуючи вищезазначене, робимо висновок, що на законодавчому рівні сучасні вищі педагогічні навчальні заклади отримали можливість розширити шляхи матеріально-фінансового забезпечення процесу управління виховною роботою майбутніх учителів у вищій школі.

Отже, дослідження генезису матеріально-фінансового забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття) дозволило визначити накопичений позитивний досвід вищезгаданого процесу та визначити пріоритетні напрямки матеріально-фінансового забезпечення процесу управління виховною роботою у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах: впровадження технологій менеджменту і маркетингу; залучення додаткових позабюджетних коштів для організації позааудиторної виховної роботи; створення системи раціонального використання фінансів із врахуванням державних, власних коштів, коштів благодійних організацій та приватних осіб.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р. № 1556-VII: [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (Дата звернення: 27.12.2019).

2. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ: [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> Дата звернення: 27.12.2019).
3. Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 р. № 2145-VIII: [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> Дата звернення: 27.12.2019).

THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY DEVELOPMENT

Zhumbei M.M.

Assistant Professor Vasyl Stepanyuk Precarpathian National University Ivano-Frankivsk Ukraine

***Abstract.** The problem of development of foreign language competency in the process of training the future managers of tourism is studied. The difference between two scientific concepts “communication skills“ and “communication abilities” is analyzed. To succeed in the process of communication the future tourism experts must acquire, develop and demonstrate communication skills.*

Key words: communication, foreign language competency, communication skills, communication abilities.

The analysis of the problem devoted to the study of communication skills and ways of their formation in the process of training the future managers of tourism indicates at the complexity, multidimensionality and insufficient research of this problem.

Modern conditions of the development of education emphasize that learning a foreign language is an integral part of the professional training of students. Therefore, taking into consideration the prospect of the Ukrainian education to integrate into the European community, precisely the expert who speaks at least one foreign language has the formed skills of intercultural communication, recognizes and respects differences in native and foreign cultures, can easily adapt to the multicultural environment and realize his/her professional and personal potential.

The most demanded in the period of formation of inter-state integration are the highly qualified experts in tourism

with the knowledge of foreign languages and, thus, are able to cooperate with foreign partners, make independent decisions in real situations, see the prospects and plan the strategy and tactics of the industry. The important qualities of tourism experts are communicativeness, ingenuity, creativity, ability to engage in dialogue with partners by means of following the norms of cultural, business and linguistic ethics. Therefore, the problem of development of foreign language competency is becoming of particular significance in the process of training the future managers of tourism. Knowledge of a foreign language is a real necessity and a must for their successful future career.

The term “communication” can be defined as a process of exchanging information, from the person giving the information through verbal and non-verbal methods, to the person receiving the information. The most common method of communication is verbal, using a specific language where it is a two-

way process, with feedback on the message received. Communication also involves the exchange of ideas, opinions and information with a specific objective (Iksan, 2012).

Communication is seen as the process of transmitting information and common understanding from one person to another (Keyton, 2011).

Summing up the given definitions we state that *communication* is the process by which information is exchanged between individuals. To succeed in this process one must acquire, develop and demonstrate *communication skills*.

To make a distinct research of communication skills we must first stress on the difference between the two notions: abilities and skills. In very basic terms, abilities are natural or inbuilt whilst skills are learned behaviours. Ability is knowledge in action, knowledge-based readiness of a person to perform a certain type of activity. Along with the abilities, skills are the form of expressing the experience of performing human activity. If abilities are the willingness for conscious and accurate actions, skills are the automated link of this activity. Consequently, skills are automated abilities [1].

Among the communicative abilities, the Russian psychologist A. Leontiev distinguished two main groups: 1) the group related to the ability to use personal communicative characteristics in communication; 2) the group related to the command of the technique of communication and contact [2]. Thus, these two groups of communicative abilities unite the whole range of the personality characteristics of

a tourism expert (and his/her peculiar skills) that guarantee their successful communicative process. For example, the ability to control his/her behaviour in dealing with the travel agency visitors, a set of perceptual abilities related to the understanding of customers, taking into account the characteristics of another individual; ability to establish, maintain contact, change its depth, go into and out of it, hand and capture the communication initiative; the ability to build a speech optimally from a psychological point of view.

According to the content and sphere of activity the abilities are divided into two types: general and special. To the general ones we refer the abilities of the future expert which are demonstrated in his/her professional activity: ability to study, mental ability, ability to work. They provide some productivity in learning, rely on general skills to realize, plan and organize corresponding tasks, master new techniques, overcome difficulties on the way to meeting the goal. The special abilities, which are distinguished in specific spheres of activity, researchers categorize as the ability to practical activity: constructive and technical, organizational and managerial, pedagogical, entrepreneurial, etc. The general and special abilities can be successfully introduced into practice by means of communication abilities. They imply interaction with people; provide opportunity to get in contact, cause people's positive attitude towards themselves.

The European Reference Framework claims the communicative language

processes are based on speaking, writing, listening and reading skills. To act as a speaker, writer, listener or reader, the learner must be able to carry out a sequence of skilled actions.

To speak, the learner must be able to: plan and organise a message (cognitive skills); formulate a linguistic utterance (linguistic skills); articulate the utterance (phonetic skills). *To write*, the learner must be able to: organise and formulate the message (cognitive and linguistic skills); hand-write or type the text (manual skills) or otherwise transfer the text to writing. *To listen*, the learner must be able to: perceive the utterance (auditory phonetic skills); identify the linguistic message (linguistic skills); understand the message (semantic skills); interpret the message (cognitive skills). *To read*, the reader must be able to: perceive the written text (visual skills); recognise the

script (orthographic skills); identify the message (linguistic skills); understand the message (semantic skills); interpret the message (cognitive skills) [3].

Thus, having analyzed these skilled actions we can define them as the *communication skills*. Communication skills are essential for the successful future career of any student.

REFERENCES:

1. Малафіїк І. В. Дидактика. Навчальний посібник, Київ: Кондор, 2009. 406 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
3. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 1986. [Electronic resource]. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwihxaKIwojlAhVLxMQBHAbEAhAQFjAFegQIBBAC&/> (last access 30.11.2019).

ЗНАЧЕННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ

Бичок А. В.

Доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, кандидат педагогічних наук Тернопільський національний економічний університет

Ключові слова: рольова гра, співпраця, відчуття, конфліктна ситуація, спонтанна рольова гра, педагогічна рольова гра, фази рольової гри.

Серед форм та методів навчання, які широко використовуються при підготовці фахівців економічного спрямування у німецькомовних країнах, важливе значення має рольова гра. Вона використовується здебільшого при наявності в групі великої кількості студентів з метою вирішення однієї або декількох конфліктних ситуацій. Кожен учасник групи може виконувати ту чи іншу роль, пробуючи себе у різних аспектах професійної діяльності. Позитив та ефективність цього виду роботи полягає у тому, що кожен учасник може вибрати добровільно будь-яку роль, переймаючи на себе суспільні та професійні обов'язки, вивчаючи та розуміючи їх. Студенти навчаються розуміти поведінку, дії та вчинки інших учасників гри, правильно реагувати на них та шукати шляхи вирішення завдань та перемог. У ході навчальної гри звертається більша увага на почуття та відчуття інших людей.

Важливим аспектом є уміти розпізнати міжлюдські відносини, визначи-

ти проблему та вміти «пережити» конфлікт. Завдання студентів полягає в аналізі конфліктних ситуацій, в умінні подолати власні страхи, напругу та невпевненість. Виходячи із різних видів рольової гри, зосередимо нашу увагу на наступних трьох:

1) спонтанні рольові ігри, які студенти виконують за наявності лише умови /проблеми без впливу та допомоги викладача за невеликий проміжок часу;

2) регламентовані рольові ігри, в яких вони отримують завдання усно або письмово (на карточках з точним описом ролей) і викладач виступає «режисером» у даній рольовій грі;

3) педагогічні рольові ігри, які містять конфліктні випадки та ситуації розв'язання і мають за мету систематичний навчальний процес.

У даних трьох формах розглядають наступні ролі в університетах Німеччини, Австрії, Швейцарії: – студенти, які грають роль за своїм власним переконанням та способом поведінки; – студенти отримують роль, «перевтілюючись» в інших людей.

Завдання рольових ігор полягає не лише у переданні проблемного змісту,

а всі дії учасників повинні бути природними на фаховому занятті. Таким чином, актуальні проблеми та конфлікти «обігруються» у рольовій грі. Інколи при цьому виникає небезпека поверхневого розв'язання проблеми з невеликою кількістю аргументів. Гра є не випадковим навчанням, а вона містить елементи керованого заняття. Особливо важливим є те, що не лише «граючи» студенти беруть участь у грі, але й «глядачі» здійснюють аналіз і дають свої пропозиції.

Як правило, рольова гра містить три фази:

1) мотиваційна фаза: викладач подає тему, ситуацію дій та мету гравців. Далі визначаються виконавці ролей у двох аспектах: добровільно та примусово і поділяється залишок виконання групі. Студенти отримують час для підготовки рольової гри;

2) фаза дії характеризується тим, що здійснюється сама гра, в якій кожен гравець виконує або грає власну роль. Інколи ролі можуть дублюватися, одне і теж саме можуть виконувати декілька студентів;

3) фаза рефлексії зосереджена на спостереженні з аналізом поведінки, гри, самої гри «акторів» та вирішення конфліктної стратегії [1].

Багато досліджень підтверджують дієвість рольових ігор, результатом яких є зміцнення комунікативних компетентностей, рольових дистанцій (студенти та викладачі вчать свідомо та підсвідомо переймати ролі та норми, завдяки новим поглядам у розумінні певних ситуацій), емпатія, амбіт-

ність та толерантність переносяться на ситуацію, яка сприяє задоволенню необхідних потреб. У деяких випадках виникає проблема спрощеної постановки конфлікту. Студенти не бажають самі виокремлювати головне та шукати шляхи у розв'язанні конфліктів. З метою подолання небажаних результатів викладачі повинні звернути увагу на наступне [2]:

- роль викладача на занятті є домінуючою;
- не допускати виконання імпровізованих рольових ігор;
- рольові ігри повинні містити обов'язково економічний, правовий та суспільний зміст;
- економіка, право і суспільство повинні бути тісно пов'язані;
- перед проведенням першої рольової гри звернути увагу на: мету, перевагу та недоліки проблеми, наявність соціальних компетентностей, здійснення аналізу рольової гри, використання аудіо-, відеоматеріалів.

Ділова гра виступає показником сформованості навичок ділового спілкування та поведінки з поєднанням знань базових економічних дисциплін; вона сприяє вибору важливої та необхідної професійної інформації у компактному вигляді з використанням наочних засобів; з її допомогою формуються навички аналізу та переконання міміки і жестів ораторського мистецтва. За допомогою ділової гри поєднується вивчення матеріалів лінгвокраїнознавчого характеру в поєднанні з професійною спрямованістю; вона є

ефективною у розвитку рефлексії та емпатії майбутніх фахівців, передбачає взаємний обмін думок та вражень про дії партнерів. Отже, значення рольової гри при підготовці студентів економічного профілю є дуже важливими та невід’ємними у навчальному процесі.

Література

1. Nunan D. Communicative Language Teaching: making it work / D. Nunan // *ELT Journal*. – 1987. – Vol. 41/2. – P.136-145.
2. Reinhold R. Grimm. Hochschulpolitische Forderungen an die Geisteswissenschaften / R.R. Grimm // *Bildung, Kultur, Wissenschaft*. – 2002. – № 36. – S. 73-77.