

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних праць

Випуск 5

У двох частинах

Частина 1

Харків – 2014

УДК 37.0(082)
ББК 74.00.я43
П 78

Редакційна колегія:

Головний редактор – **Ю. В. Холін**, доктор хімічних наук, професор;
Відповідальний секретар – **Т. О. Маркова**

Члени редакційної колегії:

О. Ф. Іванова – доктор психологічних наук, професор;
Н. П. Крейдун – кандидат психологічних наук, професор;
В. Г. Пасинок – доктор педагогічних наук, професор;
Л. М. Яворовська – кандидат психологічних наук, доцент.

*Затверджено до друку рішенням Ученої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 7 від 27 червня 2014 р.)*

П 78 **Проблеми** сучасної освіти : збірник науково-методичних праць. – Вип. 5.
У 2 ч. : Ч. 1. / Укл. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна,
2014. – 184 с.

ISBN 978-966-285-100-4

У збірнику розглядаються загальні питання сучасної освіти, методичні аспекти викладання у вищій школі та впровадження інноваційних освітніх технологій.

В окремому розділі представлено кращі випускні роботи слухачів школи педагогічної майстерності. Низка статей присвячена проблемам, які розглядалися на першій університетській науково-практичній конференції «Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє», проведеній Центром електронного навчання 20 лютого 2014 року.

Матеріали збірника можуть бути корисними для організаторів освітнього процесу, викладачів, студентів і всіх, кого цікавлять проблеми сучасної освіти.

УДК 37.0(082)
ББК 74.00.я43

ISBN 978-966-285-100-4 (І ч.)
ISBN 978-966-285-100-7 (ІІ ч.)

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, 2014
© Холін Ю. В., Маркова Т. О., укл., 2014
© Дончик І. М., макет обкладинки, 2014

ЗМІСТ

1. Загальні проблеми сучасної освіти.....	5
Александров Ю. В., Корохин В. В., Шевченко В. Г., Шкуратов Ю. Г. Космическая информатика.....	5
Тимошенко Н. І., Некос А. Н., Уткіна К. Б., Буц Ю. В., Крайнюков О. М., Пеліхатий М. М., Кривицька І. А., Бодак І. В., Семибратова П. В. Від спеціалізації – до нової спеціальності «Екологічна безпека».....	10
Титарь О. А., Шаповал В. И. Болонский процесс и совершенствование высшего образования Украины.....	18
Яковлева Н. Г., Малей О. В. Проблеми розвитку екологічної освіти, культури та виховання як складових гармонійного розвитку особистості.....	29
2. Методика викладання у вищій школі.....	36
Байбекова Л. О. Використання засобів ІКТ для адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання.....	36
Бердников А. Г., Шматков С. И. Опыт разработки структурно-логических схем подготовки студентов по направлению «Системная инженерия».....	40
Берест Т. М., Берест В. П. Методичні аспекти реалізації кредитно-модульної системи при змішаних формах навчання (денна з елементами дистанційної).....	45
Говаленкова О. Л., Говаленков С. В. Шляхи підвищення якості навчання.....	50
Заика Е. В. Игровой тренинг мышления учащихся: учимся обосновывать и строить классификации объектов.....	56
Коренев Н. М., Летяго А. В., Лебец И. С., Говаленкова О. Л., Матвиенко Е. В., Чернусский В. Г. Роль диагностических методик в повышении эффективности практических занятий.....	62
Коренев Н. М., Чернусский В. Г., Говаленкова О. Л., Летяго А. В. Значение лицензионного экзамена «Крок-2» в подготовке семейного врача	66
Космачева М. В. О методической целесообразности использования экспозиции геологического отдела Музея природы ХНУ имени В. Н. Каразина в преподавании учебного курса «Общая и историческая геология».....	69
Максименко Н. В., Квартенко Р. О., Александрова А. С. Методичні підходи до проведення ділової гри з дисципліни «Організація управління в екологічній діяльності».....	75
Немець Л. М., Вірченко П. А., Сегіда К. Ю. Дискусійний клуб як засіб формування дослідницьких здібностей і компетентностей студентів.....	80
Немець К. А., Кандиба Ю. І. Науково-практичні конференції як засіб розвитку наукових поглядів магістрів-географів.....	86

Немець Л. М., Кулешова Г. О. Методичні аспекти проведення виробничої практики студентів – соціоекономіко-географів.....	90
Панченко В. Г., Калугін О. М., В'юник І. М. Семінарські заняття з «Неорганічної хімії» й адаптація студентів першого курсу до умов навчання в університеті.....	94
Савченко Е. М., Урденко Д. С. Сравнительный анализ методик определения размеров частиц порошкового образца для учебного эксперимента.....	99
Самчук И. Н. Возрождение преподавания горного права на геологических специальностях	103
Хавкіна Л. М. Іміджологія в журналістському вимірі: засади рецепції та викладання.....	108
Хворостов Е. Д., Морозов С. А., Герасимов Г. Н. Формирование основ профессии у студентов на кафедре хирургических болезней медицинского факультета.....	121
Яценко И. Н. Использование интерактивной доски в обучении: за и против.....	128
3. Актуальні проблеми навчання студентів-іноземців в Україні.....	132
Бойко Л. Ю., Селиверстова Л. И. Особенности создания и применения интерактивных пособий по математике и информатике для обучения иностранных студентов.....	132
Бурякова Е. С., Петренко И. П. Восприятие русской классической прозы студентами-узбеками (на примере произведений А. П. Чехова).....	138
Бурякова Е. С., Пушкарева Е. С. Лингвокультурные лакуны и способы их классификации.....	145
Зимницкая Т. В. Особенности контроля знаний иностранных студентов англоязычного отделения медицинского факультета.....	150
Куплевацька Л. О. Шляхи формування професійної компетентності китайських студентів-філологів під час проведення педагогічної практики.....	154
Немець Л. М., Ключко Л. В., Кулешова Г. О. Особенности организации учебного процесса иностранных студентов-географов	162
Раковська Л. О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів при викладанні педіатрії.....	166
Столярова Н. П. Педагогічний супровід соціального самовизначення іноземних студентів	172
Шалаев В. А., Панченко В. Г., Адонина Н. В., Ушакова В. С. Воспитательная работа с иностранными студентами подготовительного факультета при изучении химии и физики.....	179

1. ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

*Ю. В. Александров, В. В. Корохин,
В. Г. Шевченко, Ю. Г. Шкуратов*

Космическая информатика

В статье описаны причины и формы широкого использования современных информационных технологий в астрономии, а также мероприятия, которые проводит и будет далее проводить кафедра астрономии и космической информатики для улучшения подготовки специалистов в этом направлении.

Ключевые слова: астрономия, космическая информатика, подготовка кадров.

В современной астрономии на протяжении последних десятилетий произошли значительные трансформации. Они так или иначе связаны со все более широким использованием компьютерных методов и информационных технологий. Основными процессами, определяющими эти изменения, являются следующие:

- автоматизация астрономических наблюдений с помощью компьютерной техники;
- применение адаптивной оптики для увеличения разрешающей способности крупных наземных телескопов;
- развитие с этой же целью апостериорных цифровых методов обработки изображений и их содержательного анализа;
- значительное увеличение роли и объемов наблюдательной информации, получаемой в цифровом виде с помощью средств ракетно-космической техники (ИСЗ и АМС);
- необходимость составления, хранения и использования каталогов, баз и банков данных, содержащих сведения о сотнях тысяч и сотнях миллионов (до 1 млрд) объектов;
- актуализация картографирования различных характеристик космических объектов;
- возрастание роли методов математического моделирования при описании процессов в астрофизических объектах и средах в связи с переходом к более адекватным и сложным физическим моделям (взаимодействие между веществом и излучением, процессы при отсутствии термодинамического равновесия, процессы с участием частиц высоких энергий и т. д.).

В НИИ астрономии ХНУ имени В. Н. Каразина накоплен значительный опыт в решении большого ряда научных задач, требующих применения современных информационных технологий. С конца 1960-х гг. XX ст. развивается научное направление, посвященное методам апосте-

приорной обработки астрономических и космических изображений с целью повышения разрешающей способности наземных и космических телескопов, а также содержательного анализа этих изображений на основе идей Фурье-оптики. На этой основе решен ряд важных задач в области звездной астрономии и планетных исследований (измерение диаметров звезд, обработка космических изображений Луны, Марса и Венеры, определение формы астероида Веста). В последнее время проводятся работы по цифровой обработке наблюдений, а также математическому моделированию явлений гравитационного линзирования и микролинзирования квазаров галактиками и звездами – одному из самых актуальных направлений современной астрофизики.

Уже в течение многих лет ведутся работы по развитию численных методов и математическому моделированию процессов взаимодействия электромагнитного излучения с частицами вещества со сложными формами и структурой, с агрегатами из таких частиц, с шероховатыми поверхностями планет и других безатмосферных космических тел (поглощение, рассеивание, отражение и поляризация излучения этими поверхностями). Проводится работа по установлению корреляций между оптическими характеристиками и химико-минералогическими и геолого-морфологическими свойствами поверхности Луны. При этом используются как собственные наземные наблюдения, так и, в основном, результаты космических лунных миссий, осуществляемых различными странами (США, ЕКА, Индия). Исследовались свойства атмосферы и поверхности Марса с использованием данных космического телескопа имени Хаббла. Проводились обработка и анализ данных радиолокационной съемки поверхности Венеры с помощью космических аппаратов «Пионер-Венера», «Венера-15» и «Венера-16».

В области изучения малых тел Солнечной системы развиты методы математического моделирования кривых блеска астероидов (изменения их блеска вследствие осевого вращения, обусловленные формой астероидов и неоднородностями их поверхностей), составлены банки данных «Поляриметрические свойства астероидов», «Фазовые зависимости блеска» и др. (<http://pds.jpl.nasa.gov/>).

В Интернете создан специальный сайт «Космическая погода» <http://sw.astron.kharkov.ua/index.htm>, на котором оперативно отображаются процессы, происходящие на Солнце и фиксируемые наземными и космическими средствами международной службы Солнца, а также влияющие на магнитное поле Земли. В течение многих лет действует сайт «KhaSSM – Kharkiv multi-wave station of solar monitoring», на котором регулярно размещаются результаты наблюдений Солнца в различных линиях спектра на гелиографе НИИ астрономии (<http://ru.astron.kharkov.ua/ssm/>).

С 1997 г. в НИИ астрономии ХНУ имени В. Н. Каразина ведется разработка программного комплекса «IRIS» для обработки и анализа астрономических данных. Более чем 15-летний опыт применения для обработки больших массивов наземных и космических наблюдений показал его эффективность для решения разного рода задач в области физики Солнца, Луны и планет. Сейчас развивается новая мультиплатформенная версия системы. Она получила название "xIRIS Framework", поскольку ориентирована, прежде всего, на программирующего исследователя (<http://www.astron.kharkov.ua/dslpp/iris/xiris..htm>).

Составлен каталог положений и собственных движений звезд, содержащий данные о более чем 380 млн звезд. На основе анализа этого каталога получены важные результаты о динамических свойствах систем координат, используемых в современной астрономии, а также уточнены параметры вращения нашей звездной системы – Галактики. Кроме того, составлен каталог различных характеристик звезд из ближайшего окружения Солнца.

Упомянутые выше результаты вошли в циклы работ, удостоенных Государственных премий Украины в 1986 г. (В. Н. Дудинов, Д. Г. Станкевич, В. С. Цветкова, Ю. Г. Шкуратов), 2010 г. (И. Н. Бельская, В. Г. Кайдаш, Д. Ф. Лупишко), премий НАН Украины имени академика Н. П. Барабашова в 1988 г. (Л. А. Акимов, Ю. В. Александров, Д. Ф. Лупишко), 1997 г. (Ю. Г. Шкуратов) и 2013 г. (Ф. П. Величко, Ю. Н. Круглый, В. Г. Шевченко), премии имени академика С. Я. Брауде в 2011 г. (В. Г. Вакулик), а также премии имени академика Е. П. Федорова в 2012 г. (П. Н. Федоров). Программный комплекс для работы с астрономической информацией «IRIS», созданный нашими сотрудниками, был в 2002 г. отмечен первой премией на Всеукраинском конкурсе программных продуктов «Софтрегата» (В. В. Корохин, Ю. И. Великодский).

Все эти работы ведутся в широком сотрудничестве со многими научными организациями и университетами Украины, России и дальнего зарубежья (США, Германия, Италия, Франция, Швеция и другие страны). Это Главная астрономическая обсерватория НАНУ, Радиоастрономический институт НАНУ, ГЕОХИ и ИКИ РАН, ГАИШ МГУ, Университет Брауна (США), Институты Макса Планка (Германия), ряд других зарубежных научных центров. Полученные результаты широко используются в учебной работе кафедры астрономии.

Преподавание программирования для ЭВМ было начато на кафедре астрономии еще в 1969 г. К началу 2000-х годов на кафедре сложилась практически непрерывная система компьютерной подготовки студентов-астрономов. Она начинается курсами «Информатика и программирование» и «Математическое моделирование» (читаются в 3 и 4 семестрах кафедрой высшей математики). Последующие этапы компьютерной подготовки осуществляются нашей кафедрой. Это курс «Компьютерные

технологии» (6 и 7 семестры, доц. Д. Г. Станкевич, доц. В. Г. Шевченко) и курс «Компьютерные технологии в астрономии» (9 семестр, доц. Д. Г. Станкевич). На этих курсах студенты получают навыки работы с компьютерными звездными каталогами, интерактивными звездными атласами, электронными планетариями, электронными ежегодниками и эфемеридами, электронными публикациями и форматами изображений, применяемых в астрономии. Кроме того, используя современные математические программные оболочки Mathcad, Matlab, Mathematics, студенты осваивают новейшие методы определения физических характеристик астрофизических объектов, учатся моделировать процессы, происходящие внутри и на этих объектах.

Компьютерная техника широко используется при чтении спецкурсов «Обработка астрономических изображений» (доц. Д. Г. Станкевич), «Оптика планетных поверхностей» (проф. Ю. Г. Шкуратов), «Астродинамика» (проф. Ю. В. Александров). В 2013 г. начато чтение новых, тесно связанных с применением информационных технологий, спецкурсов «Космическая картография» (доц. В. В. Корохин, http://ru.astron.kharkov.ua/lectures/2013-Space-Cart/index_r.html) и «Космические исследования тел Солнечной системы» (проф. И. Н. Бельская). На кафедре поставлены компьютерные спецпрактикумы «Базы и банки данных» (проф. В. А. Захотай, 8 семестр) и «Применение специальных функций в астрономии» (доц. Д. Г. Станкевич, 8 семестр). Использование компьютеров составляет значительную часть спецпрактикумов по звездной астрономии (8 семестр) и теоретической астрофизике (9 и 10 семестры) и в учебной астрофизической практике. Студенты проходят две учебные вычислительные практики (2 недели во 2 семестре и 2 недели в 8 семестре). Естественно, что практически все выпускные и дипломные работы выполняются с широким использованием вычислительной техники. Для методического обеспечения был издан ряд учебно-методических пособий [1–9]. В качестве материально-технической базы используются как компьютерные классы университета, так и компьютеры кафедры и НИИ астрономии. Это позволило открыть в 2008 году на нашей кафедре астрономии новую специализацию «Космическая информатика» и начать чтение курса «Введение в космическую информатику».

Все вышеизложенное подтверждает, что в современных условиях работа астронома-профессионала – как наблюдателя, так и теоретика – теснейшим образом связана с широким использованием вычислительной техники, компьютерных технологий для получения, хранения и использования новых наблюдательных данных, для их интерпретации и построения новых, более адекватных реальности моделей космических объектов и их систем, а также Вселенной в целом. Поэтому следующим шагом в совершенствовании подготовки астрономов в нашем университете стало

изменение названия кафедры, осуществляющей эту подготовку, которая теперь называется «кафедра астрономии и космической информатики». Это заставляет нас повысить уровень требований к процессу обучения на основе более полного использования наших возможностей – в результате, мы сможем готовить специалистов, владеющих всем арсеналом средств и методов работы с большими объемами научной информации и умеющих применять их как в научной работе в области астрономии и космических исследований, так и в прикладных областях (астрономическое обеспечение развития космонавтики, мониторинг среды обитания человека с помощью космических средств и т. п.). Для дальнейшего совершенствования подготовки наших выпускников в этом направлении предполагаются пересмотр и необходимое обновление программ компьютерных курсов, спецпрактикумов и практик, введение спецкурса «Сетевые технологии», подготовка новых методических материалов, включая пособие «Компьютерные методы в астрономии», а также создание на кафедре современного компьютерного класса.

Литература

1. Александров Ю. В. Методические указания по проведению вычислительной практики для студентов специальности «Астрономия» / Ю. В. Александров. – Х. : ХГУ, 1993. – 14 с.
2. Александров Ю. В. Методические указания по проведению спецпрактикума по астродинамике / Ю. В. Александров. – Х. : ХНУ, 2009. – 15 с.
3. Грецкий А. М., Евсюков Н. Н. Астрофизические приложения методов теории случайных функций. Методические указания к проведению спецпрактикума по астрофизике / А. М. Грецкий, Н. Н. Евсюков. – Х. : ХГУ, 1988. – 42 с.
4. Грецкий А. М. Физика звездных атмосфер. Методические указания к проведению спецпрактикума по теоретической астрофизике / А. М. Грецкий. – Х. : ХГУ, 1993. – 35 с.
5. Грецкий А. М., Шевченко В. Г. Методичні вказівки до проведення навчальної астрофізичної практики / А. М. Грецкий., В. Г. Шевченко. – Х. : ХНУ, 2008. – 33 с.
6. Дудинов В. Н., Цветкова В. С. Применение Фурье-оптики в астрономии / В. Н. Дудинов, В. С. Цветкова. – Х. : ХГУ, 1980. – 102 с.
7. Станкевич Д. Г. Применение теории случайных функций в астрономии (в печати).
8. Ходячих М. Ф. Методические указания по проведению спецпрактикума по звездной астрономии / М. Ф. Ходячих. – Х. : ХГУ, 1986. – 19 с.
9. Шевченко В. Г. Комп'ютерні технології. Методичні вказівки / В. Г. Шевченко. – Х. : ХНУ, 2011. – 36 с.

*Н. І. Тимошенко, А. Н. Некос, К. Б. Уткіна,
Ю. В. Буц, О. М. Крайнюков, М. М. Пеліхатий,
І. А. Кривицька, І. В. Бодак, П. В. Семибратова*

Від спеціалізації – до нової спеціальності «Екологічна безпека»

У статті описано шлях, який пройшла кафедра екологічної безпеки та екологічної освіти екологічного факультету від відкриття спеціалізації до ліцензування нової спеціальності. Детально описано необхідність відкриття нової спеціальності та забезпечення навчального процесу. Наведено зміст, перелік навчальних дисциплін та навчально-методичне забезпечення. Проаналізовано можливості працевлаштування випускників.

Ключові слова: екологічна безпека, спеціалізація, спеціальність, методичне забезпечення.

Екологічний факультет – наймолодший у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна: його історія починається з 2007 року. Факультет забезпечує організацію безперервного і цілісного навчально-виховного процесу підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «магістр» за напрямом «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» та спеціальністю «Екологія та охорона навколишнього середовища» (денна та заочна форми навчання).

Основним завданням факультету є підготовка фахівців-екологів для майбутньої екобезпечної діяльності у галузі фундаментальної екології, охорони навколишнього середовища (у різних галузях господарства), збалансованого природокористування (еколого-економічного користування природними ресурсами).

На кафедрі екологічної безпеки та екологічної освіти у 2011/2012 навчальному році започатковано підготовку магістрів за спеціалізацією «Екологічна безпека». Наявність відповідного науково-методичного забезпечення та професорсько-викладацького складу дозволить ліцензувати нову спеціальність підготовки магістрів 8.04010603 «Екологічна безпека», адже випускники з таким профілем підготовки мають високий попит на ринку праці. І тому у 2014 році планується здійснити ліцензування та відкриття нової спеціальності 8.04010603 «Екологічна безпека».

Відкриття спеціалізації «Екологічна безпека».

Протягом 2009–2012 років кафедра екологічної безпеки та екологічної освіти брала участь у виконанні міжнародного проекту Темпус «Удосконалення освіти в галузі екологічного менеджменту», основною метою якого було ознайомлення з європейським досвідом та практикою підготовки магістрів, відкриття нової спеціалізації, розробка навчального плану та підготовка методичного забезпечення. Одним з результатів

виконання проекту є відкриття спеціалізації «Екологічний менеджмент та аудит». До того ж, під час міжнародної співпраці було накопичено значний узагальнюючий досвід, що допомогло при створенні спеціалізації «Екологічна безпека».

На сьогодні питання екологічної безпеки у різноманітних сферах діяльності стають все більш актуальними. Збільшення народонаселення, розвиток промисловості, зростання випуску товарів народного споживання призводить до утворення все більшої кількості відходів, забруднення атмосфери, водних об'єктів тощо. Відповідно, все це тягне за собою небезпеку для навколишнього середовища та людини. Тому підготовка фахівців у галузі екологічної безпеки відповідає соціальному запиту сучасності. Підготовка фахівців з екологічної безпеки може здійснюватися на базі бакалавріату за напрямом 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

Аналіз сучасних екологічних проблем та визначення ступеня їхньої небезпеки дали змогу визначити коло задач, які фахівці у галузі екологічної безпеки мають вирішувати у своїй професійній діяльності:

- визначення та забезпечення оптимальних форм управління екологічною безпекою;
- удосконалення існуючих і створення нових екологічно безпечних технологічних процесів та устаткування;
- створення систем екологічного моніторингу, техногенно-екологічної безпеки регіонів і окремих природних та антропогенних систем;
- розробка та вдосконалення методів контролю і захисту від шкідливих (у тому числі радіоактивних) речовин;
- дослідження впливу техногенно небезпечних об'єктів на навколишнє середовище;
- забезпечення екологічної безпеки атомних, теплових електростанцій та промислових підприємств тощо.

Випускники магістратури, що навчалися за спеціалізацією «Екологічна безпека», мають знання не лише з основних нормативних екологічних дисциплін, але й з техногенної безпеки держави, технологій утилізації відходів, екобіотехнології, радіоекології, безпеки товарів народного споживання, екобезпеки агросфери, екобезпеки урбосистем та ін.

Магістри за спеціалізацією «Екологічна безпека» можуть працювати у структурах Міністерства екології і природних ресурсів України, Державної екологічної інспекції, відділах наукових закладів і виробничих підприємств, у спеціалізованих лабораторіях та на об'єктах природно-заповідного фонду, управліннях екобезпеки, природоохоронних відділах, а також обіймати посади інженера-еколога; інспектора-еколога; експерта-еколога; провідного спеціаліста з питань екології, охорони навколишнього середовища, безпеки життєдіяльності.

Наукова спрямованість і доробки кафедри екологічної безпеки та екологічної освіти дали змогу запропонувати студентам, які навчаються у магістратурі за спеціалізацією «Екологічна безпека», нові дисципліни, котрі вони обирають із такого переліку: техногенна безпека держави, трофогеографія, радіоекологічна безпека, промислова екологія, технології утилізації відходів, екобіотехнологія, патентознавство.

Згідно з вимогами Міністерства освіти і науки України, для кожної дисципліни розроблено навчально-методичні комплекси: робоча та навчальна програми, конспект лекцій, вказівки до виконання практичних робіт, перелік тем до семінарських занять та колоквиумів, тести, перелік курсових робіт, питання до електронного тестування для діагностики знань студентів тощо.

Підготовка до відкриття спеціальності «Екологічна безпека».

Харківська область є однією з найбільших областей України за територіальним показником, чисельністю населення та розвитком народного господарського комплексу. Це зумовлює наявність цілого ряду екологічних проблем, які суттєво впливають на якість життя населення та умови господарювання.

Одним з головних шляхів розв'язання існуючих екологічних проблем є створення належної системи управління навколишнім природним середовищем, у тому числі – забезпечення екологічної безпеки території регіону. Головним завданням екологічної безпеки є систематичний моніторинг стану довкілля; збирання, обробка, збереження, аналіз та узагальнення інформації щодо його змін; розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття рішень у галузі раціонального природокористування.

Екологічна безпека є тим напрямком природокористування, який постійно розвивається та вдосконалюється разом із суспільством, враховуючи його продуктивні сили, характер господарського використання природних ресурсів, потреби і запити людини тощо. У цьому знаходить своє відображення розмаїття форм і функцій життя на планеті Земля та намагання людства зберегти зелений покрив і тваринний світ, без яких людство існувати не може. Однак розвиток господарювання людини відбувався насамперед за рахунок порушення екологічної рівноваги на Землі. Тому екологічна безпека ґрунтується на наукових засадах, які мають забезпечити відновлення цієї рівноваги й збереження екологічних систем. Особливе природоохоронне, соціальне та економічне значення екологічно безпечного існування людства було підкреслене рішеннями конференцій ООН у Ріо-де-Жанейро (1992 р.) та Йоханесбурзі (2002 р.), де його розвиток визначено як один із напрямків досягнення сталого розвитку.

У Харківській області суб'єктами вищезазначеної системи виступають такі організації: Харківська обласна рада, Державне управління охорони навколишнього природного середовища в Харківській області,

Головне управління Міністерства з надзвичайних ситуацій України в Харківській області, Департамент містобудування та архітектури Харківської обласної державної адміністрації, Державна екологічна інспекція в Харківській області, Головне управління житлово-комунального господарства та розвитку інфраструктури облдержадміністрації, Головне управління з питань надзвичайних ситуацій облдержадміністрації, Головне управління Держкомзему у Харківській області, Головне управління агропромислового розвитку облдержадміністрації, Головне управління охорони здоров'я облдержадміністрації, районні державні адміністрації, Головне державне управління охорони, використання і відтворення водних живих ресурсів та регулювання рибальства у Харківській області «Харківдержрибохорона», Харківське обласне управління лісового та мисливського господарства, Харківське регіональне управління водних ресурсів, Державна інспекція захисту рослин Харківської області, Харківський обласний центр гідрометеорології, Харківське виробниче управління меліорації і водного господарства, Український державний науково-дослідний інститут проблем водовідведення, водопостачання й охорони навколишнього середовища «УкрВОДГЕО», Український науково-дослідний інститут екологічних проблем (УкрНДІЕП), ННЦ «Інститут ґрунтознавства та агрохімії імені О. Н. Соколовського», Український науково-дослідний інститут лісового господарства та агролісомеліорації імені Г. М. Висоцького, Харківський обласний державний проектно-технологічний центр охорони родючості ґрунтів і якості продукції «Облдержродючість», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харківський національний університет міського господарства імені А. М. Бекетова, Державне комунальне підприємство «Харківкомуночиствод», Харківська комплексна геологічна партія, Східне державне підприємство геодезії, картографії, кадастру та геоінформатики (ДП «Східгеоінформ»).

Як видно, перелік доволі значний, і ці організації та відомства зацікавлені у висококваліфікованих кадрах, тому виникає потреба у підготовці фахівців зі спеціальності «Екологічна безпека». Знання наукових принципів екологічної безпеки, її правових засад в Україні і світі, організаційних та управлінських засад є необхідними для майбутніх фахівців з метою компетентного вирішення складних питань, що виникають перед ними в професійній діяльності.

У зв'язку з такою ситуацією Міністерство освіти і науки України прийняло рішення (наказ № 1067 від 09.11.2010 р. «Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» і «магістр», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787») про розширення переліку спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» і «магістр» на базі

бакалавра з напрямку підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» у ВНЗ. До цього переліку також увійшла спеціальність 8.04010603 «Екологічна безпека». Науково-педагогічні працівники екологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (проф. Некос А. Н. та доц. Буц Ю. В.) включені до складу робочої групи з *розробки Галузевого стандарту вищої освіти зі спеціальності «Екологічна безпека»* для освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» і «магістр» (Науково-методична комісія з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування НМР МОНМС України, протокол № 12 від 13.10.2010 р.)

Згідно з даними моніторингу, в Україні освітні послуги освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю 8.04010603 «Екологічна безпека» надають такі вищі навчальні заклади:

- Одеська національна академія харчових технологій;
- Одеський національний політехнічний університет;
- Одеський державний екологічний університет;
- Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського;
- Харківський національний університет міського господарства імені А. М. Бекетова;
- Національний університет цивільного захисту України.

Слід відзначити, що така невелика кількість ВНЗ не може задовольнити реальну потребу у висококваліфікованих фахівцях, які могли б вирішувати проблеми екологічної безпеки та її забезпечення на різних рівнях (локальному, регіональному, глобальному).

На сьогодні в Харківському регіоні тільки один ВНЗ здійснює ліцензовану підготовку магістрів цієї спеціальності. Проте потреба у таких фахівцях з часом зростає.

Бібліографія з екологічної безпеки нараховує тисячі статей та сотні монографічних видань, причому її обсяг щороку збільшується. Це є свідченням суспільної значущості вирішення проблем екологічної безпеки та зростання усвідомлення ролі забезпечення екологічно безпечного функціонування території України, в тому числі Харківського регіону.

«Екологічна безпека» розглядається як спеціальність, що синтезує теоретичні та практичні питання екологічно безпечного функціонування природних та техногенних екосистем та їхніх компонентів на територіях, що зазнають, насамперед, суттєвого антропогенного тиску з боку об'єктів господарювання. Відповідно, важливе значення у майбутніх фахівців у галузі «Екологічної безпеки» має не лише засвоєння теоретичного матеріалу, але й знання механізму його застосування. Належне місце відведене аналізу практичних питань виникнення чинників екологічної небезпеки, організації профілактичних заходів з нейтралізації їхнього негативного

впливу, забезпеченню екологічно безпечного режиму функціонування об'єктів господарювання, їхньої охорони, методам та практиці ведення наукової, управлінської, освітньо-виховної та інших видів діяльності у сфері екологічної безпеки України.

Ліцензування спеціальності 8.04010603 «Екологічна безпека» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна є суттєвим внеском у вирішення актуальної задачі забезпечення сталого розвитку регіону та України.

Зважаючи на загальні потреби регіону й України в цілому, підготовка фахівців у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» зі спеціальності 8.04010603 «Екологічна безпека» є доцільною в обсязі 10 осіб денної форми навчання та 10 осіб заочної форми навчання.

Наявні й потенційні можливості щодо надання освітніх послуг за спеціальністю 8.04010603 *«Екологічна безпека»*

а) матеріально-технічна база

Стан матеріально-технічного забезпечення навчального процесу відповідає вимогам наказів Міністра освіти і науки України та відповідних директив і інструкцій. Оскільки в університеті кафедри широкопрофільні й, зазвичай, відповідають за підготовку не однієї спеціальності, випускаючою кафедрою зі спеціальності «Екологічна безпека» планується кафедра «Екологічної безпеки та екологічної освіти», але у підготовці студентів з цієї спеціальності братимуть участь фахівці всього факультету.

Екологічний факультет має 2 навчально-дослідні лабораторії площею 125,4 кв. м та створює нову спеціалізовану лабораторію загальною площею 30 кв. м, оснащену дослідницьким устаткуванням та призначену для проведення наукових досліджень студентами, магістрами, аспірантами, викладачами кафедри. Крім того, обладнано 2 комп'ютерні класи з 20 робочими місцями.

б) кадровий склад

На факультеті працюють викладачі з досвідом педагогічної, виробничої та наукової роботи, що дозволяє проводити якісну підготовку магістрів. З 32 науково-педагогічних працівників – 9 докторів наук, професорів, 12 кандидатів наук, 11 – без наукового ступеню. Середній вік професорсько-викладацького складу факультету – 48 років.

Провідним професором кафедри, якому доручено очолити підготовку фахівців зі спеціальності «Екологічна безпека», є завідувач кафедри екологічної безпеки та екологічної освіти екологічного факультету, докт. геогр. наук, проф. Некос А. Н.

Увесь викладацький склад постійно підвищує свою кваліфікацію, удосконалює педагогічну майстерність. За останні п'ять років всі викладачі пройшли підвищення кваліфікації.

в) навчально-методичне забезпечення

Вимоги та зміст підготовки магістрів за повний термін їхнього навчання в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна регламентовані в навчальних планах і програмах підготовки магістрів. Слід також зазначити, що у 2013 році затверджено і введено в дію складові галузевих стандартів вищої освіти освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст», «магістр» зі спеціальності «Екологічна безпека» галузі знань 0401 «Природничі науки» (наказ МОНУ № 773 від 17.06.2013 р.).

Термін підготовки магістрів – 1 рік.

Відповідно до цих документів, загальний обсяг навчальної роботи з підготовки магістра становить (годин/кредитів):

Рівень підготовки	Години/кредити
Загальний обсяг теоретичного навчання	2 160/60
Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки	216/6
Дисципліни природничо-наукової, професійної та практичної підготовки	1 944/54
У тому числі – за переліком програми, вибором ВНЗ та студентів	468/13

Навчальні програми нормативних дисциплін у межах Галузевого стандарту вже затверджені Науково-методичною комісією з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування МОН України. Згідно з навчальним планом, до переліку дисциплін входять такі нормативні дисципліни: Охорона праці в галузі; Цивільний захист; Методологія та організація наукових досліджень; Стратегія сталого розвитку; Джерела екологічної безпеки; Методологія та теорія екологічної безпеки; Забезпечення екологічної безпеки, а також дисципліни за вибором:

- Вища школа та Болонський процес;
- Інтелектуальна власність;
- Ділова іноземна мова;
- Чинники успішного працевлаштування за фахом;
- Основи екологічного ризику;
- Оптимізація природокористування;
- ГІС в екологічній безпеці;
- Нетрадиційні джерела забруднення;
- Технологія утилізації небезпечних відходів;
- Природно-техногенна безпека в регіонах України;
- Технологія захисту довкілля; Біобезпека;
- Радіаційна безпека;

- Безпека товарів народного споживання;
- Системний аналіз якості навколишнього середовища.

ОКХ та ОПП для нормативної частини є, відповідно, складовими Галузевого стандарту. Співробітниками кафедри екологічної безпеки та екологічної освіти розроблено ОКХ та ОПП для варіативної частини. ОКХ, ОПП та навчальні плани підготовки магістрів галузі знань 0401 «Природничі науки» за спеціальністю 8.04010603 «Екологічна безпека» відповідають вимогам Законів України, постанов Кабінету Міністрів України, наказів та керівних вказівок Міністерства освіти і науки України.

Для кожної дисципліни навчального плану розроблено навчально-методичні комплекси, представлені робочою навчальною програмою (нормативний документ університету), що містить зміст навчальної дисципліни, послідовність, організаційні форми її вивчення та обсяг, форми і засоби поточного та підсумкового контролю; методичними вказівками до виконання індивідуальних завдань студентами; електронним конспектом лекцій з теоретичного курсу; змістом заходів модульно-рейтингового контролю знань студентів; екзаменаційними завданнями; методичними вказівками до виконання лабораторних робіт або практичних занять, курсових робіт; критеріями оцінки знань студентів тощо.

Наразі готові усі документи на ліцензування, й у 2014 році планується подати їх до Міністерства освіти та науки України.

Таким чином, кафедра екологічної безпеки та екологічної освіти набула значного досвіду для відкриття спочатку нової спеціалізації, а потім – нової спеціальності «Екологічна безпека». Ці напрацювання у подальшому допоможуть здійснювати якісну підготовку майбутніх фахівців у галузі екологічної безпеки. У 2014 році планується завершити процес та отримати ліцензію на відкриття нової спеціальності. Нова спеціальність передбачає додаткові бюджетні та контрактні місця для студентів, а також сприятиме високому науковому рівню кафедри і відкриє нові перспективи для екологічного факультету.

Болонский процесс и совершенствование высшего образования Украины

В статье обсуждаются содержание, цель, предпосылки, принципы, основные направления реализации Болонского процесса и их специфика в Украине.

Ключевые слова: Болонский процесс, качество образования, образовательно-квалификационные уровни, кредитно-трансфертная система, реформирование образования.

К Болонскому процессу можно относиться по-разному, оценивать позитивно или негативно. Однако, независимо от нашего отношения, он — проявление объективной реальности. Процесс уже начался и обрел достаточную скорость. Наше государство также включилось в него, и на сегодня вопрос заключается не в том, *будем мы или не будем* в нем *участвовать*, а в том, *каким образом* собираемся это делать — активно определять свое место в глобальных образовательных процессах или пассивно стоять в стороне в роли безразличного наблюдателя.

На основании документов и материалов Болонского процесса можно прийти к выводу, что его *целью* является формирование в перспективе общеевропейской системы высшего образования, основывающейся на общности фундаментальных принципов функционирования. Основное *содержание* Болонского процесса — гармонизация высшего образования на территории Европы, достижение его единства через разнообразие.

Речь идет не о навязывании каких-либо обязательных стандартов и требований, а именно о гармонизации. Так, во всех официальных материалах Болонского процесса подчеркивается его добровольность, полисубъектность, ориентация на ценности европейской культуры и образования, а также ценности каждой отдельной национальной системы высшего образования, многовариантность, гибкость, открытость, поступательность.

Хронологически, начиная с 1998 года, Болонский процесс представляет собой поток разноуровневых встреч, совещаний, форумов и конференций на национальных и международном уровнях, направленных на выработку общего видения относительно принципов и инструментов функционирования Единого Европейского Образовательного Пространства. В институционально-правовом аспекте этот процесс находит выражение в многочисленных международных решениях, коммюнике и декларациях, которые на национальном уровне должны выступать основой для законотворческого процесса, регламентирующего конкретные инструменты реформирования и гармонизации отдельных образовательных систем. Следовательно, Болонский процесс можно охарактеризовать как

процесс консолидации усилий научной и образовательной общественности, правительств стран Европы для гармонизации и существенного усиления конкурентоспособности европейской системы науки и высшего образования в мировом измерении, а также для повышения роли высшего образования в общественных преобразованиях.

Таким образом, ключевыми *предпосылками* возникновения Болонского процесса являются глобализация и постепенные трансформации в сторону постэкономического устройства общества; глобальная конкуренция как естественное порождение глобализационных процессов (в которой, начиная со второй половины XX века, Европа начала все больше отставать от США, а, следовательно, – искать пути повышения собственной конкурентоспособности на мировой арене) и тот факт, что интеграция Европейского пространства предполагает, в свою очередь, интеграцию всех общественных институтов, а следовательно, и образования.

Однако, этот Процесс неоднозначен и противоречив, он имеет свою специфику, без понимания которой не может быть адекватно оценен.

Во-первых, Болонский процесс является одним из объективных проявлений глобализации, а потому содержит в себе не только возможности для отечественной системы образования, но и все присущие глобализации угрозы. В этом смысле его чрезмерно положительную или негативную оценку мы считаем нецелесообразной. Необходим тщательный критический анализ Болонского процесса как некоего внешнего ориентира либо критерия, способного содействовать оптимизации отечественной системы образования. Вопрос в том, как нам извлечь из него выгоду и минимизировать угрозы; как максимально использовать положительный мировой опыт и сохранить собственную специфическую самобытность образования.

Во-вторых, абсолютно все положения Болонского процесса носят рекомендательный характер. Все они направлены на качественные изменения отдельных национальных образовательных систем. Следовательно, формальное внедрение положений Процесса не ведет ни к реальному достижению задекларированных в нем целей, ни к созданию конструктивной атмосферы в самом украинском обществе и повышению эффективности системы отечественной высшей школы. Более того, формальность и низкая эффективность нововведений в отечественном высшем образовании, фактическое отсутствие разъяснительной и информационной деятельности среди основных участников образовательного процесса – преподавателей и студентов – в последние годы породили неприятие Болонского процесса как такового. Существующая практика реформ оправдывается необходимостью присоединения к Болонскому процессу, в то время как она не является ни обязательной, ни соответствующей реальному содержанию Процесса как такового. Получается, что мы скорее

не довольны не Болонским процессом, а теми реформами, которые сами же иницируем в образовательной сфере.

В-третьих, между концепцией и ее реализацией на практике всегда присутствует объективный разрыв. Более чем десятилетняя история Болонского процесса доказывает, что, при прочих равных условиях, чем более централизованным и менее демократическим является государство, тем буквальной и, в то же время, искаженной реализуется его идея на практике.

И наконец, в-четвертых, следует специально подчеркнуть, что Болонский процесс был инициирован и находит наибольшую поддержку среди классических университетов Европы, которые в последние десятилетия начали демонстрировать все большее отставание от узкоспециализированных, в основном монодисциплинарных высших учебных заведений. Первые попытки европейских классических университетов консолидировать свои усилия были предприняты еще в 1957 году (подписано так называемое «Римское соглашение»). В его рамках предполагалась интенсификация сотрудничества между вузами Европы и возможность более легкого перехода студентов из одного университета в другой. Следующим крупным шагом было подписание в 1988 году Большой Университетской Хартии (лат. – *Magna Charta Universitatum*), закрепляющей основы еще более тесного сотрудничества между университетами Европы. На основании Хартии при содействии Европейской Комиссии и ЮНЕСКО в конце 1980-х годов XX века начались разработка и внедрение кредитно-трансфертной системы, направленной на сопоставимость дипломов и квалификаций, а также интенсификацию мобильности студентов.

Из этого можно сделать два вывода. С одной стороны, многие реформы, которые принято соотносить с Болонским процессом, появились и начали внедряться вследствие объективных причин задолго до его появления. С другой стороны, этот Процесс не выгоден большому количеству отдельных сильных национальных систем высшего образования и определенных именитых вузов, акцентирующих на своей уникальности. Также есть повод утверждать, что чем более централизованной является система управления высшим образованием в определенной стране, тем большую огласку и формальное внедрение получают положения Процесса.

Через свои положения Болонский процесс декларирует определенные *принципы*: создание новой атмосферы открытости и сотрудничества всех европейских стран в сфере высшего образования, а также в самих высших учебных заведениях, при которой центр обучения смещается от преподавателя к студенту и подготовке последнего к успешной карьере и личностному развитию; осознание того, что образование – это добровольное сотрудничество преподавателя и студента, где две стороны сознательно несут ответственность за конечный результат. Следует

подчеркнуть, что это изменение не только и не столько содержания образования, сколько культуры, поведения и отношения.

Несмотря на кажущуюся простоту, эти принципы отражают переход к постнеклассической парадигме науки и образования в русле постэкономических общественных трансформаций, а потому являются важными для осознания и внедрения в сфере высшего образования на мировом уровне.

Анализируя Болонский процесс с точки зрения составных элементов, наиболее значимыми направлениями его реализации можно считать следующие: обеспечение качества высшего образования; образовательно-квалификационные уровни; мобильность; кредитно-модульную систему; признание степеней; роль студентов в управлении высшей школой; привлекательность высшего образования, а также обучение на протяжении всей жизни.

Ядром концепции Болонского процесса является *обеспечение качества высшего образования*. Качество образования – это многогранное понятие, охватывающее все аспекты деятельности как отдельного высшего учебного заведения, так и национальной системы высшей школы, высшего образования на уровне континента, мира.

Под качеством образования подразумевается совокупность академического стандарта (сумма знаний, умений, навыков, закрепленных в виде государственного образовательного стандарта) и академического качества (образовательные курсы, программы и их содержательное наполнение, качество преподавания, условия для ведения научной и исследовательской деятельности, материальная, техническая база и др.).

Оценка качества образования в мировой практике производится двумя способами:

- проверка со стороны государственных структур, а также оценка с помощью аудиторских и общественных организаций;
- самооценка высшими учебными заведениями собственной деятельности.

Первый тип оценки качества образования преобладает в странах с централизованной системой управления высшим образованием и доминированием государственной формы собственности. С одной стороны, такая оценка является потенциально независимой и справедливой в силу предъявляемых ко всем учебным организациям единых стандартов и требований. Однако на практике она не позволяет эффективно оценить качество образования, поскольку такая система предполагает, что за выявленными ошибками и недочетами следуют наказания и санкции – вплоть до лишения учебного заведения аккредитации. Это ставит вузы в положение, когда вынужденное сокрытие того, как обстоят дела на самом деле, становится обычной практикой, необходимой для поддержания его жизнеспособности, что, в свою очередь, снижает мотивацию вузов к само-

анализу и самосовершенствованию, консервируя кризис и блокируя пути к повышению эффективности и качества высшего образования в целом.

Второй тип оценки качества образования, напротив, направлен на честный и конструктивный анализ всех аспектов образовательной деятельности внутри отдельного высшего учебного заведения по типу так называемого SWOT-анализа, направленного на изучение внутренней и внешней среды через подробный анализ сильных, слабых сторон, а также возможностей и угроз. Это позволяет оптимизировать деятельность отдельного высшего учебного заведения в направлениях, дающих ему возможность развить собственные конкурентные преимущества, построить долгосрочную и среднесрочную стратегии развития с учетом тенденций социально-экономического развития и специфики ситуации, складывающейся в сфере предоставления образовательных услуг. Подобная система оценки качества функционирует в странах с низкой централизацией образования и относительно высокой долей частного капитала в этой сфере, то есть в большинстве стран Западной Европы и Северной Америке. В мире существует тенденция все большего сдвига в сторону общественной, аудиторской оценки качества высшего образования, а также самооценки вузами собственной деятельности. Развитие таких видов оценки и контроля качества в Украине также способно внести значительный позитивный вклад в совершенствование отечественной системы высшего образования. В рамках Болонского процесса разработаны определенные стандарты в области оценки качества образования, которые также могут быть использованы в Украине. Однако в целях достижения качества образования еще более значимым является процесс оптимизации структуры учебных заведений в соответствии с требованиями экономики инновационного типа развития. В качественном аспекте такая оптимизация должна базироваться на реальной оценке образовательно-научного потенциала вуза, находиться в соответствии как с текущими потребностями хозяйства, так и с долгосрочными целями экономического развития страны. К тому же, сокращение общего числа высших учебных заведений и оптимизация их структуры могли бы способствовать повышению социального престижа образовательной сферы в целом и предоставляемых ею услуг в частности. В этом аспекте конструктивным можно считать утверждение Кабинетом Министров Украины в феврале 2010 года «Положений об исследовательских университетах», способных стать основой для существенного повышения качества образования в Украине при условии их реальной, а не фиктивной реализации на практике.

Болонский процесс на сегодня предполагает введение трех основных *образовательно-квалификационных уровней*: бакалавратура, магистратура, докторантура. Предполагается, что такое разделение существенно упростит процесс признания дипломов в рамках Европейского пространства

и сделает различные образовательные системы более прозрачными и сопоставимыми друг с другом. Следует обратить внимание на то, что «бакалавр» в этой системе является степенью, свидетельствующей о полном высшем образовании, а последующие степени – «магистр» и «доктор» – опционные. В Украине же существуют следующие образовательные квалификации: «младший специалист», «бакалавр», «специалист», «магистр», «кандидат наук», «доктор наук». Причем степень «бакалавр» в рамках украинского законодательства соответствует базовому высшему образованию, в то время как о наличии полного высшего образования свидетельствует наличие степени «магистр». Такое положение дел может быть объяснено механическим разделением традиционно целостного, обычно пятилетнего периода обучения в вузе, завершающегося выдачей диплома о высшем образовании, на два цикла. Первый из них, в основном четырехлетний, завершается присвоением степени «бакалавр»; второй, преимущественно однолетний, заканчивается присвоением степени «магистр». Послестепенными, соответственно, считаются квалификации «кандидат наук» и «доктор наук».

В мировой практике вышеперечисленным в рамках Болонского процесса квалификациям соответствует четкое содержательное наполнение. Каждая квалификация является завершенной и целостной по своим целям и смысловой нагрузке. По нашему мнению, для Украины не столь принципиальной задачей является копирование названий квалификационных уровней и их создание механическим образом, сколько наполнение их (или других, национально-специфических) четким, прозрачным, понятным и сопоставимым для европейского и мирового научного и образовательного сообщества содержанием.

В этом аспекте необходимо обновление содержания и технологий образования, способных обеспечить высокий уровень и взаимосвязь мировоззренческих и академических знаний (при сохранении принципа фундаментальности, а также практических навыков). Последнее, в свою очередь, актуализирует необходимость налаживания реальных партнерских отношений между учебными заведениями, работодателями, государством, гражданами.

Такое направление, как *мобильность*, в рамках Европы и Болонского процесса на сегодня в основном реализуется за счет программы SOCRATES-ERASMUS. SOCRATES – программа академической мобильности ЕС (содействует мобильности студентов, преподавателей, научного и управленческого состава вузов), содержащая подпрограмму ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* – Схема действий европейского сообщества, способствующая мобильности студентов университетов). Программа осуществляется за счет подписания договоров между различными университетами Европы, присоединивши-

мися к программе, которые направлены на выработку общего понимания содержания квалификаций.

Мобильность является важным элементом создания единого образовательного пространства Европы, поскольку, при прочих равных условиях, она способствует максимально эффективному распределению и функционированию человеческих ресурсов, а также позволяет повысить эффективность национальных экономик и обществ в целом за счет постоянного обмена опытом и совершенствования научных знаний. К тому же, высокая международная мобильность наилучшим образом обеспечивает распространение европейской культуры и общеевропейских ценностей. Однако данное направление имеет и обратную сторону, известную как «утечка умов». Это ставит перед Украиной задачу создания атмосферы уважения и признания интеллектуального труда, а также максимально благоприятных условий в экономике и обществе в целом для талантливых специалистов – в противовес созданию искусственных сложностей и наложению механических ограничений на выезд украинских студентов и ученых за рубеж.

Следующим важнейшим направлением реализации Болонского процесса является внедрение *кредитно-трансфертной системы*. Ее основными блоками являются модуль и кредиты. *Модуль* – это группа предметов, объединенных в блок по определенному признаку (модули бывают основные, поддерживающие, специализированные, переносные); *кредит* – это единица объема и измерения результатов обучения, исчисляемая в часах. В Европе один кредит приравнивается 30 часам образовательного времени. В Украине Министерство образования и науки Украины один кредит приравнило 36 часам образовательного времени. Обычно за год можно набрать около 60 кредитов (или около 1 800 часов нагрузки). В Европе и Северной Америке разработаны четкие стандарты относительно того, сколько кредитов необходимо для получения степени бакалавра или магистра. В среднем, в Европе для получения степени «бакалавр» необходимо 180–240 кредитов (эквивалент трех-четырех лет обучения). Для получения степени «магистр» необходимо набрать дополнительные 60–120 кредитов. Кредиты в такой системе накапливаются и могут свободно трансформироваться. Кредитно-трансфертная система накопления, функционирующая в большей части Европы, называется ECTS (*European Credit Transfer System*). ECTS базируется на таких ключевых элементах, как информация относительно образовательных программ и достижений студентов; взаимные соглашения между учреждениями-партнерами и студентом, а также использование кредитов.

Следует отметить, что ECTS позволяет полноценно обеспечить измерение и сопоставление результатов обучения в случае перехода из одного вуза в другой. При этом решаются проблемы структурирования

учебных планов высших учебных заведений разных стран с целью обеспечения их совместимости; повышается академическая мобильность, обеспечивается академическое признание результатов обучения и документов об образовании. Также следует подчеркнуть, что по своей сути ECTS не регулирует содержание, структуру или эквивалентность образовательных программ. Это – вопрос качества, который должен рассматриваться каждым отдельным вузом при создании необходимой базы для подписания двусторонних или многосторонних соглашений о сотрудничестве. Такой подход позволяет в полной мере сохранить традиции и национальные особенности отдельных образовательных систем и высших учебных заведений. Также использование ECTS, как и внедрение остальных положений Болонского процесса, является добровольным и базируется на взаимном доверии и уверенности относительно качества образовательной работы вузов-партнеров. Важно отметить, что в мировой практике кредитно-трансфертная система неразрывно связана с использованием шкалы оценивания знаний, отталкивающейся от 100 % или 100 баллов и позволяющая максимально конкретно, четко и прозрачно оценить и сопоставить учебные достижения студентов. Такая шкала достаточно легко соотносится с используемой в вузах пятибалльной шкалой оценивания.

Поэтому в Украине, с нашей точки зрения, есть все предпосылки адекватного перехода на кредитно-трансфертную систему, однако это сопряжено с необходимостью привлечения значительных дополнительных человеческих, финансовых и временных ресурсов. Попытки же разработки методического обеспечения кредитно-трансфертной системы на «добровольных» началах без финансовой и методической поддержки преподавателей и управленческого состава факультетов, широкой информационной и разъяснительной работы ведет лишь к фиктивности внедрения ее принципов и нарастанию недовольства Болонским процессом как таковым.

Признание степеней как направление Болонского процесса предполагает реализацию на двух уровнях – академическом (признание курсов, квалификаций, дипломов одного образовательного учреждения другим) и профессиональном (подразумевает право работать по специальности и в соответствии с профессиональным статусом).

Для упрощения процедур признания Еврокомиссия, Совет Европы при сотрудничестве ЮНЕСКО в 1997–1998 годах разработали унифицированный образец Приложения к Диплому об образовании (*Diploma Supplement*).

Существующее в Украине приложение к диплому формально соответствует всем требованиям и разработкам ЮНЕСКО. Различие заключается в том, что европейский вариант предполагает возможность предоставления дальнейшей информации относительно содержательного

наполнения Приложения (полную информацию о программах, курсах, типе и степени аккредитации вуза и многое другое), а также гарантию его подлинности и качества. В Болонской системе (это также является распространенной практикой в Европе и Америке) за выданный диплом ответственность лежит на каждом отдельном высшем учебном заведении, а в некоторых случаях – на каждой выпускающей кафедре. Это позволяет конкретизировать ответственность за качество образования и выданный диплом. В Украине все дипломы гарантируются на государственном уровне в лице Министерства образования и науки Украины. Это размывает ответственность за качество образования и объективно снижает его уровень. Внедрение в Украине приложения к диплому международного образца ставит вопрос о переосмыслении централизованной выдачи дипломов о высшем образовании в русле процесса общей децентрализации управления высшим образованием.

В Болонском процессе значительное место отводится повышению роли *студенческого самоуправления* в процессе осуществления образовательной политики в целом, а также управления учебным заведением в частности. Студенты призываются к созданию союзов, организаций, движений для более полной реализации своих интересов и целей. Так, во многих европейских странах, а также в США представительство студентов в среднем составляет около 40 % собрания трудового коллектива с правом голоса. Студенческие организации создаются «снизу», решения органов студенческого управления носят не рекомендательный, а обязательный для исполнения характер. Это существенным образом отличается от ситуации в Украине, где органы студенческого самоуправления создаются «сверху», работают фактически номинально и не имеют возможности непосредственного влияния на принятие решений в сфере вузовского управления. Решение этой проблемы невозможно в краткосрочной перспективе, так как оно тесно связано с процессами становления гражданского общества и сознательной, ответственной гражданской позиции. Однако на данном этапе мы считаем важным информирование и приобщение украинских студентов к международному опыту реализации студенческого самоуправления.

Привлекательность европейского высшего образования как направление Болонского процесса подразумевает два аспекта: создание условий для обширной образовательной и научной деятельности (создание и совершенствование научно-технических, исследовательских баз, центров и лабораторий на базе вузов), а также мотивацию работников образовательной и научной сферы (через высокую оплату труда, обширное финансирование исследовательских и научных проектов). В Украине, где отрыв науки от образования имеет глубокие корни, решить данную проблему очень сложно. Необходимо осознание важности возвращения

науки в высшие учебные заведения и разработки тщательной стратегии ее реализации на базе отечественных традиций высшей школы и международного опыта.

Вопрос мотивации работников образовательной сферы также является для Украины чрезвычайно неоднозначным. Следствием сложившейся экономической ситуации становится резкое падение престижа преподавательского труда и его статусообразующей роли. Невысокий уровень качества жизни преподавателя, наряду с фактическим отсутствием возможности участия в процессе принятия решений относительно управления учебным заведением, а также с контрактной системой найма, закрепляют общественное мнение о том, что высшее образование и преподавательская деятельность являются непривлекательными для талантливых и творческих личностей. Причем это происходит в то время, когда во многих странах Европы и Северной Америки активно разрабатываются мероприятия по дальнейшему внедрению инструментов защиты научной свободы и повышения авторитета работников образования, в частности, речь идет о системе теньюриала. Суть проблемы заключается в том, что для защиты профессоров от возможного административного давления используется система пожизненного найма после прохождения испытательного срока в течение 5–10 лет. Данная система преимущественно распространяется на профессоров со значительными научными и педагогическими достижениями. Описанные выше проблемы демонстрируют необходимость разработки принципиально новой системы финансового обеспечения учебных заведений за счет привлечения исследовательских грантов, сотрудничества с потенциальными работодателями, фондами, общественными организациями и т. д.

Такое направление Болонского процесса, как *образование на протяжении всей жизни* (*Life Long Learning*, или сокращенно – *LLL*) предполагает абсолютно новый подход к образованию как элементу, встроенному в социальную и трудовую деятельность индивида. Цепочка «сначала высшее образование – затем работа на протяжении всей жизни» заменяется чередованием и совмещением в течение всей жизни образования и труда. Это позволяет максимально гибко и в наибольшей степени реализовать способности человека и создать наилучшие условия для развития общества. Учиться на протяжении всей жизни – это подход, который, в идеале, должен обрести смысл на трех уровнях, тесно связанных между собой, но приобретающих разное значение для разных людей и в разные периоды жизни. Личностное и культурное развитие – составляющее смысл существования каждого человека; социальное развитие – связанное с местом, занимаемым человеком в социуме, с его гражданской позицией, участием в политической жизни и жизни общества; наконец, профессиональное развитие – обеспечивающее надежную и качественную

работу, связанное с производством, получением профессионального удовлетворения, с материальным благосостоянием. Образование на протяжении всей жизни предполагает, таким образом, преобразование, перераспределение и новую гармонизацию личного и общественного времени. В практической плоскости для украинской образовательной системы это порождает необходимость разработки и внедрения эффективных механизмов организации непрерывного образования.

Таким образом, при рассмотрении проблематики реформирования и совершенствования высшего образования Украины следует исходить из того, что Болонский процесс – не самоцель, а лишь инструмент, внешний ориентир. Нашей целью является не полная реализация всех положений Болонского процесса (которые носят рекомендательный характер), а совершенствование отечественной высшей школы.

В целях повышения эффективности высшего образования Украины, среди общих рекомендаций и положений, можно назвать следующие необходимые элементы:

- разработка стратегии реформирования образования на основе утверждения в обществе понимания абсолютной важности и приоритетности образовательной сферы;
- существенная корректировка образовательного процесса в соответствии с требованиями современности;
- обширная модернизация образования, то есть совершенствование формы и методов образовательного процесса;
- разработка и институциональное обеспечение законодательной, правовой, финансовой поддержки реформ; разъяснительная политика и постоянные консультации со всеми заинтересованными сторонами.

Также принципиально важно понимать, что совершенствование системы обычно возможно лишь «изнутри». А потому только осознание личной ответственности и соответствующая активность каждого студента, преподавателя, руководителя кафедры, факультета, вуза способны породить долгосрочные качественные изменения в образовательной системе нашей страны.

Литература

1. Договор, учреждающий Европейское Сообщество (Рим, 25 марта 1957 г.) (консолидированный текст с учетом Ниццких изменений) (с изменениями от 16 апреля 2003 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eulaw.ru/content/2001>

2. Про затвердження Положення про дослідницький університет : Постанова КМУ № 163 від 17.02.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6826/

Проблеми розвитку екологічної освіти, культури та виховання як складових гармонійного розвитку особистості

У роботі розглядається один з найактуальніших напрямків сучасної системи освіти й виховання – екологічне виховання. Без екологічного виховання і просвіти не можливе формування адекватної суспільної екологічної свідомості, яка, у свою чергу, є потужним чинником впливу на особистість громадянина сучасної української держави.

Ключові слова: навколишнє природне середовище, екологія, екологічне виховання, екологізація різноманітних видів діяльності, екологічна свідомість, екологічна культура.

Будь-яка діяльність людини пов'язана зі споживанням і виробництвом та проявляється у потребі все більшої кількості природних ресурсів. Результатом такої діяльності є погіршення стану навколишнього природного середовища, поширення таких регіональних та глобальних екологічних проблем, як: зміна клімату, забруднення прісних водойм, деградація ґрунтів та лісів, втрата біологічного розмаїття, збільшення кількості відходів тощо. Виникнення такої кількості екологічних проблем свідчить про порушення екологічної рівноваги через споживацьке ставлення людей до навколишнього середовища.

Слід пам'ятати про те, що деградація навколишнього середовища може серйозно впливати на здоров'я людей, рівень бідності, економічний розвиток тощо. Розуміння цього беззаперечного факту змушує змінити ставлення людини до довкілля. Система екологічного виховання покликана служити саме для розуміння взаємозв'язку між діяльністю людини та природою.

Екологічне виховання та формування екологічної культури особистості є актуальною педагогічною, соціальною та економічною проблемою сучасності. Цьому питанню були присвячені дослідження Е. О. Абрамяна [1], Н. М. Верзіліна, В. І. Вернадського, Л. П. Морозової, А. Н. Захлебного [3-6], І. Д. Зверєва, В. С. Липицького, І. С. Матрусова, В. А. Сухомлинського та ін. Але сучасна екологічна ситуація вимагає від населення нового світогляду та сприйняття навколишнього середовища, свідомого ставлення до природи. Саме тому питання екологічного виховання і формування екологічної культури людини потребує подальшого вивчення та розвитку.

Метою представленого дослідження є аналіз проблеми формування екологічної свідомості та культури населення, які забезпечать створення нових моральних засад у відносинах з природою, сучасних норм пове-

дінки людини у довкіллі, почуття відповідальності перед майбутніми поколіннями.

В умовах глобального занепокоєння екологічною безпекою, спричиненого сучасними реаліями, екологічна освіта набуває статусу пріоритетного напрямку у діяльності освітніх закладів: вона здійснює виховання екологічної культури особистості, спрямованої на розвиток відповідальності людини при вирішенні екологічних проблем. Екологічну освіту слід розглядати як системоутворюючий компонент усього освітнього процесу, що визначає його стратегічні цілі й основні напрямки, створює інтелектуальне, моральне і духовне підґрунтя розвитку людства.

Важливість екологічної освіти та виховання доводить факт затвердження Україною «Основних засад (Стратегії) Державної екологічної політики України на період до 2020 року» [7], головною метою якої є підвищення рівня суспільної екологічної свідомості. Основні завдання екологічної політики України такі:

- створення національної інформаційної системи охорони навколишнього природного середовища;
- розроблення до 2015 року організаційного механізму місцевого, регіонального та національного рівня для активного залучення громадськості до процесу екологічної освіти з метою сталого розвитку, екологічної просвіти та виховання;
- розроблення до 2015 року і реалізація Стратегії екологічної освіти з метою сталого розвитку українського суспільства та економіки України;
- створення до 2015 року системи екологічного навчання та підвищення кваліфікації державних службовців, до компетенції яких належать питання охорони навколишнього природного середовища;
- створення до 2015 року мережі регіональних екологічно-просвітницьких центрів на базі закладів освіти, неурядових природоохоронних організацій тощо;
- сприяння місцевим громадам щодо впровадження невиснажливого господарювання та екологічно дружніх технологій;
- включення питань формування екологічної культури, екологічної освіти та просвіти в державні цільові, регіональні та місцеві програми розвитку.

Але, не зважаючи на прийняття низки нормативно-правових документів з питань екологічної освіти, практичні методики формування екологічних знань у населення розроблені досить слабо. У дітей та молоді не сформовані систематичні екологічні знання, які мають спиратися на емоційну природу людини, її естетичні та етичні відчуття.

Загальновідомо, що екологія – це наука про взаємовідносини живих організмів один з одним та з навколишнім середовищем. Але у сучасній дійсності, екологія – це не просто наука, це новий світогляд. На думку

В. І. Вернадського, «людина – частина живої речовини, підлегла загальним законам організованості біосфери, поза якою вона існувати не може» [4]. Тому людина не є головною дійовою особою навколишнього світу, а лише частина природи.

Люди мають дотримуватися законів природи та змінити своє споживацьке ставлення до неї. Охороняти природу потрібно не тільки тому, що вона «наше багатство», а тому, що вона самоцінна. Людина не може існувати без природного оточення, а навпаки, природа без людини, – може. Ось чому потрібно давати дітям та молоді систематичні екологічні знання, не обмежуючись біологічними та географічними термінами, якими користуються окремі викладачі.

Формування високого рівня екологічної грамотності населення необхідно розпочинати з підростаючого покоління [2].

Виходячи з цього, можна сформулювати такі задачі екологічного виховання дітей та молоді:

- розуміння самоцінності природи;
- пізнання себе як частини природи;
- виховання шанобливого ставлення до всіх без винятку видів живих істот, незалежно від існуючих у суспільстві симпатій та антипатій;
- розуміння взаємозв'язків і взаємозалежності у природі;
- виховання активної життєвої позиції;
- вивчення азів екологічної безпеки;
- формування вміння раціонально використовувати природні багатства;
- формування емоційно-позитивного ставлення до навколишнього середовища;
- формування розуміння неповторності і краси навколишнього середовища.

У «Концепції екологічної освіти в Україні» [8] відзначається, що настав час виховувати підростаюче покоління не у згубній традиції якомога більше брати від природи, а в іншій, притаманній українському народові, – у гармонійному співіснуванні з природою, раціональному використанні та відтворенні її багатств, у психологічній готовності постійно оберігати природні цінності. У вирішенні цих завдань першорядну роль повинна відігравати екологічна освіта.

У процесі екологічного виховання необхідно дотримуватися інтегрованого підходу, який включає взаємозв'язок дослідницької діяльності, музики, образотворчого мистецтва, фізичної культури, гри, театральної діяльності, літератури, моделювання, тобто здійснювати екологізацію різноманітних видів діяльності.

Екологічну освіту необхідно розпочинати з раннього віку дитини. У цьому процесі повинні брати участь не тільки вихователі та педагоги,

а й батьки, які мають певний життєвий досвід і бодай елементарну підготовку. Екологічна освіта має спрямовуватися на подолання споживачького ставлення до природи та її ресурсів, поєднання раціонального й емоційного у взаємовідносинах людини з природою, що ґрунтується на принципах добра, краси, розуму, свідомості й патріотизму. Її зміст відображає соціальний досвід взаємодії людства з довкіллям, орієнтований на загальнолюдські цінності, ідеї гуманізму, демократії, вдосконалення самої людини.

Мета екологічної освіти досягається шляхом поетапного вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань, а саме:

- виховання потреби у спілкуванні з природою;
- розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно-грамотної поведінки;
- ознайомлення з народними традиціями взаємовідносин людини з природою, а також з найкращими досягненнями світової практики;
- виховання дбайливого ставлення до власного здоров'я;
- залучення підростаючого покоління до активної природоохоронної діяльності на основі здобутих знань і ціннісних орієнтацій.

Виховання у дітей шанобливого ставлення до природи повинне спиратися на національний досвід взаємодії людини з навколишнім середовищем та виражатися у широкому й активному використанні здобутків народних традицій, елементів календарної обрядовості та фольклору.

Починати екологічне виховання необхідно якомога раніше, тому що у дошкільному віці закладаються основи особистості, у тому числі – позитивне ставлення до природи, навколишнього світу. Дитячий садочок є першою ланкою системи безперервної екологічної освіти, а тому не випадково перед вихователями постає задача формування у дошкільнят основ культури раціонального природокористування.

Головною умовою, що забезпечить успіх цієї роботи, є розуміння вихователем психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку: малюки довірливі та безпосередні, легко включаються у спільну з дорослими практичну діяльність, із задоволенням маніпулюють різними предметами. Вони емоційно реагують на доброзичливий голос вихователя, із задоволенням повторюють за ним слова та дії. Виходячи з цього, найважливіша задача вихователя у роботі з дітьми цього віку – закласти перші орієнтири у світі природи – дбайливе збереження рослин і тварин як живих істот.

Екологічне виховання є невідривним від екологічної освіти. Екологічна освіта дозволяє сформувати єдність свідомості й поведінки, яке знаходиться в гармонії з природою. Досягається ця гармонія за допомогою різних педагогічних підходів, спрямованих на доведення

єдності усього живого на планеті й відповідальності людини, вінця природи, за всю флору і фауну.

Першорядні завдання екологічної освіти – це накопичення конкретного чуттєвого уявлення дітей про предмети та явища навколишнього середовища, формування розуміння специфіки живого об'єкту, його принципової відмінності від предмету (неживого об'єкту), навчання елементарним правилам взаємодії з рослинами та тваринами, заохочення до створення для них потрібних умов. Виховання дітей не стане екологічним, доки вони не зрозуміють, що рослинам на підвіконні потрібна вода, папузі у клітці – їжа й вода. Така діяльність має сповнюватися позитивними емоціями дітей, активним сприйняттям усього того, що говорить і робить вихователь.

Маля ближче за нас, дорослих, до природи у прямому сенсі цього слова хоча б тому, що дитина має малий зріст. Трава їй дійсно до поясу, квіти дивляться їй прямо в очі. А відтак, і вихлопні гази теж плывуть дитині прямо до обличчя, а купи сміття з контейнера загрозливо звисають над головою [9].

Виходячи з цього, є сенс у широкому та багатогранному терміні «екологія» відокремити тему «Екологія дитини». Дорослі мають звернути увагу на особливості взаємовідносин малюка та природи і розвивати у ньому кращі людські риси, підтримати таланти, зміцнити його здоров'я.

Отже, вже з дошкільного віку дітям необхідно прищеплювати любов до навколишнього середовища, вміння оберігати «зелених друзів» та примножувати природні багатства. Ось чому така галузь педагогіки, як екологічне виховання взагалі та дошкільників зокрема, виходить на перший план.

Виходячи з вищевикладеного, екологічна культура – це діяльність людини, спрямована на організацію та трансформацію природного світу відповідно до власних потреб та намірів. Вона повертає нас до вихідного, первісного розуміння слова «культура» – в широкому сенсі, що означає мистецтво впорядковувати навколишнє середовище, а також реалізувати людське життя на певній ціннісній основі. Культура у цьому сенсі звернена до двох факторів – довкілля і внутрішнього світу людини, а тому спрямована на створення бажаного устрою в природі і на виховання високих гуманістичних цінностей та орієнтирів у людському житті.

Екологічна культура має бути орієнтована на подолання власної обмеженості людини як природної істоти щодо її пристосування у біосфері в умовах постійної конкуренції з боку тих чи інших живих форм. Тому екологічна культура не є чимось несуттєвим і вторинним для існування людини: вона становить саму його функціональну основу, уможливлючи доцільне й ефективне використання природних багатств. Розуміють її по-різному: для одних – це традиційне, шанобливе ставлення

до природи, засвоєне з молоком матері, для інших – наслідок пізнання, саморозвитку, вдосконалення.

Дослідження освітнього процесу, проведене в технічному ВНЗ, довело недостатність екологічних знань у студентів, їхню несформованість на основі глибокої внутрішньої природничо-наукової (екологічної) єдності усіх дисциплін [10]. Існуюча екологічна підготовка майбутніх спеціалістів, не зважаючи на накопичений інноваційний науково-теоретичний потенціал у ВНЗ, все ще не знімає гостроти згаданої проблематики. До свідомості студентства у недостатній мірі доносяться питання екологічної освіти та виховання, а також механізми, що лежать в основі їхньої реалізації у конкретних умовах, психологічні настанови, погляди та значущість цієї діяльності. Крім того, трансформація змісту екологічної освіти, її компонентів і вимог до знань та навичок у студентів ставлять все нові й нові задачі.

Триєдність екологічної освіти, виховання і культури передбачає їхній послідовний взаємопов'язаний розвиток, який не може бути забезпечено без використання сучасних методів, серед яких – такі:

- систематичне формування фонду екологічної літератури, включаючи комплектування періодичними виданнями екологічного спрямування;
- координація і взаємодія природоохоронних та освітніх установ на основі спільних планів, програм, екологічних проектів;
- організація масових, групових заходів з екологічної тематики;
- формування й удосконалення інформаційної бази тощо.

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати:

- проблеми екологічної безпеки людства на сучасному етапі повинні вирішуватися висококваліфікованими кадрами, які володіють знаннями про біосферу, закони її розвитку, специфіку взаємодії природи й суспільства у всій її розмаїтості, про інформаційні процеси в природі й суспільстві, а також здатні застосовувати новітні, у тому числі й комп'ютерні технології для вирішення екологічних проблем на локальному, регіональному й глобальному рівнях;

– екологічну підготовку студентів слід розглядати як частину безперервної наскрізної програми екологічної освіти і як обов'язкову складову освітньої системи технічного ВНЗ, яка сприяє покращенню підготовки інженерів, зростанню рівня їхньої загальної і професійної культури;

– екологічне виховання необхідно розпочинати у дошкільному віці, оскільки саме тоді закладаються основи особистості, у тому числі – позитивне ставлення до природи, навколишнього світу;

– підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості та культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи повинна стати одним з визначальних важелів при вирішенні надзвичайно гострих екологічних та соціально-економічних проблем сучасної України.

Література

1. Абрамян Е. А. Экологическое образование должно быть непрерывным / Е. А. Абрамян // Экология и жизнь. – 1998. – № 3 (7). – С. 16–18.
2. Афонин А. В. Экологическое воспитание : новый взгляд на проблему / А. В. Афонин // Педагогическое образование. – 1991. – Вып. 3.
3. Верзилин Н. М. Проблемы преподавания биологии / Н. М. Верзилин // Педагогика. – 1974. – 434 с.
4. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский – М. : Наука, 1988. – 520 с.
5. Морозова Л. П. Виховання екологічної культури особистості [Текст] / Л. П. Морозова // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 88–92.
6. Захлебный А. Н. О формах организации экологического образования и воспитания школьников [Текст] / А. Н. Захлебный // Биология в школе. – 1987. – № 3. – С. 67–89.
7. Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року : Закон України від 21 грудня 2010 року № 2818-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi](http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi).
8. Про концепцію екологічної освіти в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – № 7. – 2002. – С. 3–23.
9. Малей О. В. Формування екологічної культури та свідомості у дітей дошкільного віку / О. В. Малей // Збірка матеріалів до науково-практичної конференції «Шляхи забезпечення екологічної безпеки населених пунктів України». – Миколаїв, 2012. – С. 91–96.
10. Малей О. В. Формування екологічної компетенції у студентів технічних ВУЗІВ [Текст] / О. В. Малей // Стан та тенденції розвитку вищої професійної освіти у сучасному світі : матеріали 68-ї науково-методичної конференції Харківського національного університету будівництва та архітектури. – Х. : ХНУБА, 2013. – С. 16–19.

2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Л. О. Байбекова

Використання засобів ІКТ для адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання

У статті подано визначення поняття «адаптаційний період» й «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ), обґрунтовується доцільність використання засобів ІКТ на заняттях і під час самостійної роботи студентів молодших курсів. Розглядаються цілі та ефективність впровадження ІКТ під час навчально-виховного процесу в межах адаптаційного періоду.

Ключові слова: адаптаційний період, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), мотивація, навчально-виховний процес.

Актуальність проблеми адаптації студентів молодших курсів до навчання у ВНЗ обумовлена необхідністю їхнього повноцінного включення в навчальний процес, що забезпечить успішність подальшої навчально-пізнавальної і творчої діяльності.

Саме тому метою цього дослідження є обґрунтування доцільності застосування ІКТ під час адаптаційного періоду студентів молодших курсів як засобу формування мотивації до подальшого навчання.

Завдання цієї статті:

- 1) описати різноманітні аспекти процесу адаптації студентів молодших курсів до навчання;
- 2) надати характеристику особливостей адаптаційного періоду на молодших курсах під час навчання у ВНЗ;
- 3) проаналізувати ефективність використання засобів ІКТ під час занять та самостійної роботи.

Проблемі адаптації студентів до подальшого навчання присвячено праці С. О. Гура [1], Л. В. Зданевича [2], І. Ю. Зубкової [3], І. О. Погорілої [4], М. М. Ржецького [5] та багатьох інших вчених.

Відповідно до результатів аналізу праць вищезазначених авторів, можна стверджувати, що поняття «адаптаційний період» у педагогічному розумінні визначається як засвоєння змісту і способів діяльності у певній галузі. Проте таке визначення є недостатнім, оскільки воно не виявляє сутності адаптації і не охоплює динаміку процесу. Невирішеним питанням є дослідження доцільності застосування засобів ІКТ під час адаптаційного періоду студентів молодших курсів до подальшого навчання у ВНЗ.

Зданевич Л. В. визначає поняття «адаптаційний період» як «термін для визначення процесу пристосування суб'єкта до нового середовища, рівноваги між суб'єктом і середовищем, результату пристосування, мети,

що ставить перед собою суб'єкт» [2; 10]. На думку автора, складність вивчення проблеми адаптації зумовлена здебільшого відсутністю єдності в інтерпретації цього поняття.

Ржецький М. М. розуміє адаптаційний період як процес зміни структури якостей особистості – її практичної, інтелектуальної та емоційної сфери активності відповідно до особливостей педагогічного середовища; він вважає, що специфіка адаптаційного періоду полягає в його індивідуальному характері [5; 10-18].

Гура С. О. вважає, що «адаптаційний період є процесом включення особистості в певне середовище під час будь-якої діяльності, інтеграції з цим середовищем і самовизначення в ньому на основі найхарактерніших її особливостей. Основними компонентами адаптаційного періоду студентів до навчання у ВНЗ є: макросередовище (соціально-економічна система); мікросередовище (вищий навчальний заклад); елемент, який адаптується (студент); адаптивна ситуація (зміна основного виду діяльності студента та середовища спілкування); адаптивна потреба, усвідомлена студентом, що перетворює його на суб'єкт адаптації; умови адаптації; фактори адаптації; види адаптації; типи адаптації. Сукупність усіх компонентів складає зміст адаптаційного періоду, який орієнтовано на засвоєння нових способів навчальної діяльності, притаманних для ВНЗ, опанування нових соціальних ролей та формування повного й адекватного уявлення про майбутню професійну діяльність на підставі засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок» [1; 7].

Період адаптації студентів до навчального процесу у вищому навчальному закладі – це специфічний процес, що вимагає мобілізації вольових якостей, які характеризують прагнення особистості до досягнення поставленої мети.

Ми розглядатимемо адаптаційний період як процес активного пристосування і вольової реалізації засвоєних норм та цінностей в умовах навчального процесу. За відсутності цих умов замість адаптації ми матимемо справу із зовнішнім пристосуванням, що призведе до конформної поведінки, псевдоадаптації.

Початковим етапом адаптаційного періоду загальноприйнято вважати початок занять у ВНЗ. Завершення процесу адаптації до подальшого навчання характеризує рівень включеності, на якому студент не залишається осторонь від спільних суперечок, вирішення колективних завдань.

Специфіка адаптації студентів молодших курсів визначається тим, що їхні життєві орієнтації та інтереси зосереджуються здебільшого на навчанні або є тісно з ним пов'язаними. Слід також зазначити, що адаптаційний період у студентів на різних курсах має певні особливості. На *першому курсі* вчорашній абітурієнт долучається до студентських форм колективного життя; поведінка студентів відрізняється високим

ступенем конформізму, у першокурсників ще відсутній диференційований підхід до своїх ролей. *Другий курс* характеризується найбільш напруженою навчальною діяльністю. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації в цьому середовищі в основному завершено. Оскільки початок спеціалізації припадає на третій курс, то зміцнення інтересу до навчальної діяльності як відображення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів відбувається саме на цьому етапі. Часто необхідність у спеціалізації призводить до звуження інтересів особистості. Із цього часу форма становлення особистості у вищому навчальному закладі переважно визначається фактором спеціалізації.

Успішність процесу адаптації студентів до подальшого навчання залежить від швидкості його протікання (тобто від адаптації до студентського колективу, пристосування до організаційних умов вищого навчального закладу, адаптації до змісту студентської діяльності, а також від ставлення студентів до нових обов'язків) і мотивації.

На думку вчених, мотивація – це сукупність психічних явищ, що стають спонуканням до виконання тієї чи іншої дії, вчинку і визначають активність особистості та її спрямованість на досягнення запланованого результату.

Мотивація студентів відіграє важливу роль в організації навчально-виховного процесу під час адаптаційного періоду. Мотиваційними процесами навчання студентів можна й необхідно управляти: створити сприятливі умови, стимулювати студентів.

У цьому дослідженні інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТ) визначаються нами як сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу навчання; сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації в електронному вигляді на будь-якому електронному носії або в електронній комп'ютерній мережі. Під поняттям «засоби ІКТ» ми розуміємо електронні посібники та енциклопедії, мережу Інтернет, навчальні програми, презентації, слайди, буклети, відеофільми тощо.

Вважаємо, що застосування засобів ІКТ під час навчального процесу дозволяє збільшити обсяг навчального матеріалу, розширити коло розв'язуваних завдань, посилити їхню складність. Впровадження ІКТ позитивно впливає на формування навичок їхнього використання у фаховій діяльності та на якість засвоєння навчального матеріалу, дає змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента. Відповідно до цього, запорукою успішного навчання у ВНЗ є правильна організація самостійної роботи

студентів з розширення та поглиблення своїх знань (ми пропонуємо оптимізувати цей процес за допомогою засобів ІКТ), оскільки навчальні заняття, зокрема лекції, мають лише настановчий, орієнтуючий характер.

Тенденція використання засобів ІКТ під час навчального процесу у вищому навчальному закладі посідає важливе місце в контексті інтеграції України до європейського освітнього середовища та інформатизації суспільства в цілому. Ми вважаємо, що саме застосування сучасних технологій стане потужним інструментом викладача під час організації практичних занять та позааудиторної роботи студентів, допоможе прискорити адаптаційний період.

Отже, можна дійти висновку, що проблема адаптації до навчання у ВНЗ належить до найактуальніших. Оскільки адаптаційний період студентів молодших курсів відіграє значну роль в організації навчально-виховного процесу в системі вищої освіти в цілому, ми пропонуємо інтенсифікувати цей період шляхом підвищення мотивації за допомогою застосування засобів ІКТ під час занять та самостійної роботи студентів.

Література

1. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. О. Гура ; Харк. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
2. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Зданевич; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
3. Зубкова І. Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. Ю. Зубкова. – К., 2001. – 20 с.
4. Погоріла І. О. Особливості адаптації студентів-першокурсників до навчальної і професійної діяльності [Електронний ресурс] / І. О. Погоріла. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2008_1/articles/2008/08_01npoipoas.pdf
5. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике : фундаментальные основы / Н. Н. Ржецкий. – К. : ЧП «ДАН», 2001. – 40 с.

Опыт разработки структурно-логических схем подготовки студентов по направлению «Системная инженерия»

В статье описывается опыт кафедры теоретической и прикладной системотехники в разработке структурно-логических схем подготовки студентов по направлению «Системная инженерия». Приводится фрагментарный пример топологии такой схемы.

Ключевые слова: структурно-логическая схема по направлению подготовки, структурно-логическая схема по дисциплине, учебный план, рабочая программа, тематический план.

Повышение качества профессионально-практической подготовки обучаемых позволяет, в соответствии с требованиями Болонской системы образования, приблизить квалификацию студентов к требованиям рынка труда – с целью обеспечить их успешное трудоустройство.

Структурно-логическая схема (СЛС) является одним из основных средств планирования учебного процесса, который, наравне с учебным планом и рабочей программой, позволяет обеспечить системный подход к учебно-образовательной деятельности [1, 2, 3]. СЛС позволяет с научно-методических позиций проводить работу по реализации образовательно-профессиональной программы подготовки, а также является удобным инструментом для формирования и контроля соответствия результатов учебного процесса заданным целям обучения.

В структурно-логической схеме должны быть учтены все основные направления подготовки специалиста, увязанные в логически стройную систему, что позволяет исключить дублирование учебного материала в разных дисциплинах. СЛС отражает:

- 1) логические связи отдельных элементов подготовки студентов как по направлению в целом, так и по отдельным дисциплинам;
- 2) определяет последовательность расположения этих элементов в пространственно-временной структуре учебного процесса;
- 3) демонстрирует совокупность устойчивых связей учебных дисциплин, обеспечивающих целостность учебного процесса и достижение конечного результата.

Разработка структурно-логических схем на кафедре теоретической и прикладной системотехники (ТПС) по направлению «Системная инженерия» осуществляется в соответствии с требованиями Положения об организации учебного процесса в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина.

Структурно-логические схемы имеют несколько (минимум два) иерархических уровней:

- **СЛС по направлению подготовки** включает перечень учебных дисциплин в соответствии с учебным планом и наглядно представляет последовательность преподавания дисциплин, а также временные и логические связи между ними;

- **СЛС по дисциплине** включают основное содержание учебной дисциплины, ее методическое построение в соответствии с рабочей программой и тематическим планом, а также наглядно представляют логические и внешние связи с обеспечивающими и обеспечиваемыми дисциплинами.

Процесс разработки структурно-логических схем разбивается на несколько этапов.

На первом (предварительном) этапе разработки СЛС по направлению подготовки кафедрой ТПС было проведено изучение государственных требований к специалистам направления «Системная инженерия»; учтены рекомендации экспертов и опыт других учебных заведений [2, 3, 4, 5]; определен и согласован состав нормативных и вариативных дисциплин; сформированы требования к перечням и содержанию дисциплин как по выбору учебного заведения, так и по выбору студента.

Выделенные дисциплины распределены по соответствующим блокам, очерчена последовательность их изучения по семестрам и годам обучения, установлены взаимосвязи между учебными дисциплинами внутри каждого блока, что позволяет формировать у студентов систематизированный объем знаний и практических умений в области избранной специальности.

Фрагмент структурно-логической схемы подготовки студентов по направлению «Системная инженерия», включающий часть дисциплин блока профессионально-практической подготовки «Системы управления сложными компьютерными системами», «Проектирование компьютеризированных систем управления» и «Основы эксплуатации сложных систем»), а также производственную и преддипломную практики и дипломное проектирование, приведен на рис. 1.

Учебный план является основным нормативным документом, в котором представлены перечень и объем нормативных и вариативных дисциплин, последовательность их изучения и формы проведения учебных занятий.

В иерархии учебного плана каждая дисциплина занимает строго определенное место, благодаря чему можно представить его как алгоритм, описывающий «траекторию» образовательной деятельности обучающегося.

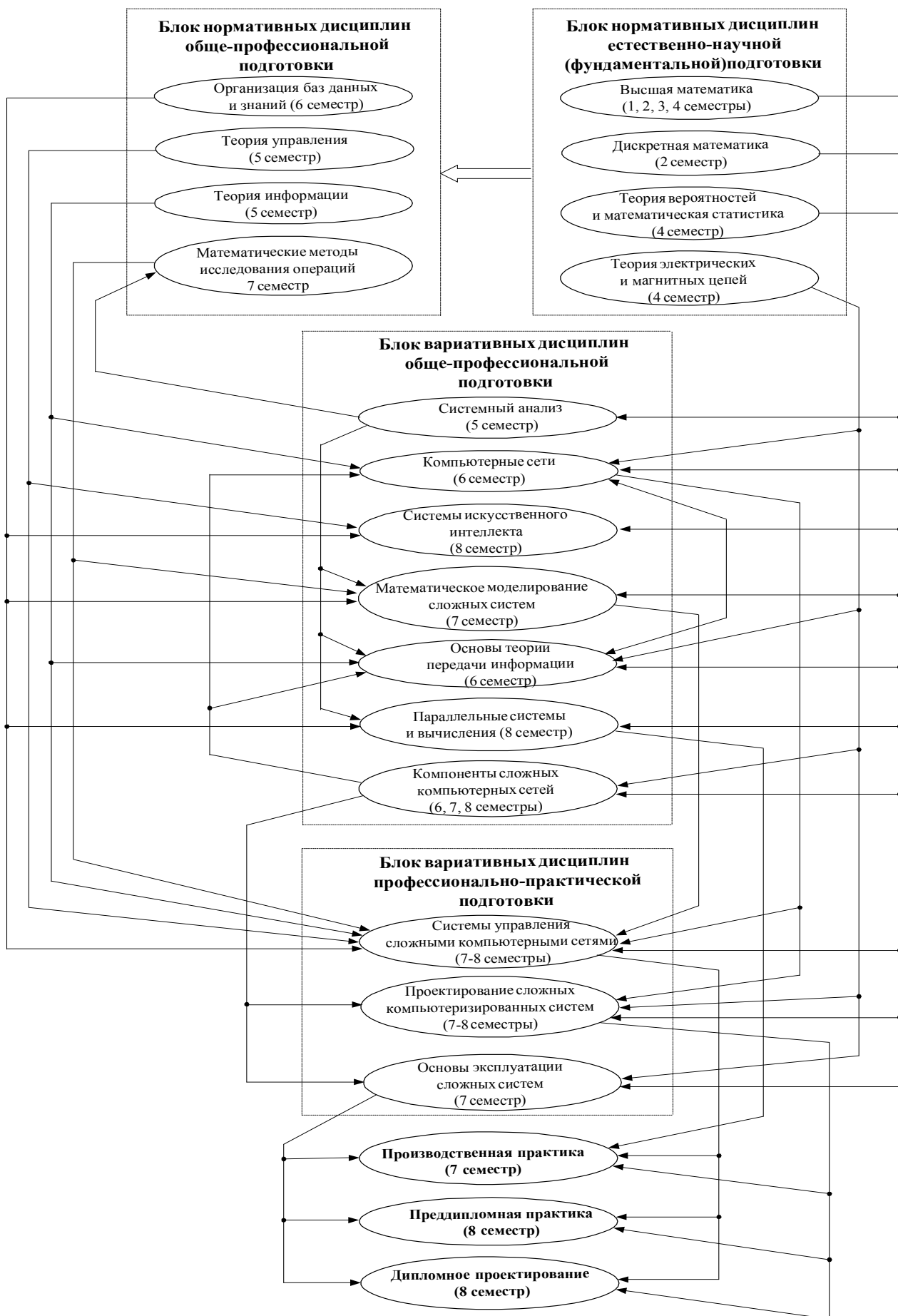


Рис. 1. Структурно-логическая схема подготовки студентов по направлению «Системная инженерия» (фрагмент)

Интуитивно понятный и максимально формализованный характер представления учебного плана позволяет рассматривать его также как методологическую основу для разработки структурно-логической схемы подготовки специалиста, где должен быть учтен ряд принципиальных моментов, связанных с внутренней логикой процесса обучения и глубоким структурированием учебного плана.

Например, нельзя изучить дисциплину «А» ранее дисциплины «Б». Если дисциплины «А» и «Б» преподаются в одном семестре, то это требование относится к темам внутри этих дисциплин «А-і» и «Б-ј».

На следующем этапе (разработка собственно СЛС) полученный массив данных используется для создания структурно-логической схемы по направлению подготовки, которая, в свою очередь, является исходным материалом для структурно-логических схем по учебным дисциплинам.

Особенностями предварительного этапа разработки СЛС по учебным дисциплинам являются выбор варианта построения структурно-логической схемы (топологии) с точки зрения обеспечения наглядности и информативности; распределение содержания учебных дисциплин внутри блоков в пределах семестра и года обучения, взаимная увязка содержания дисциплин между блоками.

Наиболее трудоемкая часть процесса разработки СЛС по дисциплинам связана с уточнением и согласованием содержания дисциплин на уровне их тематической структуры и логической последовательности изучения с учетом форм проведения учебных занятий (лекций, лабораторных, практических, семинарских, самостоятельных занятий, консультаций, производственной и преддипломной практик).

При этом учитываются, с одной стороны, формирование «траектории» преподавания базовых и обеспечивающих дисциплин, реализующих практические навыки, знания и умения, а, с другой, – необходимость исключения дублирования учебного материала.

Особое внимание уделяется дисциплинам общепрофессиональной и профессионально-практической подготовки. Результаты уточнений и согласований являются исходными данными для разработки СЛС по учебным дисциплинам.

Завершающий этап разработки СЛС по учебным дисциплинам заключается в:

- 1) коррекции содержательной части базовых и обеспечивающих учебных дисциплин в соответствии с результатами обсуждения, замечаниями и предложениями, внесенными на предыдущих этапах разработки СЛС;

- 2) уточнении и согласовании логической последовательности изучения всего учебного материала, отображенного на СЛС;

3) анализе реализуемости СЛС в установленные сроки обучения с учетом соблюдения учебной нагрузки студентов, установленной нормативными документами.

Заключительной операцией на данном этапе разработки СЛС является ее оптимизация, которая находит свое отражение в отказе от лишних связей, дублирующих тем, разделов и блоков.

Содержание структурно-логических схем в процессе разработки обсуждалось на заседаниях кафедры теоретической и прикладной системотехники, являющейся выпускающей по направлению «Системная инженерия», межкафедральных семинарах и методической комиссии ФКН.

Использование структурно-логических схем позволяет оптимизировать профессиональную подготовку специалистов за счет учета междисциплинарных связей, обеспечения целостного овладения студентами материалом и, соответственно, рационального использования (экономии) учебного времени.

Описанная структурно-логическая схема по направлению «Системная инженерия» лежит в основе подготовки бакалавров в области «Автоматика и управление» (0502) и является базой для разработки СЛС подготовки магистров и специалистов по специальности «Компьютеризированные системы управления и автоматика» (8.050 201 01).

Литература

1. Положення про організацію навчального процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, 2009. – 52 с.

2. Организация учебного процесса в академии : метод. рекомендации / Под ред. В. М. Закорюкина, ВИРТА ПВО имени Л. А. Говорова, 1990. – 166 с.

3. Організація навчального процесу в університеті : навч.-метод. посібник / За заг. ред. В. І. Ткаченка. – ХВУ, 1999. – 331 с.

4. Моисеев В. Б., Горбач С. П., Мошечков В. В. Структурно-логические схемы специальностей как основа сетевой модели открытого образования. – Пензенский технологический институт, 2000 [Электронный ресурс] / В. Б. Моисеев, С. П. Горбач, В. В. Мошечков. – Режим доступа : www.e-joe.ru/sod/00/6_00/doska.html.

5. Ильина А. В. Структурно-логическая схема как средство формирования познавательной деятельности студентов. – Челябинский машиностроительный техникум, 2006 [Электронный ресурс] / А. В. Ильина. – Режим доступа : www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17882.doc.htm

Методичні аспекти реалізації кредитно-модульної системи при змішаних формах навчання (денна з елементами дистанційної)

Наведено досвід розробки, впровадження та тьюторингу дистанційних курсів на базі програм навчальних дисциплін для студентів денної форми навчання. Визначено межі використання та переваги застосування позааудиторних електронних контрольних заходів (самоконтроль, вхідний, поточний, рубіжний та підсумковий контроль), самостійного вивчення навчального матеріалу, реферування змісту персонального навчального середовища студента при використанні змішаних форм навчання. Зазначається, що поєднання дистанційних і класичних форм організації навчального процесу заощаджує час «живого» спілкування «студент-викладач», звільняє викладача від рутинної перевірки модульних контрольних, забезпечує інтенсифікацію й індивідуалізацію освіти.

Ключові слова: дистанційне (електронне) навчання, кредити, модулі, засоби контролю, самостійна робота студентів.

Технології електронного (дистанційного) навчання стають невід'ємною складовою освітнього процесу. Вдале поєднання переваг дистанційної освіти із надбаннями традиційної денної університетської форми навчання сприяє розвитку освіти та її гармонізації з вимогами сьогодення. У пост-індустріальну еру освіта стає послугою, яку надають університети й інші освітні заклади широкому колу користувачів. В Україні й досі більшість зацікавлених осіб обирають денну форму навчання для набуття певного кваліфікаційного рівня, і це є цілком природним. Проблеми, що виникають при реалізації кредитно-модульної системи для навчання великої кількості студентів, вдало долаються запровадженням елементів дистанційного навчання для студентів стаціонару. Комбінований підхід інтенсифікує навчальний процес, сприяє підвищенню ефективності викладання матеріалу, покращує якість навчання, заощаджує робочий час викладача, забезпечує формування індивідуальної навчальної траєкторії студента.

Кредитно-модульна система навчання опосередковано передбачає автоматизацію системи поточного контролю знань та можливість модульного накопичення кредитів для здобуття певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Саме таку автоматизацію, архівування та акумуляцію забезпечують системи дистанційної освіти – тоді як живе спілкування, тьюторінг та ідентифікацію суб'єктів навчання виконує регулярне навчання на стаціонарі. Враховуючи підвищену складність підготовки методичного та дидактичного забезпечення дистанційних курсів (ДК) у порівнянні з підготовкою методичних матеріалів для інших форм навчання, викладачам, які

забезпечують підготовку дистанційних курсів (якщо дистанційна форма навчання не є єдиною можливою), можна розпочинати створення ДК та впровадження електронних форм навчання через розробку засобів контролю знань за допомогою електронних навчальних систем. Наступний крок – планування й організація самостійної роботи та перевірка її валідності. І нарешті – повне методичне забезпечення навчальної дисципліни.

У цій статті хочемо поділитися досвідом створення дистанційних курсів та забезпечення їхньої інтеграції в типовий навчальний план підготовки студентів денної форми навчання у двох галузях знань – мовознавстві та прикладній фізиці. Дистанційні курси розробляються відповідно до навчальних програм ВНЗ, на підставі навчальних планів, розроблених на основі галузевих стандартів вищої освіти, – ці курси відповідають подібним аудиторним і частково їх дублюють. Метою дистанційних курсів є надання студентам можливості самостійного вивчення нового матеріалу, поглиблення теоретичних знань, вироблення навичок грамотного письма й оптимальної мовної поведінки через виконання тренувальних вправ, а також можливість самоконтролю. Крім того, курси є досить актуальними для роботи зі слабкими студентами, тими, хто навчається за індивідуальним планом й такими, що з різних причин не впоралися із завданнями відповідних аудиторних курсів. Таким студентам надається можливість проходити підсумковий модульний контроль після обов’язкової роботи у межах дистанційного курсу.

Для підготовки курсів ми скористалися оболонкою Moodle. Вихідними матеріалами для курсів стали навчально-методичні комплекси з відповідних дисциплін, розроблені викладачами. Матеріал розподілено за модулями й темами. У кожній темі структуровано подаються: питання, що виносяться на розгляд; список літератури з теми; тематичні глосарії; матеріал для самостійного вивчення; тренувальні вправи; завдання, виконання яких контролюється викладачем; питання для самоконтролю (рис. 1).

МОДУЛЬ 3. УКЛАДАННЯ, ПЕРЕКЛАД ТА РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТІВ ДОКУМЕНТІВ

Тема 3.1. Організаційні документи

-  [Питання до теми](#)
-  [Література до теми](#)
-  [Словник до теми](#)
-  [Матеріали до теми](#)
-  [Тренувальні вправи й завдання 3.1](#)
 -  [Коментар до завдання 3.1](#)
 -  [Завдання до теми 3.1](#)
-  [Питання для самоконтролю 3.1](#)

Рис. 1. Структура теми курсу

При підготовці курсів ми відзначили легкість наповнення оболонки Moodle навчальним матеріалом: у неї може бути вміщено текстові документи, електронні таблиці, презентації, звукові та відеоматеріали, зображення, гіперпосилання тощо.

Підсистема контролю знань дистанційного курсу дає змогу певною мірою розвантажити викладача від роботи з проміжного оцінювання знань, забезпечити самотестування студентів і допомагає при проведенні підсумкового контролю.

Контроль знань у дистанційних курсах здійснюється через систему вправ до тем, контрольні завдання до модулів та підсумкові тести. Для організації поточного й підсумкового контролю ми скористалися, зокрема, можливістю створення в системі Moodle різних варіантів тестових завдань (рис. 2, 3).

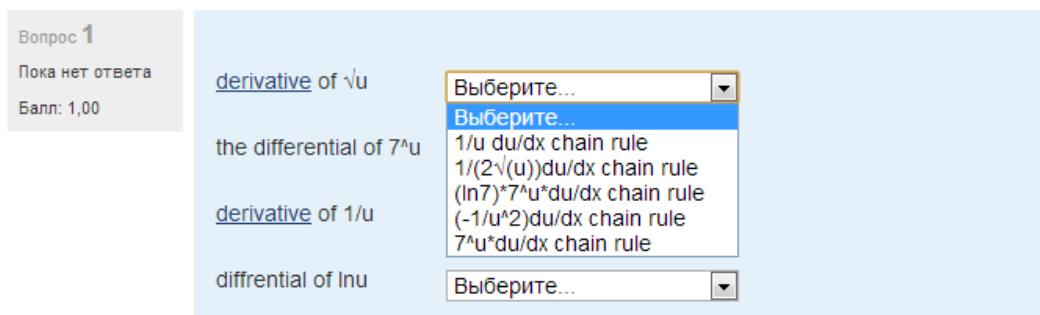


Рис. 2. Завдання з вибором кількох правильних відповідей

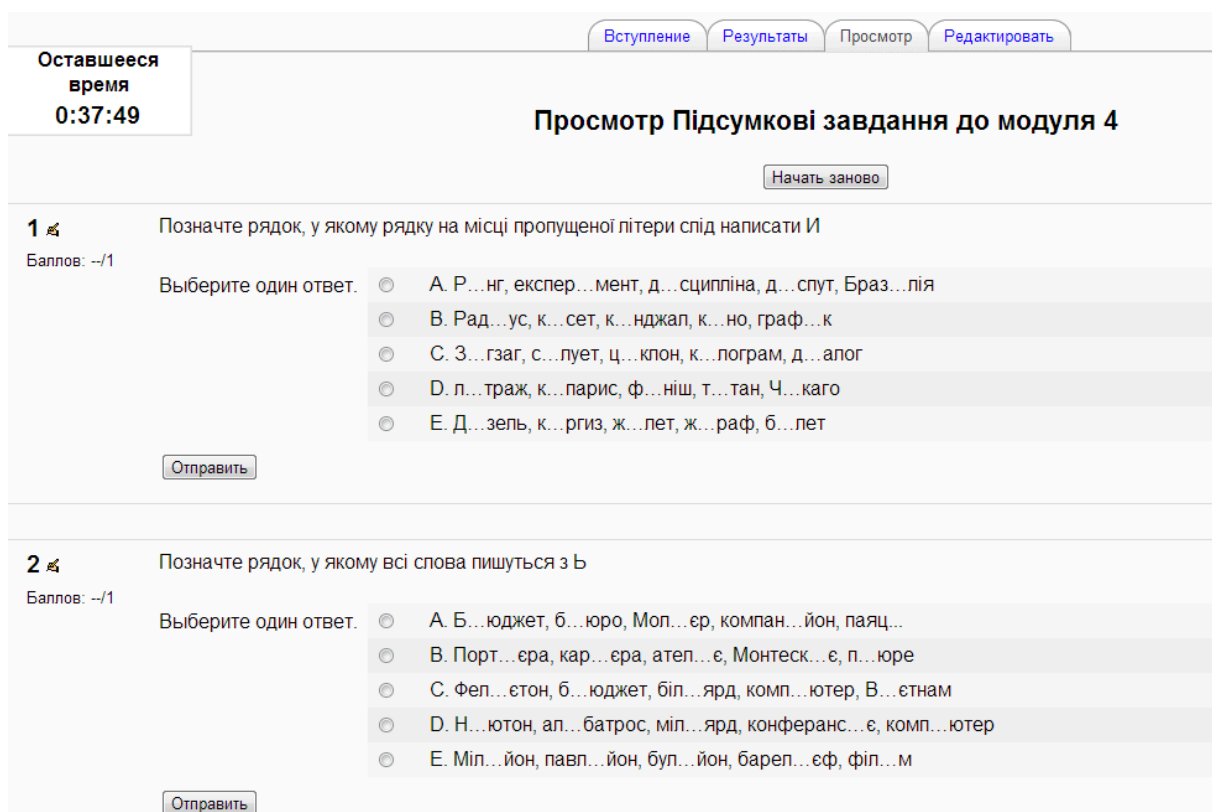


Рис. 3. Завдання з вибором однієї правильної відповіді

Форма відкритого завдання з короткою відповіддю дозволяє перевірити знання термінів і основних понять курсу (наприклад, володіння навичками правильного письма, слововживання, перекладу тощо). Широкий спектр знань, умінь і навичок можемо перевірити за допомогою завдань із вибором кількох правильних відповідей (рис. 2). Завдання з вибором однієї правильної відповіді (рис. 3) також дозволяють проконтролювати різні теоретичні й практичні аспекти засвоєння слухачами матеріалу курсу.

Значними перевагами підсистеми контролю знань засобами електронного навчання, поряд із економією часу викладача на перевірку й аудиторного часу студентів (краще проводити тести дистанційно, а в аудиторії аналізувати типові помилки та актуалізувати набуті навички), є можливість встановлення:

- дати початку й закінчення тестування (студенти привчаються виконувати домашні завдання вчасно – і таким чином ефективно навчатися протягом семестру);
- кількості спроб проходження тестів (використовуючи тест як форму навчання й самоконтролю, даємо змогу кількаразового проходження тестів, при цьому за кожної нової спроби порядок запитань, а в разі потреби – й самі запитання (усі чи певна, встановлена викладачем кількість) будуть іншими);
- можемо також регулювати час проходження тестів;
- метод оцінювання (при кількох спробах виконання завдання в підсумку виставляється середній, найнижчий чи найвищий бал).

Оцінювання навчальних результатів у курсі здійснюється за актуальною на сьогодні стобальною шкалою. При цьому викладач при створенні тесту задає тільки загальний бал за весь тест і кількість балів за кожну його складову, залежно від її значущості, а вже програмна оболонка сама встановлює відповідність між сумою балів за виконані завдання й балами, призначеними за тест у цілому. Наприклад, виконання підсумкового тесту має принести слухачу 25 балів, а кожне із 40 завдань, що складають цей тест, оцінене викладачем, – від 1 до 3 балів, залежно від складності. У таблиці результатів тестування викладач побачить кількість набраних слухачем балів, автоматично перераховану відповідно до максимальних за цей тест 25 балів.

Ще одна корисна, на нашу думку, особливість підсистеми контролю знань у Moodle полягає в можливості перегляду одразу після проходження чи після відправлення тестів (встановлюється на розсуд викладача) правильних відповідей і коментарів та в нарахуванні штрафів за неправильні відповіді. Останнє запобігає можливості отримання позитивної оцінки при спробі вгадати правильні відповіді чи отримати їх, позначаючи підряд усі варіанти.

Крім того, у системі зберігаються певні відомості щодо опрацювання студентом елементів курсу, наприклад, на рис. 4 подано сторінку курсу, де маємо інформацію про те, до яких елементів курсу звертався учасник, та його бали за виконане завдання.

Студент І.П.		
О пользователе Сообщения форума Блог Notes Отчеты о деятельности		
Краткий отчет Полный отчет Сегодняшние логи Все логи Статистика Оценка		
Модуль 0		
Організаційно-методичні вказівки	просмотров - 3	неділя 28 Жовтень 2012, 17:02 (1 год 58 д)
Календарно-тематичний план курсу	просмотров - 2	неділя 28 Жовтень 2012, 17:56 (1 год 58 д)
Новинний форум	-	
Модуль 1		
Питання до теми	просмотров - 3	неділя 28 Жовтень 2012, 17:57 (1 год 58 д)
Література до теми	просмотров - 4	понеділок 11 Березень 2013, 13:10 (289 д 9 ч)
Матеріали до теми	просмотров - 7	понеділок 28 Січень 2013, 13:12 (331 д 9 ч)
Тренувальні вправи й завдання 1.1	просмотров - 4	понеділок 28 Січень 2013, 13:13 (331 д 9 ч)
Коментар до завдання 1.1	Оценка: 1 / 1	понеділок 29 Жовтень 2012, 18:03 (1 год 57 д)
Завдання до теми 1.1	просмотров - 4	понеділок 28 Січень 2013, 13:13 (331 д 9 ч)
Питання для самоконтролю 1.1	просмотров - 2	неділя 28 Жовтень 2012, 18:38 (1 год 58 д)

Рис. 4. Контроль за виконанням навчальних завдань

Відкриті завдання виконуються студентом на його комп'ютері та надсилаються до курсу, де їх згодом перевіряє викладач. Виставлена оцінка з коментарем викладача з'являється серед персональних оцінок студента. Цей механізм – дієвий спосіб перевірки засвоєння матеріалу, винесеного на самостійне вивчення.

Слід відзначити безперечну зручність й ефективність дистанційної форми навчання. Незважаючи на те, що «у чистому вигляді» такий спосіб отримання знань, самоосвіти, самодіагностики свого рівня в певній галузі є придатним лише для сумлінних, мотивованих студентів, свідомих обов'язковості самостійного навчання, інтегрування елементів дистанційних курсів у повсякденну практику денної форми навчання позбавляється багатьох недоліків і традиційних, і новітніх форм організації навчального процесу, а також збагачує їх.

Таким чином, елементи дистанційної освіти в денній формі навчання є ефективними для самостійної роботи студентів, нескладними у створенні та використанні для викладача, зручними й цікавими для студента. Вони надають можливості для самонавчання й самоперевірки отриманих знань.

Шляхи підвищення якості навчання

У статті обговорюються методи та шляхи підвищення активної пізнавальної діяльності студентів. Показано важливе значення мотивації до навчання. Запропоновано засоби досягнення цілей навчального процесу.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, розвиток особистості.

Сучасність диктує необхідність кардинальної зміни в погляді на підготовку фахівців у вищій школі України. Це обумовлено удосконаленням техніки, розвитком і впровадженням інформаційних технологій, складних автоматизованих і автоматичних систем управління та зв'язку, необхідністю оптимізації задач планування й управління. Для якісного вирішення цих задач фахівець з вищою освітою повинен мати глибокі фундаментальні й спеціальні знання. Ефективність професійної діяльності фахівця в сучасному суспільстві залежить від його професійної підготовки, психологічної стійкості, ставлення до своєї професії, усвідомлення себе як компетентного фахівця-професіонала.

Для удосконалення якості підготовки студентів викладачам необхідно вирішувати низку достатньо складних задач. Як навчити студента вибирати з «моря» знань необхідне та в найкоротші терміни? Як вибудувати навчальний процес, щоб у студента в процесі навчання формувалися справжні знання? Як розвивати логічне та критичне мислення? Іншими словами, як формувати особистість майбутнього фахівця?

Оскільки особистість формується тільки в результаті власної праці людини, то весь навчальний процес – від першого до останнього дня перебування студента у вищому навчальному закладі – має бути його безупинною активною цілеспрямованою діяльністю [1]. На нашу думку, організація і керування цією діяльністю є основною задачею професорсько-викладацького складу.

Якісні фундаментальні та спеціальні знання утворюються тільки в результаті пізнавальної діяльності, за рахунок прагнення зрозуміти, просуваючись від менш повного знання до більш повного. Накопичення знань забезпечує більшу глибину розуміння явищ, що, у свою чергу, відкриває нові можливості для досягнення більшої повноти знань. При такому їхньому накопиченні вони є «справжніми», на відміну від «формальних знань», які є результатом запам'ятовування результатів проведених кимось раніше досліджень. Надалі, кажучи про знання, матимемо на увазі справжнє знання і не будемо ототожнювати це поняття із запам'ятовуванням.

Запам'ятовування може мати місце, а справжнього знання при цьому може й не бути. Збереження багатьох відомостей у пам'яті та уміння їх

відтворити за вимогою екзаменатора ніяк не свідчить про наявність справжніх знань та їхню якість. Просте, формальне опитування на іспиті часто дає дуже неякісне уявлення про рівень знань студента. Звичайно, є можливість й у процесі опитування з'ясувати, чи є у студента справжні знання, але це потребує детального і всебічного зондування глибини розуміння. Проведення такого іспиту є достатньо складним, потребує багато часу, що в умовах масового навчання здійснити непросто.

Тільки перевірка студента в процесі його діяльності, при вирішенні поставленої викладачем задачі (наприклад, виконання курсових і дипломних робіт або проектів, ділових ігор, конкурсних наукових праць, рефератів) дає повне уявлення про стан його підготовки у відповідній галузі. Таким чином, перевірка якості знань найкраще здійснюється в умовах спеціально організованої навчальної та наукової діяльності студентів.

У традиційній системі підготовки основна увага приділяється запам'ятовуванню. Скільки б ми не висловлювали розумних положень про користь розвитку, про спрямоване формування особистості як головної мети діяльності вищого навчального закладу, ефект буде незначний, якщо ми не знайдемо адекватних показників якості підготовки та не навчимося ними користуватися. Тоді студенти визначатимуть напрямок своїх зусиль відповідно до прийнятих критеріїв перевірки якості їхньої діяльності. При перевірці рівня запам'ятовування вони зубритимуть й заучуватимуть. Якщо перевіряти уміння діяти в заданих умовах, то студенти вчитимуться саме цьому. Необхідність запам'ятовування та збереження в пам'яті знань у жодному разі не заперечується, адже людина, у якій зникли з пам'яті всі спеціальні знання, – це вже не спеціаліст. Але більш важливим є те, у який спосіб насичувати пам'ять так, щоб утворилися справжні знання, які застосовуватимуться у професійній діяльності.

Відомо, що, крім безпосереднього вольового запам'ятовування, є ще й інший вид – мимовільне, яке супроводжується достатньо напруженою розумовою діяльністю. Досвід свідчить, що чим краще розроблені і логічно побудовані тематичний план та методика викладання дисципліни, тим менше необхідно вдаватися до вольового запам'ятовування. Тому слід організувати таку навчальну діяльність, у процесі якої інформація засвоюватиметься «мимохіть». Проблема можна вирішити, поставивши перед студентом певну, нехай і нескладну задачу, вирішення якої є неможливим без засвоєння викладеного. Таким чином, для забезпечення отримання студентом справжніх знань необхідно організувати спеціальну навчальну активну діяльність студентів. Для викладача це складна задача, оскільки постає питання про його перехід на більш високий рівень діяльності. При цьому кожен учасник системи навчання має прагнути сьогодні зробити доручену справу краще, ніж учора. Таку активність можна і треба виховувати. У житті ця якість проявляється у людей у процесі подолання

виникаючих перед ними труднощів. У навчальному процесі таке виховання має здійснюватися шляхом виконання завдань зростаючої складності, оскільки саме цей підхід є основною формою опанування навчального матеріалу [2].

У традиційній системі підготовки спеціалістів чільне місце посідає повідомлення студентам і закріплення в пам'яті необхідної інформації. Відтворення цієї інформації на іспиті (заліку) вважається головним показником засвоєння матеріалу. Такий підхід призводить до цілого ряду протиріч між системою підготовки до майбутньої діяльності та самою майбутньою діяльністю. Досвід свідчить, що досягнутий на момент проведення іспиту рівень відтворення поданого матеріалу швидко втрачається. Навіть через невеличкий проміжок часу студенти вже не можуть багато чого відтворити знову. А їх вчать для того, щоб вони потім застосовували отримані знання на практиці через кілька років.

Протиріччя цим не вичерпуються. Зазвичай, жоден значний фахівець не зміг би знову скласти іспити з усіх предметів без попередньої підготовки. Водночас, це не заважає йому залишатися хорошим спеціалістом, що він і підтверджує своєю діяльністю. До речі, багато хто з таких фахівців не був відмінником, і, навпаки, немало відмінників на практиці не показали особливої схильності до творчої діяльності. Отже, критерії якості підготовки майбутнього спеціаліста значно відрізняються від критеріїв якості самого фахівця. Студент після завершення навчання повинен продовжувати вчитися. По-перше, він добуватиме нові знання, коли в нього виникне в цьому необхідність. По-друге, він шукатиме відповідь у книгах, консультиватиметься з іншими спеціалістами, анітрішки не турбуючись про те, щоб запам'ятати здобуте. Головне – знайти рішення. Саме вміння знайти рішення, бажано – оптимальне, і визначає якість підготовки спеціаліста, і саме така діяльність забезпечує його розвиток.

Тому навчальний процес має будуватися за принципом «вчити умінню», а для того, щоб організувати активну діяльність студента, необхідно викликати в нього неослабну мотивацію до професійної діяльності [3]. Для організації системи необхідно відповісти на кілька достатньо складних питань, що були поставлені на початку цієї статті.

Спробуймо відповісти на ці запитання, а саме: якими методами досягти бажаного результату.

1. Творчі методи отримання знань передбачають активну участь студентів у наукових товариствах при кафедрах. При цьому їхня пізнавальна діяльність розвивається за законами, нехай не завжди усвідомленими, але такими, які диктує саме життя. І тут слід йти від вирішення простих задач до їхнього поступового ускладнення. Алгоритм такої роботи може бути таким: розробка навчального макета або устрою з попереднім вивченням принципу його дії, підготовка тез доповіді на наукову конференцію та

сама доповідь на ній, підготовка наукової статті, реферату, конкурсної наукової праці. Заключним етапом такої роботи має стати дипломний проект або робота. Ця робота є індивідуальною, тому бажано, щоб кожний викладач керував не більш ніж двома-трьома студентами, інакше знижується та нівелюється ефективність системи підготовки спеціаліста.

2. Використання методів проблемного навчання, в основі яких – самостійне вирішення студентами протиріч між наявними у них знаннями і новою ситуацією або задачею, які виникають під час навчання (пізнавального процесу). Суть навчання при цьому полягає в тому, щоб підвести студентів до проблеми, зробити її «відчутною», ініціювати потребу в її вирішенні і разом зі студентами знайти рішення, яке знімає проблему й одночасно є новим знанням – метою навчальної роботи. Прикладом такого навчання є ділові ігри, аналіз практичних ситуацій.

3. Використання в навчальному процесі модульно-рейтингової системи контролю знань. Зупинімося тільки на основних перевагах такої системи:

- поглиблена та більш об'єктивна оцінка знань;
- рівномірна й активна робота протягом семестру;
- підвищена зацікавленість у відвідуванні занять;
- стимулювання навчальної роботи, пов'язаної зі звільненням від іспиту або заліку;
- стимулювання самостійної роботи;
- усунення зрівняльного підходу до навчання.

Зупинімося більш детально на модульно-рейтинговій системі контролю знань, впровадження якої було розпочато на кафедрі фізико-математичних дисциплін національного університету цивільного захисту України з вересня 2000 року. Ця система відрізняється від попередньої тим, що студент за свої знання отримує не одну, а дві оцінки: традиційну (чотирьохбальну) і рейтингову, яка змінюється від 0,0 у випадку відсутності студента на занятті до 5,0 у разі відвідування ним усіх занять з демонстрацією відмінних знань на кожному з них.

Традиційні оцінки виставляються в журнал, а рейтингові – в таблицю рейтингу, яку має викладач. Для отримання необхідного масиву оцінок на практичному занятті (лабораторному, семінарі тощо) проводиться письмова робота протягом 15–20 хвилин, кожен студент отримує індивідуальне завдання. Перелік контрольних питань студенти отримують заздалегідь.

Розгляньмо приклад. Дисципліна – системний аналіз. Протягом семестру проводиться 9 лекцій та 8 практичних занять. Тематичний план складається з 6 модулів. Нехай студент протягом семестру був присутній на 6 з 8 практичних занять і за результатами контролю мав: 3 – «5», 2 – «4», 1 – «3».

Підсумкова середня оцінка складає: $(3 \times 5 + 2 \times 4 + 1 \times 3) : 6 = 4,33$.

Рейтингова: $(3 \times 5 + 2 \times 4 + 1 \times 3) : 8 = 3,25$.

Для підвищення свого рейтингу кожен студент має змогу покращити свою оцінку за будь-яке заняття у позанавчальний час. Якщо студент був відсутній на занятті з поважних причин, він може перездати тему заняття з коефіцієнтом 1,0. Кожна наступна перездача знижує коефіцієнт з 0,9 до 0,0 – і рейтингова оцінка, відповідно, виставляється згідно з цим коефіцієнтом. Наприклад, студент склав заборгованість з третього разу на оцінку «3», тоді його рейтингова оцінка складає: $3 \times 0,8 = 2,4$.

Студенти, які мають позитивний рейтинг, від складання іспиту звільняються й отримують автоматично такі оцінки:

при рейтингу 4,5–5,0 – «5», 3,5–4,49 – «4», 2,95–3,49 – «3».

До основного недоліку такого підходу слід віднести певне ускладнення роботи викладача, яке пов'язане з необхідністю підготовки матеріалу для великої кількості контрольних робіт і врахування значної кількості рейтингових оцінок.

При підготовці лікаря зі спеціальності «Лікарська справа» на загальнодержавному рівні з 2001 року впроваджується методика діагностики якості знань студентів за допомогою тестових завдань (ліцензованих іспитів «Крок») [4–6]. Тести є потужним стимулюючим фактором, оскільки студенти вчитимуть саме те, що, на їхню думку, буде оцінюватися. У зв'язку з цим тестовий контроль допомагає заповнювати прогалини в навчанні, спонукаючи студента до самостійної підготовки з різних розділів медицини та до активної участі в навчальному процесі. Тести, що пропонуються на ліцензійних іспитах, засновані на складанні питань множинного вибору, які дозволяють оцінити вміння студентів інтерпретувати дані і приймати рішення, що, на нашу думку, є важливою складовою професійних навичок.

Проведення тестування має особливо важливе значення при вивченні клінічних дисциплін, оскільки процес навчання студентів у цьому випадку дещо інший, ніж при вивченні теоретичних. У зв'язку з різним спектром захворювань у пацієнтів і особливостями окремих клінічних баз, перевірка вміння застосовувати знання з клінічних дисциплін відбувається оптимальним чином за системою тестів, складених з однією правильною відповіддю.

Слід відзначити особливості тестових завдань за системою «Крок-2»:

- кожне тестове завдання присвячено поширеній клінічній проблемі, що дозволяє оцінити знання студентів у цілому;
- умови тестових завдань – це конкретне питання, на яке студент може відповісти, навіть не знаючи варіантів відповіді;
- всі дистрактори (неправильні варіанти відповідей) – гомогенні, вони відносяться до тієї ж категорії, що і правильна відповідь, тобто

тестові завдання вимагають від студентів застосування знань зі всіх розділів дисципліни.

Аналіз профілів тестових завдань «Крок-2», проведених на медичному факультеті за останні роки, показав, що більшу їхню частину складають завдання з терапевтичних дисциплін. Така питома вага тестів із внутрішніх хвороб свідчить про сучасні тенденції вітчизняної системи охорони здоров'я, спрямованої на підготовку сімейного лікаря. Такий розподіл охоплює всі розділи терапії та педіатрії, відповідає сучасному рівню розвитку науки і практичної медицини. Застосування тестових завдань у процесі поточного контролю знань студентів, підготовка до ліцензійних іспитів «Крок-1» та «Крок-2» дозволили підвищити рівень знань протягом усього періоду навчання. Про це свідчать показники рейтингу медичного факультету за результатами ліцензійного іспиту «Крок-2» в Україні. Треба відзначити, що система ліцензійних іспитів «Крок-2» посідає все більш значне місце в контролі якості знань студентів-випускників, сприяє поліпшенню якості підготовки сімейного лікаря.

Таким чином, побудова системи підготовки спеціалістів, спрямованої на розвиток особистості студента, забезпечить досягнення головної мети – якісної підготовки фахівця з твердими, глибокими, справжніми знаннями, вміння застосовувати ці знання на практиці.

Література

1. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс. – М. : Наука, 1986. – 299 с.
2. Рыжов В. В. Формирование нравственно-экологического сознания студентов / В. В. Рыжов. – М. : Изд-во Русско-американского института, 2010. – 226 с.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.
4. Кейс С. М., Свенсон Д. Б. Создание письменных тестовых вопросов по базисным и клиническим дисциплинам / С. М. Кейс, Д. Б. Свенсон : пер. с англ. National Board of Medical Examiners, 1996.
5. Про затвердження концепції розвитку вищої медичної освіти в Україні : Наказ МОЗ та АМН України № 522/51 від 12.09.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080912_522_.html
6. Щодо реформування системи охорони здоров'я, спрямованого на підвищення якості і доступності медичної допомоги для громадян України : Доручення президента України від 19.11.2010 р. № 1-1/2753. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS14242.html

Игровой тренинг мышления учащихся: учимся обосновывать и строить классификации объектов

В русле разрабатываемого автором игрового тренинга познавательных процессов предложен комплекс упражнений для развития логического мышления. Упражнения базируются на поиске оснований (причин, признаков), по которым некоторая совокупность объектов уже разделена на две или более групп. Используется материал как словесный, так и образный. Комплекс упражнений рассчитан на студентов 17–19 лет.

Ключевые слова: логическое мышление, игровой тренинг познавательных процессов, разделение объектов на группы.

Проблема развития и совершенствования мышления учащихся – одна из сложнейших в психолого-педагогической практике. Справедливо считается, что главный путь ее решения – рациональная организация всего учебного процесса в школе и вузе, включая логико-содержательное построение учебных курсов, создание проблемных ситуаций, использование принципа диалогичности на занятиях. В качестве же дополнительного, вспомогательного пути может использоваться специально организуемый игровой тренинг мышления учащихся.

Участие в таком тренинге рекомендуется и для одаренных студентов – в этом случае создаются условия для максимально быстрого и сбалансированного, гармоничного развития всех аспектов и познавательных процессов; и для студентов со средней успеваемостью и «средними» способностями – здесь обеспечивается постепенное подтягивание их познавательных возможностей до уровня, достаточного для успешного усвоения учебного материала.

Для развития мышления учащихся в рамках игрового коллективного тренинга познавательных процессов предложено немало как целостных комплексов, так и отдельных игр и упражнений [3-8]. Многие из них либо основаны, либо включают в себя такие операции и приемы мышления, как установление причинно-следственных связей, классификация, поиск общих и различных признаков, пересечение признаков, исключение лишнего объекта и др. При этом акцент делают как на работе со стандартными, так и нестандартными признаками, как на поиске одного-единственного верного ответа, так и принципиальной множественности возможных решений. Однако этих упражнений явно не достаточно (с учетом сложности и разнообразия проявлений мышления, возрастных особенностей учащихся, сложившихся тематических интересов и т. п.).

В связи с этим ощущается необходимость создания и использования новых вариантов тренинга мышления, в особенности – основанных не столько на развитии отдельных интеллектуальных операций или даже их сочета-

ний, сколько на формировании **целостных их сочетаний**, их синтетических «сгустках». Это требует нахождения или построения некоторых весьма **емких** в этом плане заданий и ситуаций, разрешение которых предполагало бы включение и активизацию таких «сплавов» мыслительных операций (некоторые задачи такого рода представлены в [2, 7]). Задание по поиску оснований для разделения объектов на группы и выступают, с нашей точки зрения, одним из вариантов таких емких ситуаций и являются чрезвычайно перспективными для развития различных аспектов мышления учащихся.

Цель статьи – описать входящие в интеллектуальный тренинг различные игры и упражнения, базирующиеся на поиске оснований (критериев) разделения объектов на группы. При этом испытуемому предлагаются уже разделенные (сгруппированные) объекты, и следует назвать и обосновать критерии такого разделения. В плане научной преемственности статья продолжает наши предыдущие разработки [3–9] и в данном случае основывается на представлениях о структуре и функциях мышления, описанных в [2].

Изложение основного материала включает в себя обоснования предложенного подхода, классификацию видов предлагаемых для испытуемых заданий и описание их конкретных примеров (с подробным анализом материала, а также процесса нахождения ответа).

Ситуация поиска оснований для разделения объектов на группы в некотором смысле противоположна хорошо известным процедурам классификации и группировки объектов. Предположим, ряд объектов разделили, в простейшем случае, на две группы, используя для этого некоторый неявный, неочевидный признак, обычно замаскированный несколькими другими, более яркими признаками. Теперь, имея разделенность на группы как факт, нужно найти тот или те признаки, которые использовались для этого разделения.

Предположим, имевшиеся у нас десять треугольников мы делим на две группы по признаку наличия или отсутствия тупого угла (в одну группу – треугольные, в другую – иные: остро- и прямоугольные). При этом треугольники различаются еще и по ряду других, маскирующих признаков: размеру (большие-малые), положению (вверх вершиной или стороной), цвету (красные-зеленые), наличию или отсутствию элементов внутри фигуры (с точкой внутри – без точки). Теперь, глядя на имеющиеся две группы, нужно четко выделить искомый признак (тупоугольность), «пробившись» к нему сквозь «туман» маскирующих его несущественных для данной разбивки признаков.

В такой процесс поиска активно включается **целый ряд мыслительных операций**: сравнение (нахождение общих признаков внутри каждой группы и различных между группами), обобщение (объединение нескольких объектов по общим для них признакам), абстрагирование (отвлечение от второстепенных, несущественных признаков), а также: анализ, синтез, противопоставление, разделение признаков на существен-

ные и несущественные и т. п. Кроме того, эти комплексы мыслительных операций «прокручиваются» многократно, что связано с последовательными циклами «выдвижение гипотезы – ее проверка».

Для этого с необходимостью активизируются и процессы внимания (его нужно концентрировать, распределять, переключать и т. п.), памяти (надо удерживать в голове рассматриваемые признаки, а также использовать результаты предшествующих действий для организации последующих), воображения (необходимо перебирать в качестве гипотез любые мыслимые признаки, привлечение которых способствовало бы нахождению ответа).

Эта ситуация поиска оснований неоднократно анализировалась в исследованиях и по логике (состав процедур, качество признаков), и по психологии (особенности деятельности испытуемых в этой ситуации и характеристики момента озарения). Достаточно подробно такой анализ проведен и в исследованиях по «искусственному интеллекту» еще в 50–60-е годы XX века. Интересно, что для нее до сих пор не существует однозначно закрепившегося термина, и наряду с «поиском оснований для разбиения», ее также называют (акцентируя различные ее аспекты): распознавание образов; разделение на классы; узнавание признаков; формирование понятий и др. В русле этого подхода такая ситуация подробно рассмотрена в [1].

Предлагаемые в нашем тренинге задания на поиск оснований для разделения объектов **чрезвычайно разнообразны**. Их можно расклассифицировать так:

1) по используемому материалу (объектам): вербальный (на карточках напечатаны слова) – образный (рисунки); в свою очередь, в вербальном материале используются либо единичные слова (и тогда надо ориентироваться на представленные в них понятия о предметах или явлениях: живое/неживое, округлое/продолговатое, или особенности словесной формы: местоположение ударения, иностранные/русские), либо целостные предложения; в образном материале используются либо рисунки объектов (дом, дерево, корова), либо абстрактные фигуры (треугольники, эллипсы с линиями внутри, медузоподобные формы и т. д.);

2) по типу группировки: **простая** (например, все объекты делятся на живые и неживые или на крупные и мелкие); **иерархическая** (после первого такого разделения объекты продолжают делиться и далее, например, живые – на растения и животные; неживые – на природные и рукотворные; а затем, в свою очередь, животные делятся на пресмыкающихся и млекопитающих);

3) по количеству выделяемых групп: обычно две (как в приведенных выше примерах), но может быть и три-четыре (например, фигуры типа треугольника, многоугольника или эллипсоидной формы; или с внутренней штриховкой вертикальной, горизонтальной и косой);

4) с изначально заданным набором объектов (например, имеется по три объекта в каждой из двух групп – и по ним следует отыскать критерий

такого разбиения) или с постепенным добавлением новых объектов (так, если по трем объектам испытуемый не может дать ответа, то вводится новый, четвертый объект как некая дополнительная информация; если недостаточно и этого, то вводится новый, пятый, и так несколько раз);

5) по отсутствию или наличию подсказок; в первом случае испытуемый работает исключительно заданным или набором объектов; во втором, – в случае затруднений, ему даются различного рода дозированные подсказки (обрати внимание на внешний вид предметов; на их форму; на их происхождение; на особенности их использования и т. п.); такого рода подсказки актуализируют зону его ближайшего развития и помогают перейти на новый, более высокий уровень функционирования интеллектуальных процессов;

6) по отсутствию или наличию одного лишнего сбивающего с толку объекта; в последнем случае испытуемому говорится, что в наборе имеется один «ошибочный» объект, который в него попал по недосмотру, но нужно, не смотря на это затруднение, все же задачу решить правильно (например, при делении объектов на природные и рукотворные в группу природных попадает «по ошибке» один рукотворный);

7) с одним-единственным заранее заданным ответом (как в приведенных выше примерах) – или «открытые», не имеющие заранее однозначного ответа, а предполагающие их множество, различные варианты (и в этом случае нужно дать как можно больше разных ответов);

8) по содержанию материала: либо бытовой и игровой (окружающие, хорошо знакомые объекты) – либо учебный и научный (объекты физики, географии, лингвистики и т. п.); в первом случае преимущество заключается в возможности акцентировать именно состав и процедуры мышления «в чистом виде», не замутненным сложностью самого материала; во втором – в возможности увязать эти операции с реальным учебным материалом, с которым учащийся постоянно взаимодействует, и научить его использовать их именно в учебно-познавательных целях;

9) по степени сложности: простые/средние/сложные; наиболее мощный развивающий эффект – у заданий именно средней сложности (в таком случае ответ находится не сразу, а после двух-трех минут размышлений и перебирания различных вариантов ответа).

Приведем примеры некоторых предлагаемых в ходе тренинга заданий. Вот некоторые задания на **вербальном** материале (приведен только их общий «костяк», а многочисленные нюансы, связанные со способом их предъявления, а также с изменением их сложности – упрощением или усложнением – могут варьировать):

1) на картинке слева напечатаны в столбик слова: «мотоцикл», «паровоз», «самосвал», а справа – «тачка», «телега», «велосипед»; здесь основания для деления следующие: первая группа объектов приводится

в движение силой пара, вторая – мускульной силой живых существ; в случае затруднений можно сделать такие добавления: в первую группу – «вездеход», во вторую – «конка»; в более сложном варианте можно ввести еще и третью группу объектов: «трамвай», «троллейбус», «электрокар» (приводятся в движение силой электричества);

2) даны такие группы слов:

а) «перрон», «касса», «вокзал»;

б) «полка», «купе», «тамбур»; здесь первая группа объектов – наземные, вторая – части поезда;

можно добавить и две новые группы:

в) «белье», «чай» (они в поезде, но не части поезда);

г) «носильщик», «проводник» (сотрудники);

3) слева – «ложка», «бревно», «пила», «спичка»; справа – «кастрюля», «ранец», «колесо»;

здесь ориентация на смысл не приводит к четкому однозначному решению; ориентироваться следует на форму этих объектов: первые – вытянутые (удлиненные), вторые – круглые или квадратные;

4) слева – «пейзаж», «галерея», «натюрморт»; справа – «выставка», «краски», «картина»; в случае затруднения добавляем: в первую группу – «барокко», во вторую – «показ»;

здесь необходимо ориентироваться не на сами описываемые явления, а на особенности их обозначающих слов: первая группа – слова иностранного происхождения, вторая – русские;

5) слева: «телевизор», «телефон», «магнитола»; справа – «пылесос», «тостер»; при затруднениях добавляем: в первую – «компьютер», во вторую – «кондиционер», «микроволновка»;

слева – приборы информационного назначения, справа – прагматического; для затруднения задания в первую группу можно ввести «запутывающий» объект: «холодильник» (или «вентилятор»);

6) слева – булка, колбаса, торт; справа – арбуз, яйцо, молоко; добавляющими словами в первую группу могут быть слова: паштет, чипсы; во вторую – виноград; здесь слева – продукты, требующие сложной технологии приготовления из исходного сырья, справа – готовые продукты;

7) слева – «холодец», «ложка», «пенал», «розетка»; справа – «вилка», «бюст», «нож»; в одни может быть что-то положено, налито, насыпано, вставлено, в другие – нет; в качестве «запутывающего» объекта вводим во вторую группу: «портфель» (или «сумка»);

8) слева – «синус», «точка», «периметр»; справа – «угол», «объем», «линия»; здесь левые слова – иностранного происхождения (кроме «запутывающего» слова «точка»), справа – русские;

9) слева – «встал как вкопанный», «душа ушла в пятки», «не видно ни зги»; справа – «улыбнитесь пошире», «голос зазвучал громко», «начинает светать»; здесь возможно два верных ответа:

а) слева – фразеологизмы, справа – слова в обычном значении;

б) слева – отрицательные эмоции, растерянность, беспомощность; справа – оптимизм, бодрость, свет.

Аналогичные задания предлагаются учащимся на различном невербальном материале, это рисунки различных предметов, геометрические фигуры, упрощенные репродукции художественных картин, схематизированные лица людей и т. п.

Таким образом, ситуация поиска (выделения) оснований (критериев) для разделения объектов на две группы (или более) является чрезвычайно «емкой» в смысле концентрированности в ней различных мыслительных операций и приемов, и поэтому она может использоваться в игровом тренинге мышления учащихся. В рамках этой ситуации можно успешно организовать работу учащихся с различным материалом (вербальным и образным) и разнообразными процедурными нюансами.

Литература

1. Бонгард М. М. Проблема узнавания / М. М. Бонгард. – М. : Наука, 1967. – 320 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Пер. с англ. / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
3. Заика Е. В. Комплекс игр для развития мышления учащихся / Е. В. Заика // Вопр. психологии. – 1990. – № 6. – С. 86–92.
4. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения учащихся / Е. В. Заика // Вопр. психологии. – 1993. – № 2. – С. 54–62.
5. Заика Е. В. Игры для развития внутреннего плана действия учащихся / Е. В. Заика // Вопр. психологии. – 1994. – № 5. – С. 60–67.
6. Заика Е. В. Упражнения для развития взаимосвязей образно-пространственного и вербального мышления учащихся / Е. В. Заика // Вопр. психологии. – 1996. – № 2. – С. 24–30.
7. Заика Е. В. Упражнения для формирования способности извлекать и перерабатывать скрытую информацию учащихся / Е. В. Заика // Вісн. Харк. ун-ту. – № 395 : Сер. Психологія. – Х., 1997. – С. 53–63.
8. Заика Е. В. Игровой тренинг познавательных процессов учащихся : существенность и основные направления работы учащихся / Е. В. Заика // Вісн. Харк. ун-ту. імені В. Н. Каразіна. – № 913 : Сер. Психологія. – Х., 2010. – С. 51–54.
9. Развитие личности в развивающем образовании : монография / Под ред. А. К. Дусавицкого и Е. В. Заики. – Х. : ХНУ, 2011. – 292 с.

*Н. М. Коренев, А. В. Летяго,
И. С. Лебец, О. Л. Говаленкова,
Е. В. Матвиенко, В. Г. Чернуцкий*

Роль диагностических методик в повышении эффективности практических занятий

В статье обсуждаются вопросы мотивирования студентов к учебной деятельности на примере использования в процессе обучения диагностической методики оценки состояния сосудов системы микроциркуляции – капилляроскопии ногтевого ложа.

Ключевые слова: капилляроскопия, обучение, диагностические методики.

Мотивация к обучению и познавательной деятельности занимает ведущее место среди факторов, определяющих продуктивность дидактического процесса. Она влияет на интенсивность внимания, качество запоминания, восприятие прочитанного материала. Одним из важных мотивационных приемов в изложении тематик клинических дисциплин является непосредственное практическое осваивание учащимися различных диагностических методик.

В течение прошлого столетия существенно увеличилось количество диагностических методов в различных направлениях медицины. Внедрен в практику целый ряд исследований, существенно расширяющих возможности специалистов, а также способствующих более быстрому установлению диагноза, помогающих в оценке течения патологии. Одним из таких важных направлений является оценка состояния системы микроциркуляции (МЦ), поскольку именно данная система первой реагирует на разнообразные изменения как физиологического, так и патологического характера. Доказано, что с большой вероятностью, исследуя особенности микроциркуляторных процессов, можно спрогнозировать течение заболевания и сделать выводы относительно результативности лечебно-профилактических мероприятий. Наиболее доступными для изучения являются микрососуды ногтевого ложа. Именно здесь есть возможность визуально охарактеризовать состояние микроциркуляторного русла по многочисленным параметрам. Результаты различных научных работ свидетельствуют о том, что выявляемые изменения в капиллярах ногтевого ложа отражают аналогичные отклонения в пораженном органе. Рутинным методом изучения системы МЦ, часто применяемым в практической медицине, является прижизненная микроскопия кровеносных сосудов. Общими требованиями для микроскопии являются адекватный температурный режим, а также отмена препаратов, влияющих на тонус кровеносных сосудов. В настоящее время основным инструментом для изучения сосу-

дов ногтевого ложа является капилляроскоп с возможной регистрацией данных на видеоманитонных носителях, фоторегистацией. Такой капилляроскоп позволяет провести более полный анализ состояния кровеносных сосудов. Также внедрена в практику микросъемка для изучения и выявления особенностей движения эритроцитов по микрососудам. Используются методики, с помощью которых анализируются данные по МЦ при любых условиях, а информация записывается на электронные носители – с дальнейшим анализом и программной обработкой. В целом, регистрация микроциркуляторных параметров позволяет создавать базы данных по каждому пациенту, оценивать динамику изменений в течение длительного временного интервала, с возможностью постоянного анализа, сравнения полученных данных. Все эти аспекты особенно важны на этапе процесса обучения, который проходит по направлению получения теоретических знаний и совершенствованию практических навыков, в том числе и особенностей диагностики.

Существенными достоинствами капилляроскопии являются простота выполнения, неинвазивность, непосредственная визуализация сосудов и оценка их состояния, временной фактор (затрачивается не более 10 мин.), рассмотрение

нескольких примеров для сравнения. Возможность самостоятельного проведения исследования студентом способствует интенсификации обучения, активизации учебно-познавательной деятельности. До начала капилляроскопии учащиеся предварительно знакомятся с классификацией Houtman P. M., которая наглядно показывает возможные варианты формы (как в норме, так и при патологии), характер расположения капилляров (рис. 1).

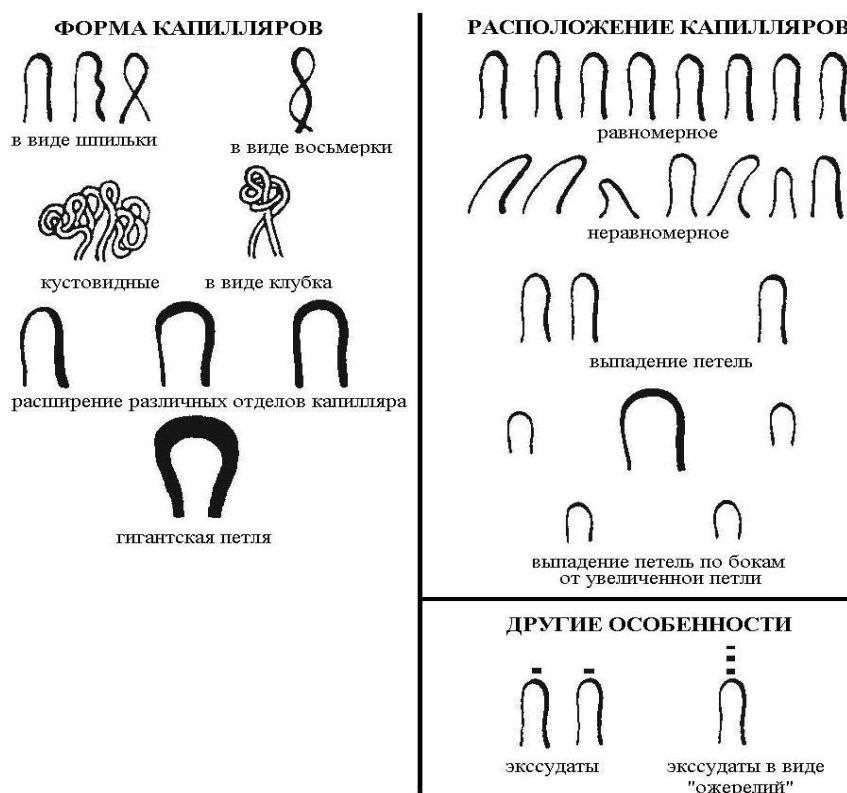


Рис. 1. Морфологическая картина капилляров (Houtman P. M., 1985)

При дальнейшем изучении методики задачей педагога является контролирование четкости представления визуализированной картины, а именно – акцентируется внимание на том, что первым этапом является

анализ состояния артериального и венозного отделов капилляра. Артериальный отдел обычно прямее и несколько короче венозного, венозный отдел – шире и длиннее артериального, может отмечаться волнистость контуров. Еще одной характеристикой данных элементов капилляра является заметно меньший диаметр артериального отдела по сравнению с венозным. При визуальной оценке нормальное соотношение ширины артериального отдела к венозному должно соответствовать 1:2. В случае наличия патологических состояний, особенно сопровождающихся венозным застоем, когда венозная бранша значительно расширяется, удлиняется, становится извитой, данное соотношение изменяется на 1:3, 1:4 и даже более. При изучении состояния бранш капилляров характеризуют их контуры. Например, при воспалительной реакции может отмечаться выпячивание стенки венозной бранши, так как растяжимость присуща именно этому отделу. Для артериального отдела МЦ больше характерна упругость, поэтому такие выпячивания здесь не выявляются. При проведении капилляроскопии в первую очередь оценивается число функционирующих капилляров. Данный показатель в целом указывает на интенсивность микроциркуляторных процессов, определяет емкость капиллярного русла, а, следовательно, – размер площади капиллярной фильтрации и величину транскapиллярного обмена. Количество активных капилляров является достаточно динамичным показателем. В норме количество функционирующих капилляров на 1 мм колеблется от 7 до 10 петель и характеризует сосудистое звено МЦ. Склонность к формированию агрегации, скорость движения форменных элементов по микрососудам входят во внутрисосудистые параметры системы МЦ. В образовании стаза прежде всего играют роль особенности структуры определенных отделов капилляра. Чаще всего стаз появляется в венозном отделе. Наличие агрегации отражается на скорости движения крови. При выраженном стазе ламинарный характер кровотока изменяется на турбулентный, вплоть до прекращения кровотока. С увеличением числа и размеров агрегатов клеток крови (прежде всего эритроцитов) растет скорость их осаждения и замедляется кровоток в сосудах. При этом возникает закупорка сосудов и прекращается кровоток, что приводит к гипоксии тканей в органах. По микроскопическим параметрам можно судить о прозрачности, цвете периваскулярного фона. Эти показатели зависят от проницаемости стенок капилляров, которая в большей мере присуща венозному отделу. Кроме того, могут иметь место также различные по форме и размерам кровоизлияния.

Описывая капилляроскопическую картину по такой схеме, выстраивается определенная закономерность в группировании и характеристике явлений. Такая структурность играет роль в изложении не только данного вопроса, но и способствует последовательному построению восприятия материала в других направлениях.

Работа с капилляроскопом приближает студента к оцениванию и решению реальных проблем, создает возможность моделирования и прогнозирования тех или иных ситуаций. Анализ различных примеров заставляет студентов сравнивать, находить различия, рассматривать проблему с разных точек зрения, а это, без сомнения, развивает мышление. Обсуждение и детализация выявленных отклонений помогает более четко сформулировать механизмы их развития, что в дальнейшем помогает выстраиванию логической цепочки, например, в клинических проявлениях, лечении. Непосредственное выполнение диагностических методик во время занятия вызывает у учащихся большое количество вопросов, повышает их интерес, способствует активности на практических занятиях. Кроме того, обеспечивается переход от теоретических знаний, которые студенты получают при самоподготовке, к практической деятельности. Создаются условия для организации обучения через деятельность учащегося с формированием его профессиональной компетентности и ее практической реализации.

Значение лицензионного экзамена «Крок-2» в подготовке семейного врача

В статье обсуждается значение лицензионного экзамена «Крок-2» в общей подготовке семейного врача. Показано важное значение тестового контроля для оценки качества знаний студентов по основным клиническим дисциплинам.

Ключевые слова: лицензионный экзамен «Крок-2», реформа медицинского образования, тестовый контроль знаний, интеграция образования.

В последние годы отмечается значительное повышение темпов дальнейшего реформирования высшего медицинского образования в Украине и его интеграция в европейскую систему образования. В современной образовательной деятельности под влиянием глобализации разворачиваются процессы унификации организации учебного процесса и формирования единого Европейского пространства. Курс на общеевропейский уровень развития медицинского образования был взят еще в начале 90-х годов XX ст., когда произошли реформы, результатом которых стало усовершенствование нормативно-правового и методического обеспечения подготовки медицинских кадров. В частности, Закон «Про вищу освіту» [1] прошел экспертизу в Совете Европы и получил положительную оценку [2, 3].

Наибольшим достижением медицинского образования за последние годы стало внедрение методики диагностики качества знаний студентов лицензированных экзаменов «Крок» [2].

В соответствии с приказом № 396 от 31 декабря 1996 г. «О подготовке к проведению системы лицензионных государственных интегрированных переводных и выпускных экзаменов в высших медицинских учебных заведениях III-IV уровней аккредитации», проводятся разработка и внедрение лицензионного экзамена по системе «Крок-2» для контроля знаний студентов-выпускников по разделам выпускающих дисциплин. Методологической основой технологии медицинских лицензионных экзаменов является государственный стандарт высшей школы в Украине.

На современном этапе образования существует множество методов тестового контроля знаний студентов. Тесты являются мощным стимулирующим фактором, поскольку студенты могут учить именно то, что, по их мнению, будет оцениваться. В связи с этим тестовый контроль помогает восполнять пробелы в обучении, побуждая студента к самостоятельной подготовке по различным разделам медицины и к активному участию в учебном процессе.

Тесты, предлагаемые на лицензионных экзаменах, основаны на составлении вопросов множественного выбора, позволяющих оценить умение студентов интерпретировать данные и принимать решения, что, по нашему мнению, является важной составляющей профессиональных навыков.

Цели тестирования:

- 1) сообщить студентам, какой материал является самым важным;
- 2) создать у студентов мотивацию к обучению;
- 3) найти пробелы в знаниях, требующие коррекции или дополнительного изучения;
- 4) определить окончательную оценку или принять решение о переводе на следующий курс;
- 5) найти слабые стороны учебной программы (учебного курса) [3, 4, 5, 6].

Проведение тестирования имеет особо важное значение при изучении клинических дисциплин, поскольку процесс обучения студентов в этом случае – несколько иной, чем при изучении дисциплин теоретических (в связи с различным спектром заболеваний у пациентов и особенностями отдельных клинических баз). Проверка умения применять знания по клиническим дисциплинам оптимально происходит по системе тестов, составленных с одним правильным ответом.

Отличительные особенности тестовых задач по системе «Крок-2»:

- 1) каждое тестовое задание посвящено распространенной клинической проблеме, что позволяет оценить знания студентов в целом;
- 2) условия тестовых задач – это конкретный вопрос, на который студент может ответить, даже не зная вариантов ответа;
- 3) все дистракторы (неправильные варианты ответов) гомогенны и относятся к той же категории, что и правильный ответ, то есть тестовые задания требуют от студентов применения знаний по всем разделам дисциплины.

Анализ профилей тестовых заданий «Крок-2», проведенных на медицинском факультете за последние годы, показал, что большую их часть составляют задачи по терапевтическим дисциплинам. Такой удельный вес тестов по внутренним болезням свидетельствует о современной тенденции отечественного здравоохранения, направленной на подготовку семейного врача. Данное распределение охватывает все разделы терапии и педиатрии, что обеспечивает профессиональную направленность тестовых заданий, соответствие современному уровню развития науки и практической медицины.

Применение тестовых заданий, составленных по системе лицензионных экзаменов в процессе текущего контроля знаний студентов, подготовка к лицензионным экзаменам «Крок-2» позволили повысить уровень

«выживаемости» знаний на протяжении всего периода обучения. Об этом свидетельствуют показатели рейтинга медицинского факультета по результатам лицензионного экзамена «Крок-2» в Украине.

Следует отметить, что система лицензионных экзаменов «Крок-2» занимает все более прочное положение в контроле знаний студентов-выпускников, способствует оптимизации «выживаемости» знаний и улучшению качества подготовки семейного врача.

Литература

7. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kodeksy.com.ua/pro_viwu_osvitu.htm

8. Кейс С. М., Свенсон Д. Б. Создание письменных тестовых вопросов по базовым и клиническим дисциплинам / Пер. с англ. National Board of Medical Examiners, 1996.

9. Про затвердження концепції розвитку вищої медичної освіти в Україні : Наказ МОЗ та АМН України № 522/51 від 12.09.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080912_522_.html

10. Щодо реформування системи охорони здоров'я, спрямованого на підвищення якості і доступності медичної допомоги для громадян України : Доручення президента України від 19.11.2010 р. № 1-1/2753 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/12478.html>.

11. Accreditation Council for Continuing Medical Education. Standards ACCME, USA, 2002. – 56 p.

12. World Federation for Medical Education. Postgraduate Medical Education. WFME Global Standards for Quality improvement. WFME, Copenhagen, 2003. – 97 p.

**О методической целесообразности использования
экспозиции геологического отдела Музея природы
ХНУ имени В. Н. Каразина в преподавании учебного курса
«Общая и историческая геология»**

В статье рассмотрены возможности использования экспонатов музея при проведении занятий по курсу «Общая и историческая геология». Одной из методических особенностей преподавания этого курса является необходимость ознакомления студентов с образцами минералов, горных пород, полезных ископаемых и окаменелостей, прекрасными коллекциями которых располагает Музей природы.

Ключевые слова: общая (динамическая) геология, историческая геология, использование экспозиции музея в учебном процессе.

Комплектация коллекций геологического содержания в Харьковском университете осуществлялась почти с самого его открытия. Так, первые образцы минералов были приобретены в 1807 году. Со временем коллекции стали пополняться образцами горных пород и окаменелостей. При этом очень важными были коллекции геологов старой Харьковской школы, собранные в ходе изучения нашего края. Они составили основу образованного в 1863 г. специального Геологического музея. При создании современной экспозиции Музея природы было реализовано стремление дать посетителям, особенно студентам геолого-географического факультета ХНУ имени В. Н. Каразина, информацию о геологическом строении нашего края и геологических процессах, которые формируют его ландшафты и полезные ископаемые [1, 2]. Поэтому с целью повышения уровня подготовки студентов по курсу «Общая и историческая геология» совершенно необходимым является изучение этой экспозиции, что предусмотрено его рабочей программой.

В наибольшей мере этой задаче соответствует экспозиция зала геологических процессов. В нем демонстрируются материалы, иллюстрирующие все темы той части курса, в которой рассматриваются вопросы общей (динамической) геологии (рис. 1).

В частности, в разделе об эндогенных процессах дана характеристика как интрузивного, так и эффузивного магматизма. Демонстрируются образцы различных по составу и структуре интрузивных пород, большое внимание уделено вулканитам и продуктам их постмагматического изменения и полезным ископаемым вулканического происхождения. Очень эффектны крупные образцы базальтов с призматической отдельностью, а также лав и вулканических туфов Камчатки и Армении. Особенно интересным и информативным является стенд, посвященный извержению

Толбачинского вулкана на Камчатке в 1975–1976 гг. Он содержит фотографии извержения и образцы разных типов вулканитов (канатные и брекчиевые лавы, вулканические бомбы, лапилли, туфы). Представление о вулканических извержениях дает реалистично выполненная диорама. Метаморфические процессы представлены образцами разных фаций контактового и регионального метаморфизма, в том числе метаморфических полезных ископаемых – железистых кварцитов Криворожья, мраморов Кавказа, Средней Азии и др. Уникальны образцы гнейсов, полученные с глубины более 11 км при бурении Кольской сверхглубокой скважины, которые дают представление о строении и вещественном составе гранито-гнейсового слоя земной коры. Экспозиция также отражает разнообразие тектонических процессов, в частности характеризует разрывные и складчатые дислокации. Здесь демонстрируются фрагменты зеркал скольжения, тектонические брекчии и другие динамометаморфические породы. Землетрясениям посвящен отдельный стенд с высокоинформативным фотографическим и текстовым материалом.

В экспозиции детально охарактеризованы экзогенные процессы. Коллекции демонстрируют все виды выветривания. Привлекают внимание крупные образцы десквамационных чешуй, образовавшихся вследствие шелушения и отслоения горных пород при резких колебаниях температуры. Достаточно полно показаны продукты кор выветривания, в частности – первичные каолины месторождений Украинского щита, содержащие сырье самого высокого качества для производства огнеупоров, керамики, бумаги и т. п. Эффектные образцы демонстрируют сверление пород моллюсками, их разрушение лишайниками и корневой системой деревьев. Экспонируются породы, испытывавшие *деятельность ветра*, – корразию и дефляцию, в том числе известняки и песчаники с ячейками выдувания, пустынные многогранники, а также образцы эоловых накоплений – дюнные и барханные пески, лессы. *Геологическую деятельность поверхностных текущих вод* иллюстрируют разные фации аллювия (алевриты, пески, гравий, галька), которые находят применение в качестве строительных материалов. *Геологическая работа подземных вод* характеризуется образцами из карстовых районов Украины, Киргизии, Туркмении. Это карбонатные и соляные сталактиты, сталагмиты, кораллиты, а также образцы пород, испытывавших действие поверхностного растворения в ходе карстовых процессов. Диорама карстовой пещеры в известняках является одной из самых эффектных в геологическом отделе музея. *Геологические процессы в районах развития многолетней мерзлоты* показаны на примере ландшафта тундры – соответствующая диорама удачно демонстрирует деформации грунта и гляциальные формы микрорельефа. *Работа ледников* представлена образцами соответствующих отложений. Наибольший интерес вызывают валуны с абразивными штрихами, значительная

часть которых была собрана профессором Харьковского университета Л. И. Карякиным в Украинском Полесье из морен четвертичных ледников. Их петрографический состав свидетельствует о скандинавском источнике обломочного материала. *Геологическая работа озер и болот* раскрывается образцами самосадочной соли крымских приморских озер, болотных железных руд, торфа и др. Экспозиция отражает *геологическую работу морей и океанов*, в частности – абразионную и аккумулятивную деятельность моря. Показано разнообразие горных пород и полезных ископаемых морского генезиса. Вызывают большой интерес штуфы органогенных и хемогенных юрских известняков из месторождений Харьковщины, вендских фосфоритов Подолии, а также современные железомарганцевые конкреции дна Тихого и Индийского океанов, поднятые с глубины более 5 км. Диорама абразионного берега дает представление о разрушительной деятельности моря.

Зал метеоритов посвящен космогенным процессам. Его экспозиция знакомит с морфологией и вещественным составом метеоритов как носителей информации о возрасте и химизме планет земной группы, а также с горными породами импактного метаморфизма. Демонстрируется основная масса (более 100 кг) упавшего на Харьковщине в 1874 г. каменного метеорита Севрюково. Графические экспонаты содержат информацию о строении Солнечной системы, о космогенической гипотезе О. Ю. Шмидта, а также об истории исследований Луны. Отдельный стенд посвящен Сихоте-Алиньскому метеориту.



Рис. 1. Интерьер зала геологических процессов

Зал палеонтологии важен для понимания раздела исторической геологии. Прежде всего, здесь представлены так называемые «руководящие ископаемые», поскольку в витринах размещены преимущественно остатки тех ископаемых животных и растений, которые свойственны именно определенным геологическим системам. В зале демонстрируются удачно выполненные диорамы ландшафтов некоторых геологических периодов. Например, хорошо передан вид тропического леса каменноугольного периода. Впечатляющими экспонатами являются найденные в нашем регионе остатки крупных животных – представителей четвертичной мамонтовой фауны, а также мелового плезиозавра из обнажений сеномана горы Кременец в г. Изюм (рис. 2).



Рис. 2. Интерьер зала палеонтологии



Рис. 3. Фрагмент экспозиции зала минералов

Залы минералов и горных пород важны для изучения вещественного состава земной коры. Они очень полно отражают разнообразие минералов и горных пород и включают как широко распространенные в природе, так и редкие их разновидности. Многие из образцов очень декоративны. Это касается в первую очередь драгоценных и полудрагоценных минералов, например, группы кварца (горный хрусталь, морион, аметист и др.), которые представлены замечательными друзами из различных месторождений мира. Специальные витрины посвящены свойствам минералов и их формам проявления в природе. Коллекции горных пород отражают их разнообразие по генезису, структурам и минеральному составу и расширяют представления о литосфере (рис. 3).

Зал полезных ископаемых Украины посвящен практическому использованию минералов и горных пород. В нем экспонируются образцы металлических и неметаллических полезных ископаемых из всемирно известных месторождений пегматитов Волыни, железных руд Криворожья, солей Бахмутской котловины, Прикарпатья и др. Кроме того, здесь демонстрируются очень информативные материалы о месторождениях углеводородов – образцы разных нефтей и конденсатов Карпатской и Днепровско-Донецкой нефтегазоносных провинций, а также охарактеризовано геологическое строение ряда месторождений, включая образцы пород, слагающих в них коллекторы и покрышки залежей. Представительны также материалы об угольных месторождениях Донецкого, Львовского и Днепровского бассейнов.

Зал геологии Харьковской области очень важен для формирования представлений о ее строении и позволяет понять содержание дисциплины «Общая и историческая геология» относительно конкретного региона. В состав его экспозиции входят следующие материалы. Графические материалы – геологическая карта области, сопровождающаяся страти-

графической колонкой и разрезом; тектоническая схема, характеризующая положение нашей территории в крупных региональных структурах и тектоническое районирование области; карта размещения геологических памятников Харьковщины и оригинальные зарисовки с натуры наиболее важных из них. На геологической и тектонической картах показано размещение наиболее крупных месторождений углеводородов и неметаллических полезных ископаемых области. Палеонтологическая коллекция содержит окаменелости, которыми обоснован возраст установленных в регионе отложений, а стратиграфическая коллекция характеризует последовательность их накопления. Здесь в отдельных витринах представлен докембрий и все получившие развитие в регионе геологические системы, начиная с девона. Украшением этой экспозиции являются крупные образцы пермских и юрских известняков, окаменевшей каменноугольной и юрской древесины, а также скелетные остатки представителей четвертичной «мамонтной» фауны и др. Демонстрируемый каменный материал в основном был отобран из обнажений, являющихся геологическими памятниками природы и, таким образом, он характеризует наиболее важные в научном и образовательном отношении геологические достопримечательности Харьковщины. В частности, эти образцы предоставляют палеогеографическую информацию, важную для реконструкции ландшафтов геологического прошлого и выяснения истории геологического развития региона. Объемные экспонаты, выполненные на высоком художественном уровне, удачно вошли в экспозицию зала. Очень наглядным является макет Шебелинского газоконденсатного месторождения, уникального по начальным запасам (650 млрд куб м газа) и самого крупного на момент открытия (1950 г.) в Европе. Его геологический разрез составлен из образцов пород именно этого месторождения. Диорамы Больших Каменных обнажений (Изюмский район) и Меловского карьера цементного сырья (Балаклейский район) имеют передний план из натуральных образцов и дальний план, написанный с натуры, и создают эффект присутствия на этих объектах. Выбор именно этих геологических памятников для создания диорам не случаен – он определяется их высокой научной и образовательной ценностью. Так, Большие Каменные обнажения верхней юры, а также восточной части Днепровско-Донецкой впадины (начиная с середины XIX столетия) были и остаются в центре внимания всех исследователей Донбасса, а ценность Меловского карьера состоит в содержательности прекрасно обнаженного верхнего мела и кайнозоя. К тому же, этот карьер, являясь одним из крупнейших на Харьковщине (его длина – около 1,5 км, а глубина – свыше 100 м), представляет интерес как форма горнопромышленного рельефа (рис. 4.).



Рис. 4. Интерьер зала геологии Харьковской области с остатками представителей «мамонтной» фауны (на переднем плане), диорамой Больших Каменских обнажений и витринами стратиграфической коллекции

Экспозиции геологических залов музея свойственны научность, наглядность, высококачественное оформление экспонатов и оригинальность тех разделов, которые посвящены геологии Харьковщины. Она имеет большое познавательное значение и является необходимой, в частности – для изучения общей и исторической геологии. Занятия в музее проводятся после рассмотрения на лекциях определенных тем этого курса, что дает возможность их проведения в виде собеседования и путем постановки проблемных вопросов в связи конкретным каменным материалом.

Ознакомление студентов с экспонатами Музея природы способствует возрастанию у них интереса к геологии и, вместе с тем, – формированию их профессиональной культуры.

Литература

1. Боровская Н. Ю. Некоторые сведения об экспозициях геологического отдела Музея природы Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина / Н. Ю. Боровская, М. В. Космачева, Л. А. Резниченко // Современные проблемы геологических наук : сб. науч. трудов, посвященный 155-летию со дня рождения академика Павла Апполоновича Тутковского. – К. : Олевск, 2013. – С. 5–11.

2. Космачева М. В. Геология Харьковщины в экспозиции Музея природы Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина / М. В. Космачева // Вісн. Харк. нац. ун-ту. – 2012. – № 1033 : Геологія – географія – екологія. – Вип. 37. – С. 84–87.

Методичні підходи до проведення ділової гри з дисципліни «Організація управління в екологічній діяльності»

У статті розглянуто поняття «ділова гра» та описано методику її проведення для студентів екологічних спеціальностей при викладанні дисципліни «Організація управління в екологічній діяльності».

Ключові слова: ділова гра, структурні елементи, екологічне управління, управлінські рішення.

Вища освіта України, орієнтуючись на європейські стандарти і принципи Болонського процесу, потребує застосування інноваційних технологій. У цьому контексті актуальною є проблема розроблення ефективних педагогічних прийомів і впровадження їх у навчальний процес.

Уміння не можливо набути без активної практичної діяльності, тобто без розгляду конкретних ситуацій, рольових і ділових ігор тощо. З метою підвищення ефективності навчального процесу слід використовувати такі форми і методи навчання, які б активізували пізнавальну діяльність студентів [1].

Вагомий досвід і важливість використання ділових ігор як інноваційного методу педагогічної діяльності та підвищення кваліфікації управлінських кадрів відображені у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (М. Бірштейн, В. Галушко, Ю. Геронімус, Р. Грап, К. Грей, М. Крюков та ін.) [2]. Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, допомагає вирішувати конкретно сформульовані завдання, виробляти відповідні рекомендації, розробляти методи вирішення проблеми. Головною її функцією є розвиток навичок та вмінь діяти у нестандартних ситуаціях [3].

Під час гри навчання учасників відбувається завдяки спільній прикладній діяльності: в ній кожен вирішує своє окреме завдання відповідно до своєї ролі і покладених функцій.

Мета гри – дослідження ролі структурних елементів системи екологічного управління у вирішенні конкретної проблемної ситуації і визначення основних напрямків їхньої діяльності та шляхів розв'язання конкретної екологічної проблеми на основі набутих професійних знань способом колективного розумового штурму.

Основні завдання: розкрити причини і наслідки конкретно сформульованої проблеми, розробити відповідні рекомендації та методи її вирішення.

Процес навчання під час проведення ділових ігор максимально наближений до реальної практичної діяльності керівників структурних елементів екологічного управління.

Під час гри відбувається спілкування людей у процесі реальної управлінської діяльності. Ділова гра являє собою спеціально організовану форму навчання з перетворенням теоретичних знань у практичну діяльність. Вона дозволяє теоретичні знання перетворювати в уміння та навички. До того ж, гра формує у студентів навички спільної діяльності під час вирішення конкретних професійних завдань, що спираються на набуті теоретичні знання.

Розгляньмо ділову гру, апробовану при викладанні навчального курсу «Організація управління в екологічній діяльності». Цю ділову гру також можна використати і в процесі підвищення кваліфікації управлінських кадрів та під час проведення методичної роботи.

На підготовчому етапі гри студентська група розділяється на колективи аналітиків, що спеціалізуються на певних напрямках екологічного аналізу ситуації:

- оцінка впливу на геологічне середовище, на атмосферне повітря, поверхневі і підземні води, на ґрунти, на рослинність та ін.;
- оцінка особливостей технологічного процесу;
- еколого-правове забезпечення вирішення проблеми;
- організаційне забезпечення вирішення проблеми тощо.

У кожній групі мають бути представлені аналітики різних галузей екологічних знань.

Заздалегідь студентам видаються теми для обговорення на діловій грі, за якими група готує доповідь і презентацію.

Перелік можливих тематик ділової гри з дисципліни «Організація управління в екологічній діяльності»:

- 1) обґрунтування місця будівництва сміттєпереробного підприємства у Харківській області;
- 2) оцінка впливу будівництва і роботи аеропорту на стан довкілля м. Харкова;
- 3) аналізування території України з погляду організації нового об'єкту ПЗФ;
- 4) визначення напрямків розвитку зеленого туризму на Харківщині й аналіз його екологічних наслідків;
- 5) визначення варіантів вирішення проблеми озеленення міста;
- 6) аналіз можливих варіантів альтернативного водопостачання м. Харкова;
- 7) окреслення варіантів альтернативного енергопостачання населених пунктів України (аналіз – на прикладі конкретного населеного пункту);
- 8) визначення місця будівництва енергопарку в Україні;
- 9) аналіз шляхів зниження шумового забруднення м. Харкова;
- 10) обґрунтування місця розташування й екологічних наслідків будівництва тваринного комплексу.

Для методичного забезпечення проведення гри застосовано методику турніру юних географів [4].

Ділова гра проводиться у 2-4 дії – в залежності від кількості груп-учасниць. У кожній дії група виступає в одній з трьох ролей: **Доповідач, Оponent, Рецензент**. Ролі між групами розподіляються за результатами жеребкування. У подальших діях групи обмінюються ролями за схемою:

Таблиця 1

Функціональне навантаження на дослідницькі групи

За умови участі 2-х груп			За умови участі 3-х груп			
Група	Дія		Група	Дія		
	I	II		I	II	III
1.	Д	О	1.	Д	Р	О
2.	О	Д	2.	О	Д	Р
			3.	Р	О	Д

Д – доповідач, О – опонент, Р – рецензент.

Протягом ділової гри членам груп заборонено консультування з особами, які не є учасниками групи.

Кожен учасник ділової гри, окрім підготовки до заняття, повинен виступити або у ролі доповідача, або представляти групу у ролі рецензента чи опонента, або проявляти активність під час обговорення, ставити запитання тощо. Всі види активності, у тому числі – уточнюючі запитання та відповіді на них, а також участь у полеміці оцінюються викладачем.

Порядок проведення ділової гри:

- доповідь;
- уточнюючі запитання Оponentа до Доповідача та відповіді Доповідача;
- підготовка до опонування;
- виступ Оponentа;
- полеміка між Доповідачем і Оponentом;
- уточнюючі запитання Рецензента до Доповідача та Оponentа;
- відповіді Доповідача та Оponentа;
- підготовка до рецензування;
- рецензування;
- полеміка між Рецензентом, Доповідачем і Оponentом;
- загальна полеміка груп;
- заключне слово Рецензента, Оponentа та Доповідача;
- запитання викладача.

Група, якій відведено роль Доповідача або Оponenta чи Рецензента, під час виступу груп має обмежитися виконанням своєї ролі і не дублювати свого візаві.

Доповідач під час проведення бою викладає суть вирішення проблеми, відповідно до поставленої задачі, акцентуючи увагу на основних управлінських ідеях та висновках. При цьому бажано використовувати заздалегідь підготовлені ілюстративні матеріали (рисунки, таблиці, плакати, схеми, слайди, фотографії, відеофрагменти, комп'ютерні презентації).

Оponent висловлює критичні зауваження щодо доповіді, виявляє та обґрунтовує недоліки і помилки, ставить питання Доповідачу, звертає увагу на позитивні моменти доповіді. Виступ Оponenta не повинен зводитися до викладу власного розв'язання задачі.

Рецензент дає загальну оцінку виступам Доповідача й Оponenta, визначає, чи вповні вони виконують свої обов'язки, аналізує розуміння обговорюваної проблеми Доповідачем і Оponentом. Рецензент має право ставити питання і Доповідачу, і Оponentу. Рецензування не повинно дублювати опонування.

Уточнюючі питання за своїм змістом повинні ставитися тільки по суті виступу Доповідача або Оponenta та можуть стосуватися тільки суперечливих положень їхніх виступів. Сторона, що запитує, може лише уточнювати деталі прослуханого виступу.

У полеміці потрібно звертати безпосередню увагу на розв'язання задачі, представлене Доповідачем, і не торкатися результатів, отриманих Оponentом або Рецензентом.

Дискусія є важливим моментом гри, у процесі якої моделюються різні види усної взаємодії: відстоювання різних поглядів, обговорення різноманітних підходів до розв'язання однієї проблеми і обмін практичним досвідом (приклади, конкретні ситуації; обговорення в умовах конфлікту).

Завданням Викладача є забезпечення оптимальних, справедливих та рівних умов для його учасників.

Оцінки групам із урахуванням виступів усіх її членів виставляються за результатами кожного етапу ділової гри. Використовується 10-бальна шкала оцінювання, при цьому пропонується оцінювати виступ з доповіддю у 6 балів, з рецензією або опонуванням – по 4 бали, інші види активності – по 1 балу. Окрім того, група подає викладачу свою оцінку – від 1 до 4 балів «внеску» кожного члена групи у підготовку до доповіді, опонування чи рецензування. Таким чином, кожен розгляд проблемної ситуації дозволяє студентам набрати різну кількість балів. Загальна оцінка за гру виставляється відповідно до рейтингової системи. Зазначимо, що для уніфікації результатів різних етапів ділової гри автори застосовують відсотковий розрахунок. Наприклад, на першому етапі максимальна

кількість набраних балів склала 25 – вона приймається за 100 %, і від неї розраховується відсоток набраних балів кожним студентом; на другому етапі максимум був 34 бали – у розрахунку він теж приймається за 100 %, і розрахунок вже проводиться від нього.

При виставленні оцінок викладач керується такими принципами.

- При оцінюванні Доповідача беруться до уваги: наукова достовірність викладених фактів, повнота розкриття питання, вміння доповідати та звертати увагу слухачів на ключові моменти доповіді, навички ведення наукової дискусії, якість ілюстрування власної доповіді (таблиці, слайди тощо);

- У разі оцінювання Оponenta беруться до уваги: коректність оцінки зробленої доповіді, повнота висвітлення як позитивних, так і негативних сторін доповіді, вміння вести наукову дискусію;

- Під час оцінювання Рецензента беруться до уваги: коректність оцінки доповіді та роботи Оponenta (неприпустимою є висока оцінка роботи Рецензента у випадку, коли він зовсім не дав оцінки роботі Оponenta), вміння підтримувати наукову дискусію.

Література

1. Бельчиков Я. М. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. – Рига : Авотс, 1989. – 234 с.
2. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учебник для студентов вузов / В. П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
3. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері : навч. посібник / І. В. Петрова. – К. : Вид-во КНУКіМ, 2007. – 372 с.
4. Методика проведення турніру юних географів. Рукопис. – 4 с.

Дискусійний клуб як засіб формування дослідницьких здібностей і компетенцій студентів

У статті розглядаються методичні питання формування дослідницьких здібностей і компетенцій студентів через таку форму групової діяльності, як участь у роботі дискусійного клубу. Спираючись на багаторічний досвід кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства, розглядаються основні компетенції, яких набувають студенти, беручи участь у роботі дискусійного клубу. Обґрунтовуються роль і вплив дебатів як однієї з форм дискусії на розвиток культури мовлення студентів, їхнє вміння працювати в команді, слухати інших, відстоювати власні погляди, знаходити нестандартні рішення тощо. Розглядаються труднощі, які можуть виникати під час проведення дискусій.

Ключові слова: дискусійний клуб, наукова робота студентів, групові форми роботи, дебати.

Важливою відмінністю університетської освіти від інших видів навчання є її фундаментальність і комплексність, яка виявляється у гармонійному поєднанні навчально-виховного процесу та науково-дослідної діяльності. Без активної участі студентів у пошуковій і науковій роботі вищого навчального закладу (ВНЗ) неможливе професійне становлення майбутнього фахівця, формування наукового світогляду молодого вченого. Крім того, участь у науково-дослідній діяльності є важливим чинником виховання творчої особистості студента, його соціалізації.

Отже, пошукова і науково-дослідна робота студентів виступає важливою формою навчально-виховного процесу, який відображає не тільки рівень професійної підготовки фахівця, а і його методичну й методологічну зрілість, можливість самостійно здійснювати наукові пошуки, підвищує рівень готовності до діяльності в ринкових умовах.

Інтеграція навчання та наукової творчості студентів досягається різними шляхами. Кожний вищий навчальний заклад, факультет, кафедра самі обирають форми науково-дослідної роботи відповідно до своєї специфіки. Одним з таких шляхів може бути участь студентів у роботі дискусійного клубу, що сприяє розвитку важливих для їхнього подальшого наукового зростання компетенцій, зокрема культури ведення дискусії, побудові логіки виступу, вдосконаленню практичного досвіду оволодіння ораторським мистецтвом, розвитку навичок роботи з науковою літературою та інтернет-ресурсами тощо, що, у підсумку, впливає на формування інтелектуальних та творчих здібностей молодого науковця, майбутнього кваліфікованого, конкурентоздатного фахівця.

Практично всім відомий вислів про те, що «істина пізнається у спорі». Особливої актуальності це набуває у сучасному суспільстві, коли існує чимало важливих та спірних питань, наукових проблем, розібратися у яких самотійно, а особливо студентам, досить складно. Це пояснюється у першу чергу тим, що на вирішення одних і тих же питань та проблем існує декілька поглядів, які часто діаметрально протилежні, вимагають обґрунтування та прийняття складних рішень. Щоб допомогти студентам розібратися у великій кількості інформації, розвинути необхідні вміння на кафедрі соціально-економічної географії і регіонознавства геолого-географічного факультету, протягом близько десяти років функціонує дискусійний клуб студентів, аспірантів та молодих науковців, де через групові форми роботи молодь набуває важливих компетенцій, необхідних як для подальшої наукової роботи, так і для підвищення власної фахової підготовки й працевлаштування в складному ринковому середовищі.

У цій статті розглядаються методичні питання формування наукових здібностей і компетенцій студентів засобами групових форм роботи, зокрема, через їхню участь у роботі дискусійного клубу.

Виходячи з поставленої мети було сформульовано наступні завдання, зокрема – проаналізувати роль дискусійного клубу як групової форми роботи у формуванні наукових здібностей студентів та розглянути основні компетенції, що набуваються студентами під час проведення дебатів у межах роботи дискусійного клубу.

Одним із видів творчого пошуку студентів та формування їхніх наукових здібностей і компетенцій на кафедрі соціально-економічної географії і регіонознавства є їхня участь у роботі дискусійного клубу, який об'єднує студентів, аспірантів та молодих науковців кафедри. На засіданнях цього клубу, які проводяться відповідно до затвердженого плану роботи, обговорюються актуальні проблеми, пов'язані із сучасними суспільно-географічними дослідженнями, розвитком самої науки, науковими пошуками молоді тощо. Доповідачами й опонентами на засіданнях дискусійного клубу є самі студенти. Це дозволяє їм не лише підвищувати власну компетентність з різних актуальних питань соціально-економічної географії, а й формувати певні інтелектуальні та організаторські здібності.

Основними завданнями дискусійного клубу студентів, аспірантів та молодих науковців, який функціонує на кафедрі соціально-економічної географії і регіонознавства, є:

- формування мотивації до дослідницької роботи, сприяння оволодінню студентами науковими методами пізнання, поглибленому та творчому освоєнню навчального матеріалу;

- виховання творчого ставлення до своєї майбутньої професії через дослідницьку діяльність, підвищення якості професійної підготовки молодих фахівців;

– створення і реалізація ефективної системи інформування студентів про події наукового життя як на кафедрі, факультеті, університеті, так і за їхніми межами (конкурси студентських наукових робіт, конференції, програми міжнародного співробітництва, гранти тощо);

– сприяння у підготовці студентів, які проявляють творчу активність й інтерес до науково-дослідної діяльності для участі у внутрішньовузівських і виїзних конференціях, конкурсах, олімпіадах, програмах, проектах, грантах тощо;

– розвиток у студентів творчих навичок і критичного мислення, виховання культури участі в наукових дискусіях, розвиток навичок публічного виступу тощо.

Діяльність дискусійного клубу базується на демократичних засадах. Участь у його роботі беруть усі бажаючі – починаючи з першокурсників. У якості наукових консультантів, арбітрів дискусій виступають професори та доценти кафедри. Засідання дискусійного клубу відбуваються за заздалегідь затвердженим планом роботи, тематику засідань якого пропонують самі студенти.

Основними формами роботи дискусійного клубу, який функціонує на кафедрі соціально-економічної географії і регіонаознавства, є такі:

- дебати;
- конференції;
- зустрічі з провідними науковцями у галузі суспільної географії;
- слайд-презентація;
- презентація і захист проектів, звітів за результатами міжнародних конференцій тощо.

Одною з найбільш ефективних форм роботи дискусійного клубу, на нашу думку, є дебати, під час яких одні студенти виступають у ролі доповідачів з певної проблеми, а інші – у ролі опонентів та рецензентів. Експертами зазвичай виступають незалежні спостерігачі – студенти-магістранти, аспіранти, викладачі кафедри. Спостерігачами можуть бути також викладачі з інших кафедр університету або представники органів державної влади місцевого та обласного рівня, в залежності від тематики, що обговорюється на засіданні дискусійного клубу.

Дебати передбачають творчий і організований обмін думками між учасниками, які висловлюють і відстоюють власні погляди. Така форма спілкування між учасниками засідань дискусійного клубу, на нашу думку, є достатньо корисною та ефективною для формування не тільки інтелектуального та творчого потенціалу студентів, а й для подальшого формування їхніх наукових здібностей та компетенцій. На нашу думку, дискусії у рамках засідань дискусійного клубу:

- дозволяють розширити межі навчально-виховного процесу за рахунок неформального і рівноправного спілкування молоді й дорослих;

- сприяють не тільки створенню ситуації особистої свободи й емоційної відвертості, але й формуванню навичок активного життя в громадянському суспільстві;

- створюють, завдяки вільному обміну думками і власним досвідом, природніші, отже – і більш ефективні, ніж при аудиторній формі роботи, умови для засвоєння студентами різних теорій, ідей, законів, закономірностей, узагальнень, істин тощо;

- формують у студентів, крім прагнення до активного вираження і відстоювання власних поглядів, такі важливі для члена демократичного суспільства якості, як толерантність, гнучкість, коректність;

- створюють атмосферу колективної діяльності і творчості;

- формують у ВНЗ певне середовище інтелектуального спілкування, що дозволяє розширити світогляд і рівень загального розвитку студентів, їхню розумову винахідливість, уміння слухати інших, а також здатність критично підходити до аналізу своїх і чужих думок, інтелектуально й емоційно впливати на співрозмовника тощо.

Важливим є те, що в багатьох випадках саме відсутність комунікативних компетенцій у молодих фахівців часто викликає найбільші нарікання і у працедавців, і в суспільстві, що стає перешкодою для їхньої успішної соціалізації й активної адаптації та конкуренції на ринку праці. І навпаки – професійне володіння собою, особливо в критичних ситуаціях, у тому числі – в атмосфері полемічного спілкування, характерного для багатьох сфер людської діяльності, вміння коректно й аргументовано доводити власну точку зору, володіння основами наукового пізнання – істотно підвищують конкурентні можливості майбутнього фахівця на ринку праці, який зумів набути зазначених компетенцій ще в процесі навчання у ВНЗ. Все зазначене переконливо свідчить на користь організації дискусійного клубу.

Компетенції, набуті студентами під час роботи дискусійного клубу, допомагають молоді краще орієнтуватися у проблемах складного сучасного суспільства, заохочують їх до активних наукових пошуків, формують вміння працювати у команді, знаходити нестандартні рішення багатьох складних проблем, у тому числі і наукових, закладають основи толерантного спілкування, формують ораторські та організаторські здібності тощо. Участь у дебатах наукового дискусійного клубу також допомагає студентам розвивати й інші важливі якості особистості, зокрема – підвищує навчальну мотивацію, розвиває самосвідомість, наукове мовлення, вчить об'єктивно оцінювати себе і своїх товаришів, дозволяє студентам вільно висловлювати власну думку тощо.

Важливим, на наш погляд, є й психологічний аспект такої форми наукової діяльності. Під час дискусії студент долає певні труднощі

у спілкуванні з однокурсниками, особливо це стосується першокурсників, які вперше зустрілися у стінах ВНЗ і ще не є згуртованим колективом. Спілкування у неформальній обстановці створює позитивний морально-психологічний клімат у колективі, що, у свою чергу, дозволяє краще розкрити творчі здібності кожній особистості.

Участь у роботі наукового дискусійного клубу також сприяє підготовці студентів до науково-практичних конференцій, колоквиумів, семінарів, бо під час дебатів вони вчаться чітко формулювати свою думку, логічно, структурно і послідовно вибудовувати свій виступ, відстоювати та аргументувати власні погляди, коректно ставити запитання, рецензувати своїх опонентів тощо.

Слід пам'ятати й про певні труднощі, які можуть виникати при проведенні дискусій, зокрема:

- на початку дискусії важливо «розговорити» студентів, навчити їх логічно й зрозуміло висловлювати свої думки, не боятися публічних виступів;
- не варто ділити на «правильні» і «неправильні» вислови студентів, а вміти переконати і спрямувати дискусію в потрібне русло;
- важливо коректно підбирати тему дискусії, розбити її на питання, які будуть зрозумілі і цікаві студентам;
- необхідно проводити оптимальний підбір експертів, які є достатньо компетентними в обраній темі дискусії;
- під час дискусії можуть виникати ситуації, коли обговорення починає «згасати»; в цьому випадку слід використовувати спеціальні прийоми загострення дискусії (демонстрація нерозуміння, висунення та обґрунтування протилежного тезису, проблематизація теми обговорення тощо).

Однак, незважаючи на зазначені труднощі, багаторічний досвід роботи дискусійного клубу кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства свідчить про те, що така форма позааудиторної роботи є ефективною у формуванні наукових здібностей і компетенцій студентів.

Дискусійний клуб, при правильній організації його роботи, може бути результативною формою групової діяльності студентів. Особливо ефективно ця форма роботи розкриває себе у формуванні своєрідного комунікативного середовища, в якому кожен студент активно включається в колективний пошук вирішення непростих науково-практичних проблем, має право бути почутим, вчиться сприймати інші погляди, отримує новий досвід спілкування поза лекційною аудиторією, набуває нових знань, вчиться творчо їх використовувати для отримання нової інформації тощо.

Такий клуб також є майданчиком для ведення дискусій з багатьох актуальних питань суспільно-географічного, соціально-економічного, політико-географічного спрямування та інших наукових проблем. Його учас-

ники набувають практичних навичок підготовки до дискусії і її ведення, розробляють різні підходи до вирішення суспільних, економічних і політичних завдань, а також знаходять різні варіанти відповідних управлінських рішень, вчаться взаємодіяти з різними людьми.

Дискусійний клуб можна вважати певним інтелектуальним подіумом, де кожен учасник може продемонструвати нестандартність і оригінальність мислення, вміння вести дискусію, власне бачення обговорюваної теми, не боячись отримати несхвалення оточуючих.

Отже, продумана і чітка організація такої форми навчально-виховної роботи, як дискусійний клуб, сприяє підвищенню творчої активності студентів, примножує внесок молодих дослідників у науково-дослідну діяльність, розвиває творчу особистість тощо.

Науково-практичні конференції як засіб розвитку наукових поглядів магістрів-географів

У статті розкрито значення науково-практичних конференцій для формування фахівців-географів. Висвітлено роль конференцій у науковій підготовці студентів, показано їхній вплив на науковий світогляд, мовні навички та компетенції, психологічну адаптацію майбутніх викладачів і науковців.

Ключові слова: науково-практична конференція, фахові компетенції, науковий світогляд, магістри-географи, апробація результатів дослідження.

У зв'язку з приєднанням України до Болонської декларації виникає потреба в інтеграції наукового й освітнього процесів, підвищенні рівня практичної орієнтованості наукових досліджень, якісних змін в організації студентської наукової діяльності, розвитку у майбутніх фахівців компетенцій науково-пізнавальної діяльності.

Для формування фахових компетенцій майбутніх магістрів спеціальності «Економічна та соціальна географія» важливе значення має не лише освітнє, а й науково-практичне середовище, у якому відбувається становлення фахівців. Навчання у магістратурі передбачає не лише оволодіння студентів знаннями, певними вміннями та компетенціями, які будуть затребувані у практичній діяльності, а й формування наукового суспільно-географічного світогляду. Адже у подальшому кращі випускники-магістри поповнюють лави аспірантів, професійно займаючись науковою роботою, стають фахівцями в галузі регіонального розвитку тощо.

Важливе місце у формуванні наукових поглядів магістрів-географів посідають науково-практичні конференції. На кафедрі соціально-економічної географії і регіонознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна щорічно проводяться дві міжнародні науково-практичні конференції: «Регіон: стратегія оптимального розвитку» (з 2003 р.) і конференція студентів, аспірантів та молодих науковців «Регіон: суспільно-географічні аспекти» (з 2006 р.). Не лише аспіранти, а й студенти-магістранти залучаються до підготовки цих конференцій, а також беруть безпосередню участь у їхній роботі, готуючи наукові публікації та виступи.

Показовим є те, що за останні роки підвищується наукова активність студентів кафедри, – про це свідчить збільшення кількості учасників конференцій. Зокрема, у міжнародній науково-практичній конференції «Регіон – 2007: суспільно-географічні аспекти» взяли участь 10 студентів кафедри, у 2008 р. – 8, у 2009 р. – 13, у 2010 р. – 29, у 2011 р. – 23, 2012 р. – 34, у 2013 р. – 40 студентів.

Крім того, студенти мають змогу брати участь у роботі науково-практичних конференцій за межами Харкова, у ВНЗ інших регіонів України та зарубіжжя. Такі відрядження професійно збагачують майбутніх науковців, сприяють обміну досвідом наукової роботи студентів різних ВНЗ, підвищують престижність наукової діяльності. Під час конференцій студенти безпосередньо «занурюються» у наукове середовище, перебувають у тісному контакті як з іншими студентами, так і з викладачами та науковцями. Студенти кафедри беруть участь у наукових конференціях, які проводяться у ВНЗ Києва, Сум, Белгорода, Москви, Санкт-Петербурга та інших міст України і країн СНД. У перспективі – опанування студентами кафедри наукового простору країн ЄС. Зокрема, у 2013/2014 навчальному році наші студенти брали участь у конференціях у Росії, Білорусі, Польщі.

Студентські наукові конференції є невід’ємною формою висвітлення результатів наукової роботи (реферату, курсової, бакалаврської, дипломної роботи) і водночас – ефективним засобом об’єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації набутих ними здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Участь у конференціях має не лише підтвердити належний рівень виконаної наукової роботи, а й показати студента-дослідника як мовну толерантну особистість. Разом з тим, набувається професійний досвід, відбувається суспільне визнання особистості в середовищі фахівців [2].

Роль конференцій у формуванні наукових поглядів магістрів-географів слід розглядати як з позиції підготовки наукових публікацій, так і безпосередньої участі у роботі конференції – виступів з доповідями.

Готуючи наукові публікації, студенти глибше пізнають сутність досліджуваної проблеми, опановують методики суспільно-географічних досліджень, формують власний науковий стиль. У подальшому ці навички будуть використані ними під час виконання магістерських дипломних робіт, проходження виробничих практик тощо. Тому важливо залучати студентів до наукової роботи вже на перших курсах навчання, щоб полегшити їм у подальшому оволодіння навичками наукових досліджень при виконанні курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт.

Під час виступів з доповідями на конференціях студенти вдосконалюють уміння висловлювати думки, ставити запитання доповідачам і давати аргументовані відповіді, вести дискусії з проблемних науково-практичних питань тощо. Саме під час наукових дискусій виробляється самостійність, оригінальність висловлювання, вміння обґрунтовувати, спростовувати хибні думки, відбувається опанування мистецтва аргументованої полеміки. Таким чином формується науковий світогляд майбутніх магістрів-географів, підвищується їхній фаховий рівень, зростає мето-

дична компетентність дослідників, готовність до конкуренції на ринку праці. Особливо важливу роль у цьому сенсі відіграють науково-практичні конференції з міжнародною участю, до роботи у яких залучаються представники не лише українських ВНЗ і наукових установ, а й інших країн. Живе спілкування представників різних наукових напрямів і шкіл є чи не найважливішим чинником формування наукових поглядів магістрів-географів. Це важливо також для формування ментальної поведінки студентів як громадян незалежної України.

Цікава, продумана доповідь викликає проблемні питання, які стимулюють дискусію і дозволяють студенту-географу розширити інформацію про зміст теми дослідження, виявити свою дослідницьку компетенцію, комунікативні якості, перевірити власні ідеї й оцінити їхню достовірність.

Досвід підготовки студентів до участі в конференціях свідчить, що ефективним прийомом тренування виступу може бути також і самоаналіз його диктофонного запису: прослуховування власного мовлення сприяє вдосконаленню самопідготовки, розвиває власну культуру мовлення [1]. Саме так ми готуємо наших студентів до участі у міжрегіональних та міжнародних конференціях.

Конференції виступають також засобом апробації результатів наукових досліджень студентів. Доповіді готуються на основі власних досліджень студентів, у тому числі – в результаті проведення літніх експедицій і практик. Під час наукових дискусій виявляються «слабкі місця» у результатах досліджень, що сприяє коригуванню процесу подальшої наукової роботи студентів. Апробовані під час наукових конференцій результати досліджень можуть у подальшому слугувати основою для виконання курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт студентів.

Важливе значення мають конференції й у психологічному аспекті. Під час конференцій студенти оволодівають уміннями виступати публічно, стають психологічно більш адаптованими до різних ситуацій, навчаються толерантному ставленню до наукових опонентів, умінню вести дискусію, відстоювати свої погляди. Під час виступів з доповідями у студентів розвиваються впевненість у собі, концентрація уваги, швидкість мислення, організаторські здібності.

Отже, підготовка студентів до наукових конференцій має становити цілісну особистісно-орієнтовану систему з чітко визначеними цілями, завданнями, функціями. Важлива роль у цьому належить куратору чи науковому керівнику, який має заохочувати студентів до наукової роботи, вчити збирати та аналізувати наукову інформацію, що сприяє формуванню інтересу до творчої наукової діяльності.

Важливе значення для розвитку наукових поглядів студентів-магістрів соціально-економічної географії мають on-line-лекції, семінари та конференції, варіанти яких вже розроблено на кафедрі.

Література

1. Колот А. М. Інноваційно-інтелектуальні чинники розвитку вищої освіти як провідного інституту економіки знань / А. М. Колот // Стратегія розвитку України : соціологія, економіка, право : наук. вісник / Ін-т міжнар. відн. Нац. авіац. ун-ту. – К., 2008. – Вип. 1–2. – С. 502–507.

2. Лузік Е. В. Організація наукової діяльності студентів вищих навчальних закладів / Е. В. Лузік // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць. – К., 2003. – С. 380–395.

Методичні аспекти проведення виробничої практики студентів – соціо-економіко-географів

У статті висвітлено особливості проведення виробничої практики магістрів та спеціалістів спеціальності «Економічна та соціальна географія». Розкрито мету та завдання практики, подано коротку характеристику баз практики, зазначено компетенції, якими мають володіти студенти соціо-економіко-географи після проходження практики. Описані етапи виробничої практики, зокрема підготовчий, експедиційний, робота на конкретному робочому місці, камеральний. Репрезентовано зміст індивідуального науково-дослідного завдання студентів. Зазначено перспективи організації виробничої практики на кафедрі соціально-економічної географії і регіоназнавства.

Ключові слова: виробнича практика, соціо-економіко-географи, компетенції, етапи практики, науково-дослідне завдання.

Невід'ємною складовою процесу підготовки магістрів та спеціалістів соціо-економіко-географів є виробнича практика, яка у якості одного з етапів навчання студентів має на меті закріплення й поглиблення знань та навичок, набутих з профільюючих теоретичних дисциплін. Вона проводиться на 5 курсі протягом 5 тижнів і є важливою складовою навчального плану спеціальності «Економічна та соціальна географія».

Мета виробничої практики – закріплення теоретичних знань студентів, оволодіння ними сучасними методами, формами організації та засобами науково-дослідної діяльності, прийомами наукового аналізу суспільно-географічних процесів; засвоєння і закріплення професійних навичок та компетенцій, застосування їх на конкретному робочому місці.

Завдання виробничої практики:

- закріплення студентами теоретичних знань, одержаних під час вивчення загальних та спеціальних дисциплін відповідно до навчальних планів;
- формування у студентів професійних умінь та навичок проведення науково-дослідної діяльності, застосування методології та методів суспільно-географічних досліджень;
- збирання, систематизація й узагальнення інформації (літературної, статистичної, картографічної та ін.) для її подальшого використання при виконанні дипломної роботи, а також інших особистих наукових досліджень студентів;
- проведення необхідних спостережень (анкетування, соціологічне опитування тощо) та експериментів, первинна обробка статистичних даних;

- апробація ідей та задумів наукового дослідження, що виноситимуться на захист (підготовка до участі у наукових конференціях, конкурсах студентських наукових робіт та інших програмах);
- ознайомлення з роботою установ та організацій, що займаються сучасними проблемами суспільної географії, виконання конкретного обсягу роботи на робочому місці з метою закріплення професійних навичок.

Під час проходження виробничої практики студенти набувають навичок організації і проведення науково-дослідної діяльності, застосування набутих теоретичних знань та методології і методів суспільно-географічного дослідження; закріплюють навички пошуку й обробки різноманітних фактичних та статистичних даних, що характеризують умови та особливості соціально-економічного розвитку окремих територій. Студенти-магістранти удосконалюють майстерність критичного аналізу, оцінки і прогнозу суспільно-географічних явищ та процесів, оволодівають новими інформаційними і комп'ютерними технологіями проведення наукового дослідження. Важливим аспектом виробничої практики студентів 5 курсу також є формування здатності до спільної творчої діяльності, а також ефективних комунікативних взаємодій у конкретних виробничих умовах.

Зміст виробничої практики студентів 5 курсу спеціальності «Економічна та соціальна географія» визначається її метою. З одного боку, він передбачає збирання та аналіз інформації, проведення суспільно-географічних досліджень, необхідних для підготовки дипломної роботи, з іншого, – включає в себе сукупність робіт, які необхідно виконати на робочому місці конкретної бази практики з метою підвищення професійно-кваліфікаційного рівня практиканта. У якості баз виробничої практики виступають підприємства та організації, з якими укладені угоди про проведення виробничої практики. Зокрема, студенти 5 курсу кафедри соціально-економічної географії і регіонаознавства виробничу практику проходять у відділах Головного управління статистики у Харківській області, в управліннях та відділах районних державних адміністрацій Харківської, Донецької, Сумської, Полтавської та інших областей, де у майбутньому декотрі зі студентів офіційно працевлаштовуються. Також виробничу практику студенти проходять на різноманітних підприємствах у відділах маркетингу, зовнішньоекономічних зв'язків, роботи з громадськістю. Значна частка студентів практикується в туристичних бюро та агентствах, що є вкрай важливим в аспекті відкриття на кафедрі соціально-економічної географії і регіонаознавства спеціалізації «Рекреація та екскурсійна діяльність».

Виробнича практика студентів 5 курсу проходить у 4 етапи – підготовчий, експедиційний, робота на робочому місці конкретної бази практики, камеральний.

Підготовчий етап передбачає проведення інструктажу студентів з техніки безпеки, ознайомлення студентів з програмою практики, затвердження конкретних напрямів індивідуальних досліджень відповідно до теми майбутньої дипломної роботи. Під час цього етапу практики студенти працюють у Центральній науковій бібліотеці Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харківській державній науковій бібліотеці імені В. Г. Короленка, Головному управлінні статистики у Харківській області та інших організаціях з метою збирання літературних джерел та необхідної статистичної інформації для написання дипломної роботи магістра чи спеціаліста. Окрім того, під час цього етапу практики студенти працюють з електронними ресурсами, зокрема в мережі Інтернет.

У межах виробничої практики передбачається виїзд студентів у м. Київ (**експедиційний етап**) з метою ознайомлення з діяльністю установ та організацій, що займаються сучасними проблемами суспільної географії (географічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Інститут географії НАН України, Український державний науково-дослідний інститут проектування міст «ДІПРОМІСТО» ім. Ю. М. Білоконя, Державне підприємство «Український державний науково-дослідний і проектний інститут цивільного будівництва» тощо). Студенти також працюють у Національній бібліотеці України ім. В. І. Вернадського з метою збирання літературної та статистичної інформації, необхідної для виконання дипломної роботи. Особливе місце під час експедиційного етапу виробничої практики також відводиться ознайомленню з об'єктами туристсько-рекреаційної діяльності в м. Києві, удосконаленню навичок проведення екскурсій та складання туристичних маршрутів, формуванню інших важливих компетенцій згідно з паспортом спеціальності.

Третій етап (робота на робочому місці) включає закріплення теоретичних знань на практиці, оволодіння студентами навичками роботи за фахом, формування бази даних за темою дипломної роботи. На цьому етапі студенти направляються на роботу в організації, з якими укладено відповідні угоди щодо проведення виробничої практики.

Камеральний етап передбачає виконання таких видів робіт:

- систематизація та узагальнення літературних джерел, обробка статистичних даних;
- виконання індивідуального науково-дослідного завдання, оформлення його у вигляді індивідуального звіту з виробничої практики;
- підготовка групового звіту за матеріалами експедиційного етапу виробничої практики;
- складання звіту за результатами роботи на робочому місці;
- підготовка до публікації статей та тез доповідей.

Під час виробничої практики передбачається обов'язкове виконання кожним студентом індивідуального науково-дослідного завдання, яке тісно пов'язане з майбутньою дипломною роботою та видається студенту керівником практики від кафедри. Виконання індивідуального завдання передбачає таке:

- розкриття теоретичних аспектів дослідження (аналіз понятійно-термінологічного апарату, характеристика чинників та факторів, що впливають на суспільно-географічні процеси тощо);
- викладення методології та методів дослідження (розкриття методологічних основ дослідження, обґрунтування вибору статистичних даних для аналізу, опис основних етапів та конкретних методів дослідження);
- збирання та первинний аналіз статистичних даних;
- побудова графічних та картографічних моделей за темою дослідження, їхній аналіз.

Після закінчення виробничої практики студенти повинні виконати індивідуальне завдання та презентувати отримані результати у вигляді звіту на засіданні кафедри; виконати частину групового звіту за результатами експедиційного етапу та презентувати його на засіданні дискусійного клубу студентів; підготувати та скласти звіт про виконане на робочому місці. Оцінка за практику виставляється з урахуванням роботи студентів на всіх її етапах.

Під час проходження виробничої практики студенти-магістранти формують суттєву інформаційну базу майбутнього особистого дослідження, яка містить як літературні джерела, так і статистичну інформацію. Аналіз зазначених матеріалів дозволяє студентам апробувати отримані результати дослідження у вигляді публікацій статей і тез доповідей на всеукраїнських та міжнародних конференціях, конкурсних студентських робіт. Студенти також беруть участь у міжнародних конкурсних програмах та грантах.

Перспективи проведення виробничої практики студентів 5 курсу кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства пов'язані з відкриттям спеціалізації «Рекреація та екскурсійна діяльність». Зокрема, планується проведення виробничої практики на фірмах та в організаціях, що займаються туристсько-рекреаційною, екскурсійною діяльністю в межах Харкова, Києва та інших туристичних центрів України. Складовою практичної підготовки буде організація практик у країнах близького та далекого зарубіжжя.

Отже, виробнича практика, безумовно, є важливою складовою підготовки фахівця – соціо-економіко-географа. Виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати на практиці є однією з першорядних задач практики. Набуті під час практики компетенції дозволять підвищити конкурентоздатність випускників кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства на молодіжному ринку праці.

Семінарські заняття з «Неорганічної хімії» й адаптація студентів першого курсу до умов навчання в університеті

У статті обговорюється організація проведення семінарських занять з курсу «Неорганічна хімія» на хімічному факультеті Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна в процесі вирішення проблеми адаптації першокурсників до навчання в університеті. Розглядаються задачі і види роботи, спрямовані на підвищення мотивації студентів до вивчення класичної вузівської дисципліни з метою підготовки майбутніх викладачів та науковців.

Ключові слова: адаптація першокурсників, вирішення проблемних питань, сумісна діяльність студентів.

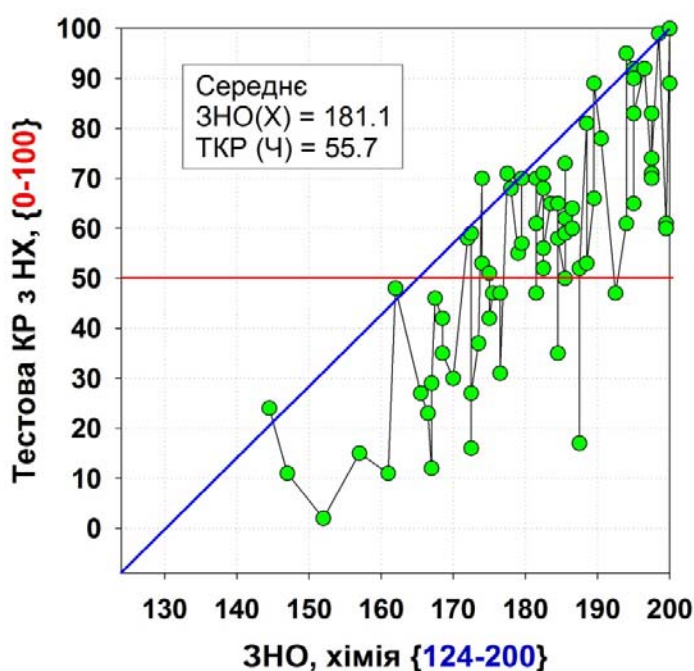


Рис. 1. Результати тестової контрольної роботи з неорганічної хімії 65 студентів 1-го курсу хімічного факультету 2012/2013 навчального року – порівняно з результатами ЗНО з хімії цих же студентів при вступі до університету

факультету 2012/2013 навчального року в порівнянні з результатами ЗНО з хімії цих же студентів при вступі до університету. Більшість студентів, маючи досить високий середній бал ЗНО з хімії (181.1), показали дуже

Згідно з нинішніми реаліями, при наборі абітурієнтів на природничі факультети, на жаль, відсутня висока конкурсна ситуація. Хоча майже третина абітурієнтів – це переможці фахових олімпіад різного рівня (від міжнародних до обласних), переможці та учасники МАН і предметних шкільних турнірів, а також медалісти загальноосвітніх шкіл, все ж таки більша частина першокурсників – це колишні школярі, які змогли набрати при проходженні ЗНО необхідну кількість балів, але не мають достатньо глибоких знань з хімії. На рис. 1 наведено кореляцію результатів тестової контрольної роботи з «Неорганічної хімії» 65 студентів 1-го курсу хімічного

низький рівень фактичного знання хімії за шкільною програмою – середній бал за 100-бальною системою становив лише 55.7.

Таким чином, з урахуванням того, що більшість першокурсників, які прийшли на хімічний факультет, у школі вивчали хімію лише одну годину на тиждень, перед викладачами постають задачі, окрім викладання «Неорганічної хімії», навчити першокурсників:

- 1) творчо мислити;
- 2) сприймати хімічну інформацію;
- 3) використовувати інформацію для слухачів із вживанням сучасної хімічної термінології;
- 4) аналізувати та узагальнювати;
- 5) використовувати теоретичні знання для пояснення експериментальних, практичних задач;
- 6) оцінювати знання та відповіді своїх одногрупників (а потім – і школярів при проходженні педагогічної практики в школі);
- 7) вміти коректно ставити запитання і таким же чином сприймати їх, не ображаючись на особу, яка їх поставила;
- 8) у рамках творчої дискусії вирішувати складні задачі, завдання та проблемні ситуації [1, 2].

Найбільш важливі та складні для засвоєння питання програми курсу «Неорганічна хімія» виносяться на семінарські заняття. Семінарські заняття – це традиційний вид занять, який відіграє велику роль у фундаментальній підготовці фахівця-хіміка. Семінарські заняття проводяться кафедрою неорганічної хімії протягом більше ніж 30 років. В організаційному плані розроблено плани 14 семінарських занять, які містять чітко сформульовані запитання і список основної та додаткової літератури. Одним із завдань професійної підготовки кафедра вважає підготовку фахівця, який уміє самостійно працювати з літературою та творчо мислити. Хімічні науки розвиваються так бурхливо, що сучасному фахівцю доводиться перекваліфіковуватися кожні 10–15 років, постійно працювати з новою літературою. До того ж, семінарські заняття є і досить ефективною формою контролю знань, а також адаптації студентів до умов навчання в університеті.

Зокрема, у навчальних групах студентів-першокурсників, які не відносяться до першої третини абітурієнтів за результатами їхнього ЗНО та тестової контрольної роботи, для підвищення ефективності вивчення нового матеріалу з певних тем курсу загальної хімії семінарські заняття проводяться у вигляді наукового міні-семінару. Наприклад, при вивченні теми «Хімічний зв'язок» на розгляд питання «Метод валентних зв'язків» викликається до дошки для доповіді один студент, при цьому із групи призначаються два студенти-рецензенти.

Студент біля дошки намагається дати якомога детальнішу відповідь на поставлене запитання, а інші студенти уважно слухають його, оскільки

після відповіді вони мають поставити йому запитання та доповнювати почутий матеріал, при цьому кожен із них знає, що у такому випадку їхню роботу буде оцінено викладачем у вигляді додаткових балів за вивчення цієї теми. Наприклад, після доповіді з питання «Метод валентних зв'язків» студенти можуть попросити доповідача показати механізм утворення хімічних зв'язків у сполук елементів із залученням при збудженні електронів *d*-підрівня або у сполук з утворенням кратних зв'язків, як, наприклад, у молекулі SO_3 . Або можуть бути поставлені проблемні запитання:

- чи однакову геометричну будову мають оксиди CO_2 та SO_2 і чому?
- чи існують частинки NH_4^+ та CH_5^+ ?
- чому схожі на перший погляд сполуки CF_4 і XeF_4 мають різну геометрію: тетраедра та плоского квадрата?
- чому у сполук елементів одного періоду, при sp^3 -гібридизації, наприклад, CH_4 , NH_3 та H_2O валентний кут зменшується від $109^\circ 28'$ до $104^\circ 5'$?

При обговоренні цих питань беруть участь студенти всієї групи, висловлюючи свої міркування та аргументи доти, поки в процесі обговорення не прийдуть до правильного узагальнення про насиченість хімічного зв'язку, вплив ролі неподіленої електронної пари на геометричну будову молекули тощо.

Коли всі запитання та доповнення вичерпано, призначені рецензенти мають критично проаналізувати розкриття студентом матеріалу, що розглядався (зазначити, що було висвітлено правильно, чи повністю розкрито це питання при відповіді, що саме не розглянув студент у своїй відповіді та на які питання з цієї теми не відповів), і поставити свою оцінку в межах балів, визначених рейтинговою системою згідно з таблицею 1 [3]. Кожна оцінка рецензента має бути вмотивованою – за що знято бали, чи, навпаки, за що виставлено високий бал. Якщо студент (або члени групи), який відповідав, не згоден з таким оцінюванням, він може навести свої аргументи для підтвердження свого заперечення. Якщо рецензенти завищують чи занижують свої оцінки, викладач вказує їм на це.

За вивчення кожної теми всім студентам академічної підгрупи викладач виставляє комплексні оцінки як за відповіді на питання семінару, так і за активну роботу при вивченні цієї теми – за поставлені запитання, за доповнення матеріалу, за участь в обговоренні проблемних питань і наукових хімічних ситуацій, за правильне рецензування відповідей одногрупників.

Перераховані види навчальної роботи включають сумісну творчу діяльність викладачів і студентів, яка, врешті-решт, є головною складовою освітнього простору вищої школи.

**Рейтингова картка студента(ки) 1 курсу
хімічного факультету з курсу «Неорганічна хімія» (I семестр)**

П.І.Б. _____ група _____ навч. рік 2013/2014

№ з/п	Найменування виду навчальної діяльності	Дата оцінки	Бал	Підпис викладача
-------	---	-------------	-----	------------------

1. Лабораторний практикум

1	Ваги та зважування (0.5)			
2	Визначення молярної маси карбон (IV) оксиду (1.0)			
3	Визначення еквівалентної маси металу за воднем (1.0)			
4	Очистка речовин (1.0)			
5	Визначення теплових ефектів нейтралізації, розчинення і гідратації (1.5)			
6	Приготування розчину заданої концентрації і визначення його концентрації титруванням (2.0)			
7	Комплексні сполуки (1.5)			
8	Швидкість хімічної реакції і хімічна рівновага (1.5)			
9	Визначення ступеня і константи дисоціації електролітів методом електропровідності (1.5)			
10	Визначення рН та гідроліз солей (1.5)			
11	Гальванічні елементи (1.5)			
12	Лабораторні досліди за темою: H_2 , H_2O_2 , H_2O (1.0)			
13	Лабораторні досліди з VIIA-підгрупи (2.0)			
14	Лабораторні досліди з VIIB-підгрупи (1.5)			
	Преміальні бали (<i>max 1 б.</i>)			
Разом:				

2. Засвоєння теоретичного матеріалу (*max 10 = 4+6 б.*)

1	Модуль № 1			
2	Модуль № 2			
3	Модуль № 3			
Разом:				

3. Домашні завдання (*max 1 б.*)

1	Атомно-молекулярна теорія			
2	Основи хімічної термодинаміки			
3	Будова атома і періодична система елементів Д. І. Менделєєва			
4	Хімічний зв'язок і будова молекул			
5	Способи вираження складу розчинів			
6	Комплексні сполуки			
7	Основи хімічної кінетики і хімічна рівновага			
8	Розчини електролітів та іонні рівноваги			
9	Окисно-відновні процеси і гальванічні елементи			
10	VII група елементів періодичної системи			
Разом:				

Підсумкова оцінка за практикум _____ Підпис викладача _____
Екзамен: _____ Підсумкова оцінка за семестр: _____

Теми модулів

Модуль № 1	Модуль № 2	Модуль № 3
1. Атомно-молекулярна теорія 2. Основи хімічної термодинаміки 3. Будова атома і періодична система Д. І. Менделєєва	1. Хімічний зв'язок і будова молекул 2. Комплексні сполуки 3. Основи хімічної кінетики і хімічна рівновага	1. Іонні рівноваги в розчинах 2. Окисно-відновні процеси, гальванічні елементи та електроліз 3. Хімія елементів VII групи періодичної системи Д. І. Менделєєва

За такої організації семінарського заняття можливе вирішення низки завдань навчально-виховної роботи:

- 1) мотивування кожного студента до вивчення нового матеріалу;
- 2) досягнення всебічного розгляду кожного питання нового семінару – завдяки додатковим запитанням та доповненням;
- 3) набуття студентами навичок уважного слухання відповідей один одного, з подальшим доповненням того, що не було висвітлено під час певної відповіді;
- 4) навчання коректному формулюванню своїх запитань та висловлюванню свого ставлення щодо подання матеріалу;
- 5) набуття студентами вміння сміливо висловлювати свої думки (прилюдно) при обговоренні хімічних проблем і, найголовніше, – спокійно ставитися до осіб, які поставили складні запитання, не ображатися на них;
- 6) навчання вирішенню певних проблем у спосіб обговорення та дискутування один з одним, що сприяє «руйнуванню бар'єру замкненості» та згуртуванню їх до своєрідного соціуму у групі.

На нашу думку, семінарські заняття як окрема форма навчального процесу залишаються ефективним засобом вивчення хімічних дисциплін, зокрема курсу «Неорганічна хімія». Творчий підхід до його застосування дає змогу винайти нові форми інноваційної науково-методичної роботи.

Література

1. Чернобелская Г. М. Основы методики обучения химии / Г. М. Чернобелская. – М. : Просвещение, 1987. – 256 с.
2. Калугін О. М. Болонський процес та формування навичок науково-дослідної роботи студентів у вищій школі / О. М. Калугін, В. Г. Панченко, Л. О. Слета, Н. П. Воробйова // «Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін» : Міжнародна науково-практична конференція, XIV Каришинські читання, 24–25 травня 2007 р. : Тези доповідей. – Полтава, 2007. – С. 311–313.
3. Калугін О. М. Модульно-рейтингова система оцінки знань студентів I курсу хімічного факультету з курсу «Неорганічна хімія» : методичні вказівки / О. М. Калугін, Я. В. Колесник, І. М. В'юник. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – 24 с.

Сравнительный анализ методик определения размеров частиц порошкового образца для учебного эксперимента

В работе обсуждается вопрос о методических аспектах подачи учебного материала по актуальному вопросу оценки размеров микро- и наночастиц. Представлены результаты рентгенографического и электронно-микроскопического исследования, а также анализ размеров частиц ферритового образца, проведенный с целью выбора эталона для использования в лабораторном практикуме по физике твердого тела.

Ключевые слова: нанопорошок, феррит, рентгенограмма, размеры частиц порошка.

Большое количество исследований, посвященных объектам с размерами 10^{-9} м, а также основанная на их уникальных свойствах область нанотехнологий обеспечивают прорыв в новую «нанореальность». В связи с актуальностью данной тематики на физическом факультете открыты специальности «Магнетизм наноразмерных систем», «Физика нанокристаллов и наносистем», «Физика биоматериалов и медицинское материаловедение», ведется подготовка специалистов по твердотельным нанообъектам и их применению.

В нанометровом диапазоне размеров меняются многие физические свойства материалов. Переход от макроскопических объектов к наноструктурам сопровождается существенно более весомым вкладом поверхности в свойства наносистем. Для оценки относительного влияния поверхностных и объемных эффектов на свойства наноматериалов необходимым оказывается знание размера частиц. При сравнении свойств таких объектов с макроаналогами необходима четкая паспортизация образцов с указанием размеров частиц. Получение надежных числовых значений размеров зерен отнюдь не является простой задачей из-за многочисленных факторов, возникающих при измерениях, начиная с выбора метода, тщательной обработки и интерпретации результатов – и заканчивая оценкой погрешности. Владение соответствующими навыками необходимо, чтобы научиться получать из совокупности измерений результаты, наиболее близкие к истине.

В нашем случае задачи учебного эксперимента состоят в том, чтобы:

- 1) дать будущему специалисту необходимую для соответствующей квалификации информацию;
- 2) ознакомить обучающегося с методами ее получения;
- 3) научить студента обращению с используемым экспериментальным оборудованием.

При решении задачи, рассмотренной в настоящей работе, подчеркнут еще один важный методический аспект, а именно – получение экспериментальной информации разными способами (дифракционный и электронно-оптический, а также сравнительный анализ данных).

Как известно, оптический микроскоп позволяет определять размеры, не меньше 300–500 нм, поэтому в нанобласти приходится прибегать к электронно-оптическому методу. Электронный микроскоп позволяет получать изображение объектов с максимальным увеличением до миллиона (10^6) раз благодаря использованию, в отличие от оптического микроскопа, вместо светового потока пучка электронов с энергиями 200 эВ – 400 кэВ (длина волны – до 1 ангстрема). Еще одним методом оценки размеров частиц может служить рентгеновская дифракция. Полуширина и профиль дифракционной линии рентгенограммы поликристалла зависят от величины кристалликов (рассеивающих областей). Однако при уменьшении размера частицы интенсивность дифракционного пика уменьшается, а сам он «расплывается», то есть существенно уширяется. К уширению пиков также приводят микродеформации, исключение влияния которых требует существенной экспериментальной и математической доработки.

Для демонстрации данных положений и знакомства с ними студентов-физиков в лабораторном практикуме необходимо иметь образцы с надежно установленными параметрами. Ниже приведены результаты рентгенографического и электронно-микроскопического исследования ферритового порошкового образца $\text{SrFe}_{12}\text{O}_{19}$ (гексаферрит стронция), которое было проведено с целью выбора эталона для использования в лабора-

торном практикуме по физике твердого тела. Ферриты, благодаря их уникальным свойствам, нашедшим применение во многих областях, в частности – в качестве носителей в записывающих устройствах (магнитные пленки), довольно подробно изучены. Это позволяет использовать их в качестве модельных объектов для студентов физических специальностей. Метод порошка является классическим и дает

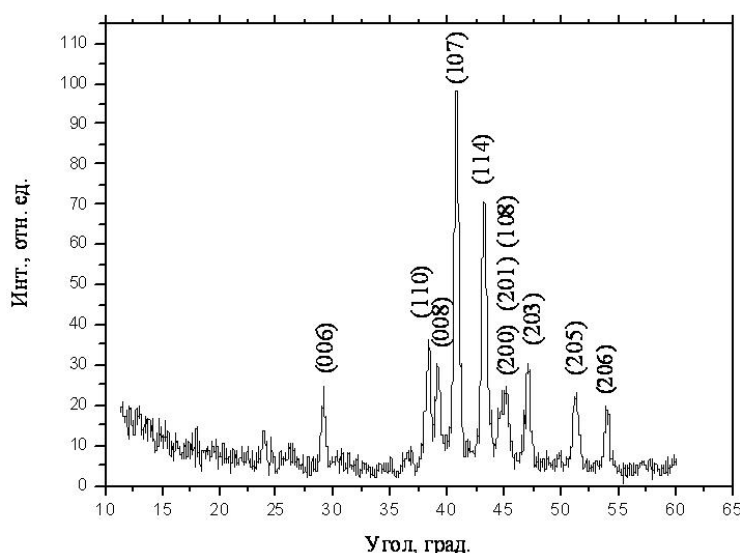


Рис. 1

возможность проводить качественный фазовый анализ, идентификацию химических элементов и соединений, исследования преимущественной ориентации в кристаллах, оценку размеров зерен.

Полученная дифрактограмма приведена на рис. 1.

Во время лабораторного практикума студентам предлагается выполнить идентификацию предложенного образца и качественный фазовый анализ. Анализ дифрактограмм и сравнение экспериментальных данных с эталонными («1996 JCPDS – International Centre for Diffraction Data. All rights reserved») позволили провести полный цикл рентгеновского исследования модельного ферритового образца, которое необходимо для приобретения соответствующей профессиональной компетентности студентами соответствующих специализаций.

Как отмечалось выше, оценить размеры частиц можно по уширению дифракционных линий на рентгенограммах, используя известную формулу Селякова–Шеррера:

$$D = nd = \frac{\lambda}{\beta \cos \theta} \quad (1),$$

где β – полуширина линии; λ – длина волны; θ – угол дифракции;

D – размер кристаллита; n – число межплоскостных расстояний d_{hkl} .

Кристаллиты порошка могут иметь блочную структуру (рис. 2), поэтому на основании результата, полученного с помощью данной формулы, корректно говорить об оценке области когерентного рассеяния (ОКР), но не о физическом размере частиц порошка.

Оценка размера ОКР по измеренным полуширинам линий с использованием формулы (1) дает величину около $D = 20$ нм. Поскольку технология получения данного порошка не предусматривала формирования частиц наноразмеров, можно предположить, что действительный размер зерна существенно от нее отличается. Для проверки этого предположения были получены снимки (рис. 3) исследованного образца в растровом электронном микроскопе JEOL JSM-840.

Обработка электронно-микроскопических снимков с помощью специально разработанного программного обеспечения позволила получить распределение частиц по площадям, представленное на рис. 4.

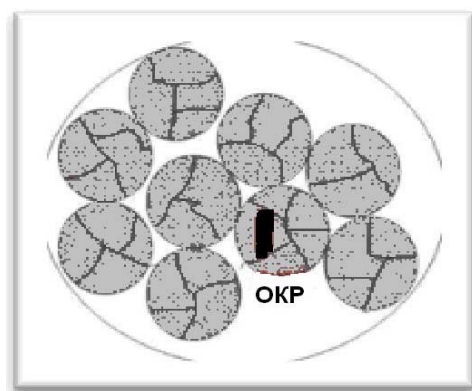


Рис. 2

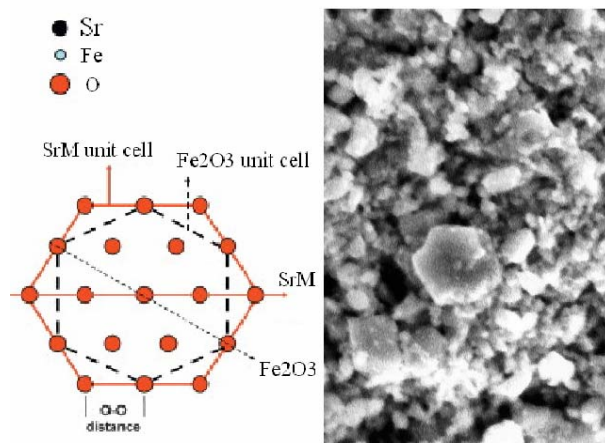


Рис. 3

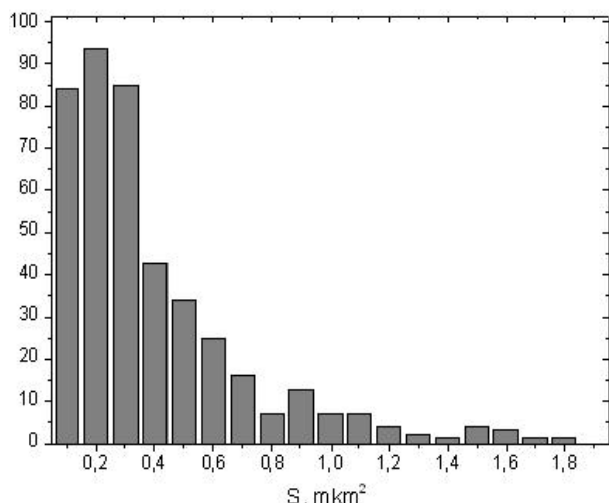


Рис. 4

нии вопроса о корректной оценке размеров частиц мелкодисперсных порошков и макроаналогов.

В заключение выражаем благодарность доц. Сухову В. Н., в. н. с. Дукарову С. В. и м. н. с. Петрушенко С. И. за возможность проведения электронно-микроскопической съемки образца.

Литература

1. Тейлор А. Рентгеновская металлография : Пер. с англ. / А. Тейлор. – М. : Металлургия, 1965. – 665 с.
2. Современная кристаллография : в 4 тт. Т. 1. : Симметрия кристаллов. Методы структурной кристаллографии / Б. К. Вайнштейн. – М. : Наука, 1979. – 384 с.
3. Качанов Н. Н., Миркин Л. И. Рентгеноструктурный анализ : практ. рук-во / Н. Н. Качанов, Л. И. Миркин. – М. : Машгиз, 1960. – 215 с.
4. Гусев А. И. Наноматериалы, наноструктуры, нанотехнологии : 2-е изд., испр. / А. И. Гусев. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2009. – 416 с.

Возрождение преподавания горного права на геологических специальностях

В статье освещаются проблемы изучения основных положений законодательства в области пользования недрами, связанные в первую очередь с развитием земельных отношений в условиях рыночной экономики.

Дисциплина «Горное право» должна читаться на старших курсах студентам направления «Геология» классических университетов. Исторический экскурс о становлении, развитии и исчезновении этой дисциплины из программ вузов в период советской власти подводит читателя к обзору современного положения дел в методической части изучения горного права.

Ключевые слова: горное право, пользование недрами, горное законодательство.

До начала 90-х гг. XX ст. горное право не преподавалось студентам горных вузов в силу невостребованности данного курса в условиях административно-командной системы управления горной промышленностью. Однако современный рынок труда предъявляет новые требования к подготовке специалистов для горной промышленности. Сегодня и инженер-геолог, и буровик, и экономист должны ориентироваться в потоке постоянно меняющегося горного законодательства, знать процедуру предоставления в пользование участков недр, владеть основами экологического и земельного права применительно к деятельности предприятий ТЭК, горнодобывающих предприятий и связанных с ними перерабатывающих производств и т. п. [4]

Историю преподавания горного права можно проследить начиная с 1775 года, когда А. Г. Вернером, горным инспектором и преподавателем рудного дела и минералов в Геологическом институте горной академии (Фрейбург, Саксония) были прочитаны первые лекции по горному праву.

Один из основателей Геологического института Горной академии, разработчик крайнего непутистического направления в геологических науках, профессор А. Г. Вернер был известен своими лекциями, привлекавшими многих слушателей, из числа которых вышли крупнейшие исследователи: Леопольд фон Бух и Александр Гумбольдт [6].

В Российской империи, в состав которой входила и Украина, изучению и преподаванию горного права уделялось много внимания. Помимо публикации статей по отдельным проблемам горного права в горных журналах, издаваемых в Санкт-Петербурге, Сибири и на Урале, периодически издавались фундаментальные монографии. В. Г. Струков в своем учебнике [5] приводит библиографический список работ только по

теоретическим проблемам горного права, изданным в странах Западной Европы и Америки, насчитывающий более 30 наименований [2] .

Основы горного права преподавались в горных институтах, готовивших инженеров различного профиля. Знание этих проблем считалось обязательным для любого специалиста, работа которого была связана с изучением и использованием недр.

Курс горного права состоял из общей и специальной частей. В первой части рассматривалась история развития горного законодательства в странах западной Европы и России, общие принципы и задачи, а также вопросы права собственности на недра и землю, место горного права в правовой системе.

Особенная часть была сформирована в соответствии со структурой действовавшего «Горного устава» Российской империи и представляла собой ознакомление с актуальным на тот момент состоянием горного законодательства.

Преподавание «Горного права» как самостоятельной учебной дисциплины было прервано в результате установления нового политического строя. В советский период охрана природы и регулирование использования природных ресурсов в правовом смысле были неотъемлемы и, слившись воедино, образовали природоресурсное право. Следствием этого преобразования стало то, что дисциплина «Горное право» перестала изучаться на геологических факультетах вузов СССР как самостоятельная. Горное право было введено в новый курс «Советское природоресурсное право и правовая охрана окружающей среды», вошедший в состав дисциплин юридических факультетов. Долгое время оставалось аксиомой понятие об отношениях, связанных с природными объектами, как о лишенных стоимостного выражения [2].

В настоящее время во многих странах действуют специальные научные центры, в которых ученые исследуют историю и проблемы интенсивно развивающегося в последние годы горного законодательства [3].

В Украине с принятием ряда законодательных документов – таких, как «Кодекс о недрах», «Соглашение о разделе продукции», «Про нефть и газ» и других, а также многочисленных постановлений Кабинета Министров, указов Президента и нормативно-правовых актов в сфере недропользования, – возникла острая необходимость в преподавании учебной дисциплины «Горное право».

Пионерами в разработке учебных программ по горному праву в отечественных вузах стали не юридические, а геологические факультеты и кафедры. В настоящее время, помимо кафедры геологии геолого-географического факультета ХНУ имени В. Н. Каразина, в Украине курс читается только в Донецке (ДонНТУ). В России у истоков возрождения дисциплины стоит Государственный университет нефти и газа имени

И. М. Губкина, где еще с 1992/1993 учебного года было возобновлено изучение горного права. Позднее эта дисциплина вошла в учебные планы ряда нефтяных и горных вузов России [1].

В 2013 году при разработке программы курса по горному праву под названием «Основы права в недропользовании» стало очевидным практически полное отсутствие современных методических наработок в данном направлении. Единственный учебник по горному праву был издан на базе Университета нефти и газа имени И. М. Губкина Перчиком А. И. в 2002 году [4], и тот основывался на Российском законодательстве.

При разработке программ учебной дисциплины оказалось, что структура курсов, читаемых еще в царской России, наиболее удобна. При всей разнице в содержании, современное горное законодательство прекрасно вписывается в такую структуру. Основное внимание, как и раньше, уделяется проблемам собственности на недра и на ресурсы недр, установления эффективной системы платы за пользование недрами.

Цель обучения – ознакомление студентов с теоретическими основами горного права, нормами и институтами современного законодательства о недрах, которые, безусловно, будут полезны им в повседневной работе, – достигается путем обзора и обсуждения особенностей нормативно-правовой и законодательной базы. Определенное внимание уделено организационно-правовым проблемам недропользования, без характеристики которых нельзя понять природу и содержание норм горного права.

Курс разделен на две части: «Общая» и «Специальная». В общей части рассматривается роль горного права в правовой системе, история развития горно-правовых отношений и история их преподавания, право собственности на недра и государственное регулирование отношений недропользования. После того, как у студентов сформировалось представление о положениях горного права в правовой системе и о его функциях, преподается «специальная» составляющая курса. Вторая часть курса по объему информации намного превосходит первую и представляет собой изучение и мониторинг современного состояния нормативно-правовой базы. Она включает в себя рассмотрение таких вопросов: организационно-правовое обеспечение, предоставление недр в пользование, договоры о пользовании недрами и разделе продукции, рациональное использование недр, охрана окружающей среды при пользовании недрами, земельные отношения при пользовании недрами, платность пользования недрами, контроль и ответственность за нарушение правил недропользования.

Законодательство о недрах развивается настолько стремительно, что современным специалистам невозможно обойтись без навыков поиска необходимых документов (постановлений Кабинета Министров, указов Президента, законопроектов и т. п.) в сети Интернет – на официальных

сайтах правительства и государственной службы геологии и недр. С целью наработки таких навыков курс был разделен на практические и лекционные занятия. Практические занятия проводятся в компьютерном классе кафедры геологии и представляют собой решение конкретных правовых вопросов при помощи поиска соответствующих нормативно-правовых актов в сети Интернет. Написание контрольных и модульных работ также происходит с использованием возможностей Интернета. Все это помогает сократить расходы на выпуск и очень частое обновление утративших актуальность учебно-методических пособий в свете постоянно меняющейся законодательной базы.

Особая роль в процессе обучения отводится деловой игре. Студентам предоставляется возможность почувствовать себя руководителями предприятий горной промышленности, целью деятельности которых становится решение разнообразных правовых аспектов пользования недрами. Применение в реально-игровых ситуациях теоретических знаний, полученных на лекциях, способствует их лучшему усвоению, при этом – что очень важно – обосновывается практическая значимость таких знаний.

В конце изучения курса «Основы права в недропользовании» студенты становятся участниками соревнования. Объявляется тендер на выполнение небольшой части работ по одной из хоздоговорных тематик кафедры, суть которых заключается в оформлении пакета документов, необходимых для пользования недрами. Для участия в тендере все желающие до заранее оговоренной даты сдают пакеты документов, оформленные в соответствии с требованиями украинского законодательства, адаптированные для студентов. На одной из лекций проводится заседание тендерной комиссии, где рассматриваются все полученные заявки, и по итогам конкурса объявляется победитель. Вознаграждением для победителя, качественно выполнившего все возложенные на него обязанности, становится заранее оговоренная денежная сумма, прямо пропорциональная объему выполненных работ.

Все вышеописанные приемы способствуют не просто пониманию законов, но и выработке необходимых для современного специалиста деловых навыков. Недропользование в условиях рыночных отношений предъявляет к руководителям и инженерам горных компаний и организаций требование не только знания законов, но и умения применять их на практике, из чего вытекает все возрастающий интерес к дисциплине «Горное право».

Литература

1. Перчик А. И. Введение в горное право / А. И. Перчик. – М. : ГАНГ имени Губкина, 1997.

2. Перчик А. И. История развития горного права / А. И. Перчик. – М. : РГУ нефти и газа, 1998.
3. Перчик А. И. Горное право. Словарь. Термины, понятия, институты / А. И. Перчик. – М., 2000.
4. Перчик А. И. Горное право / А. И. Перчик. – М., 2002.
5. Струкгов В. Г. Курс горного права / В. Г. Струкгов. – СПб., 1907.
6. Тихомирова С. Р. Горные отношения в России на рубеже XV и VII веков : Труды кафедры горного права РГУ нефти и газа / С. Р. Тихомирова. – Вып. 1. – М. : Нефть и газ, 2000.

Іміджологія в журналістському вимірі: засади рецепції та викладання

Стаття присвячена методичним аспектам рецепції та викладання студентам-журналістам іміджології як вагомого компонента і фактора формування сучасного соціокомунікаційного простору.

Ключові слова: імідж, іміджологія, соціокомунікаційний простір, журналістика, методологія.

Категорія іміджу поступово й невпинно стає однією з найбільш універсальних та найчастіше задіяваних як у соціальній, так і в індивідуальній комунікації. Крізь її призму сучасна людина повсюдно сприймає себе та оточуючих, оцінюючи та вдосконалюючи власні стратегії взаємодії із соціумом чи його окремими представниками – і в особистісній, і у професійно-діловій сферах. З огляду на це, дисципліна «Іміджологія» наразі посідає важливе місце в системі підготовки фахівців різних спеціальностей та спеціалізацій, передусім гуманітарного і суспільного профілів, зокрема – майбутніх журналістів. І в межах кожної спеціальності дещо різними мають бути засади викладання цього спецкурсу, розроблені згідно з тим колом навичок і завдань, які будуть актуалізовані у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Тож нашою метою є розглянути основні методичні засади, завдання та параметри вивчення спецкурсу «Іміджологія» в межах підготовки магістрів і спеціалістів спеціальності «Журналістика» (і почасти – «Медіакомунікації»), враховуючи і змістові, і формальні складники цієї навчальної дисципліни.

Категорія іміджу як невід’ємна складова сучасного соціокомунікаційного простору потенційно передбачає вивчення в тісному зв’язку з іншими дисциплінами – зокрема журналістикознавчими. Тому у процесі викладання курсу «Іміджологія» мають актуалізуватися отримані студентами на попередніх курсах знання з різних навчальних предметів – це стосується й історії та теорії формування сучасного масовокомунікаційного простору, і специфіки функціонування різних засобів масової інформації, і психології та етики журналістської діяльності тощо. Цей курс найтісніше пов’язаний із навчальними дисциплінами «Основи рекламної діяльності», «Паблік рилейшнз», «Прес-служби та інформаційні агентства», які читаються студентам спеціальності «Журналістика», і передусє дисципліні «Чинники успішного працевлаштування за фахом», важливої в межах підготовки фахівців різного профілю.

У процесі вивчення іміджології у студентів потрібно сформувати цілісне уявлення про категорію іміджу в системі прикладних соціокому-

нікаційних технологій, виникнення й еволюцію феномену іміджетворення, його провідні форми й різновиди на сучасному етапі. Усі питання мають бути розроблені з урахуванням специфіки журналістської творчості в межах іміджевої діяльності, а виклад матеріалу – ґрунтований на новітніх концепціях української та зарубіжної соціокомунікативістики. Найважливіші теми мають передбачати завдання для підготовки до семінарських і практичних занять (розроблених з максимальним використанням тренінгових форм) та самостійної роботи.

«Іміджелогія» наразі є однією з важливих дисциплін, предметом якої є категорія іміджу в усіх формах її функціонування. В інформаційному суспільстві імідж стає найефективнішою формою свідомої чи позасвідомої передачі і сприйняття інформації про найрізноманітніші об'єкти: осіб і колективи, товари й компанії, що спрощує та – при правильному застосуванні – гармонізує сферу соціальної комунікації. Імідж має здатність концентровано передавати та формувати враження про його носія, акцентуючи бажані для нього якості й характеристики. Відповідно, категорія іміджу стає всеохопною: іміджем володіють публічні та непублічні особи, дрібні суб'єкти ринку й потужні корпорації, політичні сили і спортивні команди, міста й держави тощо. І якщо раніше ця категорія трактувалася з позицій маніпулятивного викривлення реальності й нерідко сприймалася з негативними конотаціями, то наразі стає загально визнаним, що імідж є однією із засадничих форм суспільної взаємодії, невід'ємною частиною соціокомунікаційного процесу, а негативні конотації застосовні лише на адресу некоректно сформованих іміджів, в основу яких покладено неправдиву інформацію щодо їхніх носіїв.

Відповідно, предметом вивчення в межах іміджелогії наразі є всі основні засади та параметри категорії іміджу: історія та основні етапи розвитку (протоіміджеві явища у Стародавньому світі, категорія іміджу в Середні віки, американська, західноєвропейська й вітчизняна традиції іміджування XIX–XX століть); імідж як базова категорія PR (обсяги поняття та сфери функціонування, проблеми визначення, специфіка іміджування у сфері журналістики); типи, комплексний код та функції (ціннісні та технологічні) іміджу; різновиди з огляду на типи носіїв (особистий та колективний іміджі); особливості побутування іміджу в різних сферах суспільного буття (це політика, бізнес, культура, соціальна робота, державне управління, спорт тощо); специфіка внутрішнього й зовнішнього іміджів (компаній і установ, держав і міст); складові іміджу (особистого й колективного); засоби формування й канали транслявання, психологічні процеси сприйняття аудиторією; архетипна основа іміджів; особливості іміджевої продукції в різних ЗМІ та багато іншого.

Метою викладання дисципліни «Іміджелогія» є засвоєння студентами знань із галузі іміджелогії в усіх її історичних і сучасних варіантах як форми соціальної комунікації, усвідомлення ними ключових понять та

процесів у цій сфері, вироблення практичних умінь і навичок усебічного аналізу та створення іміджевої продукції різних типів. Головні завдання дисципліни: познайомити студентів з іміджуванням як однією зі сфер соціокомунікаційної творчості, а також із витоками й основними етапами розвитку української та світової традицій у галузі іміджування; розкрити потенційні можливості використання в журналістській діяльності теоретичних і практичних знань та умінь у сфері іміджелогії; домогтися засвоєння студентами основних понять, термінів і методик щодо створення, побутування та оцінки іміджу; забезпечити засвоєння ними схеми функціонування іміджу, функцій усіх учасників іміджування; надати студентам знання про структуру, основні напрямки й форми діяльності іміджмейкера як одного з основних учасників сучасного соціокомунікаційного процесу; показати механізми впливу іміджу на свідомість і підсвідомість потенційної аудиторії; забезпечити усвідомлення студентами іміджу як невід'ємної частини сучасної соціокомунікаційної діяльності юридичної чи фізичної особи; виробити в студентів вміння виділяти в іміджі *легенду, місію та символ*; познайомити їх з основними правовими та етичними обмеженнями у сфері іміджування в Україні й у світі; навчити студентів практично використовувати набуті знання в різних сферах іміджування.

Внаслідок вивчення дисципліни студент повинен знати передумови та джерела виникнення, основні етапи розвитку іміджування як феномену масової комунікації; особливості та умови існування категорії іміджу в різні часи; найвідоміші постаті й теорії в історії досліджень іміджу; роль і місце іміджування в системі соціокомунікаційної діяльності; основні напрямки сучасної іміджетворчої діяльності – традиційні та новітні; типології іміджів та їхніх функцій; головні шляхи досягнення ефективності іміджевої продукції різних типів; провідні риси, етапи й різновиди іміджетворення; переваги й обмеження ЗМІ та інших каналів масової комунікації (КМК) щодо поширення іміджевої продукції; прийоми створення ефективного іміджевого тексту, призначеного для поширення в різних ЗМІ; правові та етичні норми іміджетворчої діяльності, чинні в Україні й у світі.

Після завершення курсу студенти повинні вміти практично використовувати засвоєні теоретичні знання; застосовувати науковий підхід до аналізу і створення іміджевої продукції; зіставляти іміджеві продукти, які репрезентують однотипних носіїв, з огляду на ефективність центральної ідеї та шляхів її втілення; виявляти рівень і повноту втілення іміджевої ідеї; вільно орієнтуватися у традиційних та нових формах і прийомах іміджевої діяльності; виділяти *легенду, місію та символ* у готовому іміджевому продукті; розробляти загальну стратегію і конкретний іміджевий текст для фізичних та юридичних осіб; розробляти стратегії іміджевих кампаній різних типів; створювати іміджеву продукцію, призначену для поширення різними ЗМІ чи іншими КМК.

Історія підтверджує: секрети впливу іміджу на успіх і спосіб життя були добре відомі й успішно використовувалися ще до нашої ери. Зародження й розвиток основ іміджу були викликані необхідністю репрезентації унікальності і привабливості особистості чи групи в очах оточуючих. У різні періоди історії поступового розвитку соціокомунікаційних феноменів ставлення до іміджу пройшло кілька стадій трансформації (від неусвідомленого прагнення щонайвигідніше представити власну особу чи соціальну групу серед інших членів соціуму або груп – через відносно системний добір засобів транслювання власних найкращих характеристик – до перших спроб усвідомлення та фіксування специфіки й параметрів іміджування у вигляді офіційних наказів і робіт філософського, політологічного, психологічного та іншого спрямування), які набули подальшого активного розвитку в наступні періоди.

У XIX–XX ст. розпочався розвиток іміджетворення як окремого напрямку соціокомунікаційної діяльності, передумовами чого стали науково-технічний прогрес, промислова революція, суспільні досягнення, котрі забезпечили появу широкого кола суб'єктів (промислових, політичних, релігійних, культурно-мистецьких тощо) і для яких грамотно сформований імідж був запорукою ефективної діяльності. Хоча з різним ступенем усвідомлення категорія іміджу існувала давно, введено в діловий обіг власне поняття «імідж» і обґрунтовано його корисність для ділового успіху було лише в 60-ті рр. XX ст. До кінця XX ст. категорія іміджу досягла ступеня різнобічної практичної та теоретичної розробки й дослідження. Виникли, з одного боку, усвідомлення її необхідності в умовах інформаційного суспільства, а з іншого, – філософська та психологічна база для правильного сприйняття та послугування нею. Незважаючи на порівняно невеликий термін існування, імідж став невід'ємною частиною постіндустріальної культури, у якій інформація стала найважливішою цінністю і товаром водночас.

Значний інтерес для сучасної іміджології становить теорія основоположника гуманістичної психології А. Маслоу, який створив ієрархію базових людських потреб [2]. До них він, як відомо, відніс фізіологічні потреби, потребу в безпеці, потребу в приналежності й любові, а також потребу людини у визнанні та самоактуалізації. Він вважав незаперечним той факт, що кожна людина потребує сталої високої оцінки власних достоїнств, кожному необхідні схвалення оточуючих і можливість поважати самого себе. Дуже важливими є також бажання і прагнення людини, пов'язані з поняттям «досягнення». Людині необхідне відчуття власної могутності, адекватності, компетентності, впевненості і свободи. А. Маслоу виділив потребу людини в репутації або в престижі, які розуміються як завоювання поваги оточуючих, статусу, уваги, визнання заслуг, слави. Досягнення ж усіх цих соціально значущих категорій неможливе без створення адекватного, позитивно оцінюваного іміджу, який відповідає очікуванням і уявленням оточуючих.

Кардинально новий етап теоретико-практичної рецепції категорії іміджу у вітчизняній науці відбувся в середині 90-х рр. XX ст., коли іміджологія поступово стала перетворюватися на окрему динамічну наукову галузь, а іміджетворення (іміджмейкінг) – на окрему повсюдно затребувану професію. У 2000-і роки уже з'явилося чимало вітчизняної науково-практичної літератури, словників, інтернет-ресурсів, присвячених проблемам іміджології [1–6 та ін.].

Методичні параметри викладання іміджології позначені проблемністю, оскільки до сьогодні обсяги поняття «імідж» не є усталеними й наразі існує кілька поглядів щодо специфіки та меж його функціонування. По-перше, суттєві внутрішні структурно-семантичні відмінності мають імідж особистий та імідж колективний, отже, неможливо виробити єдині критерії для аналізу таких іміджів. По-друге, лишається суперечливим питання щодо володіння іміджем тими особами й організаціями, які не працюють над ним свідомо. По-третє, не є загальновизнаним віднесення до основних іміджевих заходів та інструментів лише виявів власне свідомої іміджетворчої діяльності носіїв іміджу (самоімідж та імідж за допомогою найманих іміджмейкерів) або і виявів, і шляхів стихійно продукowanego їх іміджу, зокрема ЗМІ. По-четверте, дискусійною лишається наявність іміджу в неpubлічних осіб та організацій. По-п'яте, недостатньо визначеною є кореляція поняття «імідж» із суміжними поняттями, зокрема: «імідж» і «репутація», «самоімідж» і «самореклама», «іміджування» і «PR» тощо.

На сьогодні імідж мають особи та організації, чия діяльність перебуває в межах усіх основних сфер суспільного буття: політики, бізнесу, громадської, благодійної діяльності, культури, спорту тощо. Першими активно почали працювати з категорією іміджу економісти в межах підприємницької діяльності, потім «імідж» як специфічний феномен було узято на озброєння політологією. Через певний проміжок часу, на новому (усвідомлюваному) рівні, імідж став сприйматися та використовуватися в галузях мистецтва, спорту, в діяльності громадських організацій тощо. Психологічне осмислення іміджування стало об'єктом дослідження соціальних і політичних психологів. Володіючи знаннями щодо процесу соціального сприйняття і суб'єктного усвідомлення зовнішнього образу, вони надали цій проблемі теоретично-прикладного обґрунтування. До того ж, поступово було розширено сферу потенційного застосування категорії іміджу – із проектуванням на соціалізацію та діяльність представників «звичайних», неpubлічних професій.

Увага до іміджу актуалізувалася протягом останніх років у зв'язку із загостренням проблеми вибору, що постала перед людьми (вибору товарів і послуг, політичних партій і громадських організацій, лідерів і керівників), а також конкуренцією на різноманітних ринках – споживчому, політичному тощо. Щоб продати товар чи послугу, залучити на свій бік виборців,

успішно конкурувати на ринку, фірма, громадська організація, навчальний заклад або банк мають створити собі відповідний імідж. Доцільний, адекватний імідж необхідний для будь-якого виду соціальної діяльності, що підтверджує багаторічна практика. Саме тому в межах традиційних наукових дисциплін – психології, економіки, соціології, політології – з'являються спеціальні науково-практичні галузі, зокрема й іміджелогія, основним предметом яких стає формування образів, у тому числі й соціальних.

Імідж у сфері журналістики. У контексті журналістської діяльності категорія іміджу має особливе подвійне значення. З одного боку, журналіст є особою, котра формує імідж тих осіб та організацій, життєдіяльність яких безпосередньо чи опосередковано, прямо чи побіжно висвітлює у своїх публікаціях або сюжетах (причому цей імідж може як відповідати бажаному для самого носія, так і бути негативним і перебувати в конфліктності з його самоіміджем). З іншого боку, журналіст має сам бути носієм органічного іміджу, котрий виокремлює його з-поміж інших представників професії, засвідчує індивідуальність і викликає довіру до нього, оскільки це є обов'язковою умовою для виникнення довіри до наданої ним інформації. Окрім того, важливим аспектом журналістської діяльності в кожному соціумі є імідж самої професії журналіста в очах членів цього соціуму, відмінний у різні часи й на різних теренах.

Основні іпостасі журналіста з погляду категорії іміджу на сьогодні є такими: журналіст-керівник (журналіст-функціонер), журналіст – лідер думок, журналіст-опозиціонер, журналіст-викривач, журналіст-шоумен, журналіст-репортер, журналіст-редактор, журналіст-диктор тощо. Критеріями визначення іміджу у сфері журналістики можуть бути: рівень успішності (як фінансової успішності, так і професійної затребуваності); рівень довіри з боку соціуму; місце в «журналістській ієрархії»; рівень публічності й відкритості; харизматичність, чіткість і виразність образу; сталість/змінюваність образу; рівень об'єктивності/суб'єктивності; наявність і категоричність подання власної думки; універсальність чи вузька спеціалізація; відносини із владою (провладність/опозиційність) тощо.

У масовій свідомості стереотипний образ журналіста, як і представників будь-якої публічної професії, формується завдяки багатьом чинникам і має свою специфіку в кожен конкретний історичний момент і в кожній країні (з огляду на історичні, суспільно-політичні, соціокультурні та інші передумови). На його формування можуть впливати явища і процеси різного порядку, позитивні й негативні: це голосні справи і скандали за участю журналістів, котрі виступають як викривачами суспільних вад, так і поширювачами наклепів; постаті «лідерів думок», які підвищують довіру до професії; художні твори й кінопродукція із зображенням постатей журналістів і специфіки журналістської діяльності тощо. Чималий вплив на формування суспільної думки щодо журна-

лістської професії мають як стереотипні, так і індивідуальні образи журналістів у масовій та елітарній культурі (це художня література, кіно- і телепродукція, анекдоти й пародії тощо).

На сьогодні науковці сформували різні підходи до розуміння природи іміджу, його складових та методів формування. З огляду на носія іміджу, видається доречним виділення трьох основних типів іміджів, які мають внутрішню специфіку: це імідж особистості, груповий (корпоративний, колективний) імідж, а також імідж товару. Окремим різновидом є імідж країни або населеного пункту. Будь-який імідж – це не тільки свідомо сформований образ, але, водночас, і його оцінка у свідомості споживача. Імідж може бути позитивним чи негативним, але він завжди характеризуватиметься певною суб'єктивністю, тобто реальний імідж може не відповідати тому іміджу, який свідомо створювався.

Для колективного та індивідуального іміджів властиве формування специфічного бренду – комплексного коду, який формує у споживача позитивне сприйняття й передбачає наявність легенди, місії та символу. Важливо, щоб комплексний код свідомо і продумано формувався, а не виникав стихійно, оскільки саме він становить те ядро іміджу, з огляду на яке формується громадська думка щодо носія цього іміджу. У комплексному коді концентрується закладена в іміджі унікальність, подібна до властивої ефективній рекламі УТП (унікальної торговельної пропозиції). Завдяки цій унікальності імідж – і, відповідно, його носії – отримують змогу сприйматися соціумом як щось цінне, позбавлене аналогів. Тому позиціонування комплексного коду іміджу в межах іміджевих кампаній має відбуватися наскрізно та прозоро, у бажаному для носія іміджу варіанті, щоб уникнути стихійності та невідповідності первісному задуму (зокрема, легенда, місія та символ можуть озвучуватися в інтерв'ю, акцентуватися у фотографіях тощо). У межах іміджелогії вчені виділяють дві групи функцій іміджу: ціннісні та технологічні. Найбільш виразно вони виявляються при іміджуванні особи.

Виняткове практичне значення для майбутніх фахівців має засвоєння й усвідомлення складових іміджу. Тому саме ця тема в межах спецкурсу «Іміджелогія» передбачає обов'язкове виконання індивідуального навчально-дослідного завдання. Письмова робота «Імідж як соціокомунікаційна категорія» має за мету виявити рівень засвоєння студентами теоретичного матеріалу та їхню здатність практично застосовувати отримані знання. Завданням є проаналізувати імідж будь-якого суб'єкта соціокомунікаційного простору за пропонованою схемою. Можливими сферами діяльності обраного носія можуть бути політика, культура, бізнес, державне управління, громадські організації, міжнародні відносини тощо. З огляду на дещо відмінні параметри особистого та колективного іміджів, студентам пропонуються дві окремі схеми аналізу, в яких окреслено їхні складові та структуру. *Схема аналізу іміджу є такою.*

1. Назва або прізвище носія іміджу.
2. Тип іміджу (особистий, колективний, товарний; якщо колективний чи товарний, то з яких частин складається).
3. Основна сфера діяльності носія іміджу.
4. Рівень вибудованості іміджу, етап його формування (первинний, активно функціонуючий, трансформований/змінюваний, остаточний, детально розроблений тощо).
5. Потенційна аудиторія: масова чи сегментована. Якщо сегментована, то який сегмент обрано (які його соціально-демографічні характеристики).
6. Рівень штучності/природності іміджу.
7. Основний інструментарій іміджетворення, канали комунікації, відносини носія іміджу зі ЗМІ.
8. Комплексний код іміджу: легенда, місія, символ.
9. Основні функції, виконувані саме цим іміджем.
10. Рівень індивідуальності та пізнаваності обраного носія іміджу.
11. Власний коментар щодо аналізованого іміджу за довільно обраними параметрами (оцінка його ефективності та рівня етичності, прогнози щодо довготривалості тощо).
12. Складові іміджу.

Для *іміджу особистості* (за О. Панасюком та ін. [5–6]): габітарний імідж – зовнішність (одяг, аксесуари, зачіска, макіяж); імідж середовища – створене людиною штучне середовище існування (оселя, кабінет, автомобіль); оречевлений імідж – створені й підібрані людиною предмети, речі; вербальний імідж – усне та письмове мовлення – він, у свою чергу, складається з двох компонентів (за М. Збронською [1]): а) звуковий компонент (свобода створення звуків, дикція, діапазон інтонацій) та б) мовленнєвий компонент (словниковий запас, логічність і аргументованість мовлення); кінетичний імідж – жести, рухи, міміка. До цієї класифікації слід додати ще два пункти (за Г. Монаховим [3]): ментальний імідж – світоглядні й морально-етичні установки особи, притаманні їй соціальні стереотипи – у ментальному іміджі можна виділити: а) комунікативний компонент (бажання та вміння спілкуватися, знання норм етикету та володіння ними) та б) моральний компонент (те, що людина про себе говорить, і те, що вона реально робить); фоновий імідж: а) дистантно-опосередкований – та інформація, яку суспільство отримує не власне від носія іміджу, а зі ЗМІ чи інших джерел, б) контактенопосередкований – ті люди, які утворюють оточення та коло спілкування носія іміджу.

У цій схемі представлені тільки ті якості, які аудиторія може спостерігати й усвідомлювати. Але навіть серед усвідомлюваних властивостей можна виокремити очевидніші – зовнішні ознаки, і глибші – смислотвірні. Саме останні характеристики визначають сутність іміджу. Основу публіч-

ного образу конкретної людини (групи) складають цінності й ідеї, які вона несе світу. Позитивний імідж, якого прагнуть багато людей, визначається схожістю між їхніми індивідуальними особливостями та загальнолюдськими цінностями.

Для *корпоративного іміджу* як домінуючого різновиду групового іміджу: характер і стиль відносин із клієнтами компанії (прихильниками, виборцями тощо); образ персоналу компанії (думка про кваліфікацію і професійні якості працівників, їхні особисті якості, стиль поведінки і зовнішній вигляд, а також про віковий і статевий склад колективу); уявлення про стиль компанії (про її роль і місце на ринку, наявність власної бізнес-політики, характер і зміст зв'язків із зовнішніми об'єктами); загальна атмосфера в компанії, рівень корпоративної культури (психологічний клімат у місцях прямих контактів і продажів, офісах і приміщеннях для прийому відвідувачів); дизайн будівель і приміщень; візуальні атрибути самобутності, зовнішня атрибутика: це елементи, що належать до іміджевої символіки (назва, герб, гімн, прапор, традиції, уніфікована форма одягу, логотип, слоган, девіз тощо).

У випадку й особистого, і групового іміджів переконуємося, що, хоча імідж і охоплює безліч мінливих зовнішніх характеристик, його кінцевою метою є донесення до оточуючих сутнісних якостей прообразу, його цінностей та ідей. Отже, імідж – це особисте послання світу, зашифроване мовою символів.

Оскільки іміджелогія від початку була галуззю науково-практичною і передбачала творче начало, у межах вивчення її як навчальної дисципліни особливе значення мають семінарські та практичні заняття, а також творчі завдання, виконувані студентами. У межах навчального курсу слід виділити п'ять тем, пропонованих для таких занять [7].

Перша тема – **«Історичні віхи іміджевої діяльності. Реконструйований імідж історичних осіб»** – передбачає засвоєння історичних та сучасних поглядів на категорію іміджу; специфіки протоіміджевих явищ у Стародавньому світі; апелювання до категорії іміджу та її рецепції в Середні віки; американської та західноєвропейської традицій іміджування XIX–XX ст.; особливостей вітчизняної традиції іміджування (давня історія, радянський період, новітній етап розвитку в незалежній Україні); історії досліджень у галузі іміджелогії (науково-практичної рецепції іміджевих категорій); параметрів і шляхів реконструювання іміджу історичних осіб.

У межах цієї теми студентам пропонується *творче завдання* – проаналізувати імідж історичної особи за довільною схемою з урахуванням, зокрема, таких критеріїв аналізу: сфера діяльності особи; засади історичної значущості особи та її діяльності; ключові факти біографії особи та історично значущі події за її участю; шляхи збереження й донесення інфор-

мації про особу, репрезентації особи та її діяльності в історичних джерелах, спогадах, листуванні тощо; стереотипність, однозначність (неоднозначність) оцінки особи та її діяльності; динаміка сприйняття і потрактування особи та її діяльності сучасниками, нащадками, зокрема на новітньому етапі; зображення особи в масовому та елітарному мистецтві.

Друга тема – **«Особистий та колективний іміджі: типи, кореляція та взаємовпливи. Імідж у сфері журналістики»** – присвячена вивченню залежності специфіки іміджування від рівня публічності особи та особливостей іміджування публічних і непублічних осіб; структури особистого іміджу (залежно від рівня публічності); типів та рівнів колективних (групових) іміджів (бізнес-компанія, спортивна команда, політична партія, нація, країна тощо); структури та атрибутів колективного іміджу залежно від його типу; кореляція особистого та колективного іміджів (на конкретному прикладі); основних іпостасей журналіста з погляду категорії іміджу; чинників формування та сучасної специфіки стереотипного образу журналіста в масовій свідомості; засад формування стереотипного образу журналіста в масовій культурі (художня література, кіно- і телепродукція тощо).

Творче завдання у межах теми – проаналізувати імідж відомого журналіста за вищенаведеною схемою аналізу особистого іміджу і з урахуванням специфічних критеріїв аналізу, також вищенаведених.

Третя тема – **«Зовнішній і внутрішній іміджі держави та нації. Імідж України в сучасній та історичній проекціях»** – охоплює складники та функції іміджу держави; аспекти кореляції іміджу держави та іміджу нації; параметри формування та функціонування зовнішнього і внутрішнього іміджів держави; історичні та сучасні складові іміджу держави й нації; носіїв та реципієнтів іміджу України; іміджетворчі для сприйняття України – події та осіб.

У межах цього пропонується *творче завдання* – схарактеризувати зовнішній і внутрішній іміджі України як держави та українців як нації на сучасному етапі та в історичній проекції, визначивши: іміджетворчі події в різних сферах життя – сучасні й історичні; іміджетворчі на рівні країни (нації) публічні особи та організації – сучасні й історичні; участь у формуванні іміджу країни (нації) різних сфер буття: політики, соціальної сфери, бізнесу, культури, спорту, туризму тощо; канали та суб'єкти формування зовнішнього і внутрішнього іміджів України та українців; державну символіку як елемент іміджу країни; інші аспекти (на вибір).

Четверта тема – **«Імідж населеного пункту (міста, села, регіону тощо): параметри побудови, основні складові, функціональне поле»** – передбачає опанування таких питань: параметри побудови іміджу населеного пункту; туристичний аспект зовнішнього іміджу населеного пункту; чинники формування внутрішнього іміджу населеного пункту; іміджетворчі сфери життя населеного пункту (політика, економіка, інфраструк-

тура, соціальні програми, культура, спорт тощо); історичний аспект у формуванні іміджу населеного пункту (особи, події, стереотипи); сучасні іміджетворчі для населеного пункту особи (влада, опозиція, представники бізнесу, культури, спорту); роль природних та архітектурних об'єктів у іміджі населеного пункту.

Творче завдання у межах теми – схарактеризувати імідж населеного пункту, визначивши: географічне положення та соціополітичне становище; рівень туристичної привабливості (природні, архітектурні та інші об'єкти); іміджетворчі події в різних сферах життя – сучасні та історичні; іміджетворчих публічних осіб – сучасних та історичних; участь в іміджетворенні різних сфер буття та їхніх представників (політика, економіка, інфраструктура, соціальні програми, культура, спорт тощо); канали і суб'єкти формування зовнішнього та внутрішнього іміджу; інші аспекти (на вибір).

П'ята тема – **«Засоби транслявання іміджу та особливості іміджевої продукції в різних ЗМІ»** – покликана забезпечити засвоєння специфіки транслявання особистого та колективного (групового) іміджів; стихійної та спланованої (свідомої) складових побудови іміджу; засобів масової інформації як провідного чинника транслявання іміджу в сучасному світі; жанрів та різновидів іміджевої продукції в ЗМІ; основних форм подання іміджевої інформації у ЗМІ; вербальної, візуальної та аудіальної складових іміджевої продукції в ЗМІ; можливостей різних ЗМІ у площині формування іміджу; специфіки Інтернету як площини формування та транслявання іміджу.

Передбачене в межах цього *творче завдання* – проаналізувати будь-який сучасний ЗМІ щодо використовуваних у ньому варіантів і форм іміджетворення (жанрів, методів, механізмів тощо).

Окрім цього, у межах навчального курсу «Іміджелогія» передбачається *самостійна робота* студентів [7], а саме: виконання аналітичних, аналітично-творчих і творчих завдань, покликаних практично закріпити засвоєний теоретичний матеріал, а також розвинути професійно-творчі здібності студентів, пов'язані з іміджетворенням, – у варіантах формування особистого, колективного (корпоративного) й товарного іміджів.

Наведемо приклади завдань: 1) виділити ознаки іміджетворчості в низці різних за жанром друкованих текстів, які репрезентують споріднені товари/торговельні марки/юридичних та фізичних осіб; 2) проаналізувати запропоновані фотоматеріали з погляду їхнього іміджевого потенціалу; 3) додати власний вербальний коментар із виразним іміджетворчим потенціалом до візуального компонента, створити варіанти доцільної заміни наявного тексту; 4) навести та прокоментувати приклади іміджевих відеоматеріалів – вітчизняних і закордонних; 5) створити та прокоментувати текст іміджевого матеріалу, що стосується довільно обраного предмета,

особи, компанії тощо; 6) створити іміджеву стратегію для позиціонування широкомасштабної акції, заходу, події тощо; 7) розробити анкету і провести опитування, пов'язане з проблемами сприйняття аудиторією категорії іміджу чи конкретних іміджевих явищ; 8) запропонувати іміджеві повідомлення для позиціонування фізичної або юридичної особи, спрямовані на різні вікові, гендерні чи інші категорії потенційних реципієнтів; 9) створити іміджеве інтерв'ю із публічною особою – друкований, відео- чи аудіоваріант.

Поряд із цим, студентам пропонується самостійно дати аналітичні / творчі відповіді на запитання:

1. Що таке іміджелогія? Коли виникла ця сфера наукового пізнання?
2. Якою є семантична відмінність між поняттями «образ» і «імідж»?
3. Як пов'язані між собою поняття «імідж» та «репутація»? У науковій літературі зустрічається поняття «репутаціологія». Чи є це синонімом іміджелогії?
4. Для яких сфер діяльності імідж є базовою або, щонайменше, обов'язковою категорією? Наскільки відрізняються механізми його формування в цих сферах?
5. Чим відрізняються і як корелюють між собою імідж особистий та імідж колективний?
6. Окресліть основні функції особистого іміджу. Якщо говорити про рівень особистого іміджу, то наскільки універсальною є сьогодні ця категорія: імідж має будь-яка людина чи тільки публічна?
7. Якими є параметри категорії публічності сьогодні? Назвіть фактори зміни цих параметрів? Якою є роль Інтернету в цьому процесі?
8. Визначте основні рівні та компоненти, притаманні іміджу людини. Як у ньому співвідносяться «декоративне» та «семантичне»?
9. Назвіть рівні рецепції іміджу. Які компоненти сприймаються в першу чергу, а які – мають найбільше значення для аудиторії?
10. Іміджетворчість притаманна і соціальній, і приватній комунікації – чи тільки соціальній?
11. Якими є основні різновиди та рівні колективного іміджу? Хто насамперед є його носіями?
12. Визначте специфіку формування іміджу країни та іміджу нації – зовнішнього і внутрішнього?
13. Якою є роль категорії «історія» у створенні іміджу, у формуванні іміджевої легенди – і для країни, і для компанії, і для людини?
14. Створення іміджу, особливо для публічної людини чи організації, – складний багатовекторний процес. Наскільки він контрольований і якою є частка стихійності в його виникненні і трансформаціях?
15. Хто, окрім носія іміджу, бере участь у його виникненні та розвитку? І чи завжди носій відіграє активну роль у створенні й функціонуванні власного іміджу?

16. Що є спільного в іміджмейкінгу та міфотворчості? Яке місце у створенні іміджу посідає міфологізація реальності?

17. Коли обличчя стає маскою? Якою є роль понять природності і штучності, правди й вимислу в іміджмейкінгу?

18. Які комунікаційні й ціннісні мінуси виникають при прийнятті соціумом іміджу як повсюдно задіюваної універсальної категорії? Чи можна їх уникнути?

Отже, імідж на сьогодні залишається засадничою для соціокомунікаційного простору категорією, але при тому однією з найбільш дискусійних і неоднозначних (як у її сприйнятті аудиторією, так і в послуговуванні нею) – і в етичному, і у прагматичному вимірах. Іміджетворення як професія передбачає обов'язкове творче начало, розуміння потреб і очікувань соціуму, внутрішню самоцензуру. При тому урахування феномену іміджу на сучасному етапі розвитку необхідне в межах рекламної діяльності, зв'язків із громадськістю, усіх проявів маркетингових та політичних комунікацій. Відповідно, вивчення іміджології як навчальної дисципліни є потенційно корисним для студентів багатьох спеціальностей, чільне місце серед яких посідає журналістика, але в кожному випадку повинне мати власну специфіку, а структурно-змістові компоненти мають вибудовуватися відповідно до їхніх професійних потреб.

Література

1. Збронская М. Имидж или стиль? Быть или казаться? [Электронный ресурс] / М. Збронская. – Режим доступа : <http://psychology.net.ru/articles/content/1230149915.html>.

2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаева. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

3. Монахов Г. Слагаемые имиджа [Электронный ресурс] / Г. Монахов. – Режим доступа : http://www.monakhov.com.ua/_22.11.2006_imidzh.html.

4. Палеха Ю. І. Іміджологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. І. Палеха. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2005. – 324 с.

5. Панасюк А. Ю. Имидж : энцикл. словарь / А. Ю. Панасюк. – М. : РИПОЛ Классик, 2007. – 768 с.

6. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа : стратегия, психотехники, психотехнологии / А. Ю. Панасюк. – М. : Омега-Л, 2007. – 266 с.

7. Хавкіна Л. М. Іміджологія : навч.-метод. посіб. для студентів зі спец. «Журналістика» / Л. М. Хавкіна. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 64 с.

Формирование основ профессии у студентов на кафедре хирургических болезней медицинского факультета

В статье обсуждаются вопросы основ профессиональной компетенции хирурга, позволяющие углубиться в познание профессии, привить основы работы с литературой, научного поиска, дифференцированного подхода к постановке диагноза, этических норм, выбора оптимального решения в выработке лечебной тактики. Создание методов оценки для определения уровня формирования практических навыков студента.

Ключевые слова: образование, основанное на формировании компетенций, клиническое обследование, практические навыки, научно-исследовательская работа студента, студенческое научное общество.

Формирование творческого, компетентного специалиста с креативным мышлением, основанном на совокупности знаний, умений, навыков в своей профессиональной области, является одной из задач высшей медицинской школы. Подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов является стратегическим направлением деятельности высшего профессионального образования. В условиях реформирования здравоохранения усилия медиков, руководителей всех уровней направлены на улучшение качества оказания медицинской помощи и повышение ее доступности. Качество оказания медицинской помощи во многом зависит от состояния профессионального уровня специалистов как главного ресурса здравоохранения. Современный уровень развития медицинской науки и практики предъявляет повышенные требования к врачам-выпускникам относительно степени освоения практических навыков и умений, способности быстро ориентироваться в сложных клинических ситуациях, и помочь в этом студенту должна оптимальная программа освоения необходимых профессиональных навыков.

Концепт «профессиональная компетенция» превратился за последние 40 лет из одномерного понятия «специализированное знание» в более глобальное, включающее применение специализированного знания. Эпштейн и Хундерт (2001) определяют профессиональную компетентность как «понимание приоритетов и ценностей, постоянное и разумное использование коммуникаций, знаний, практических навыков, клинического опыта в повседневной практике в интересах служения человеку и обществу».

На кафедре хирургических болезней медицинского факультета в целях повышения качества освоения студентами практических навыков

и умений в учебный процесс внедряются новые эффективные технологии обучения, разработана и совершенствуется система контроля качества не только теоретической, но и практической подготовки студентов.

На кафедре пересмотрен перечень практических навыков по изучаемым в течение всего периода обучения хирургическим дисциплинам, с выделением их в группы знаний и умений, с распределением по темам практических занятий.

На методических совещаниях кафедры проводится работа по систематизации перечня практических навыков и умений по дисциплинам и курсам согласно требованиям Болонской системы, а также квалификационной характеристике врача-выпускника медицинского факультета по специальности «хирургия». Измененный перечень практических навыков и умений внесен в рабочие программы курсов в рамках подготовки учебно-методических комплексов.

Введена рейтинговая система для комплексной оценки качества учебной работы студентов при освоении ими образовательных программ. Оценка качества учебной работы студентов является накопительной и используется для управления образовательным процессом.

Основными целями введения рейтинговой системы являются: повышение уровня организации образовательного процесса, стимулирование систематической работы студентов, снижение уровня субъективного фактора при сдаче экзаменов, повышение конкурентоспособности в учебе выпускников на украинском и международном рынках образовательных услуг.

Рейтинговая система позволяет контролировать и анализировать эффективность предпринятых мер для улучшения качества освоения студентами практических навыков.

В учебных журналах введена отдельная графа для оценки освоения практических навыков по дисциплинам. На каждом занятии преподаватели в соответствии с рейтинговой системой оценивают не только теоретическую подготовку, но и практические навыки и умения, самостоятельную работу с фантомами, пациентами и т. д.

В соответствии с программами производственной практики, составлен перечень практических навыков, изучаемых и закрепляемых студентами в ходе производственной практики на каждом курсе кафедры хирургии, внесены изменения в дневники производственной практики. Постоянно обновляется перечень расходного хирургического материала, необходимого для повышения качества освоения практических навыков по каждой дисциплине в соответствии с систематизированным перечнем практических навыков и умений.

На методических совещаниях кафедры заслушивается анализ уровня освоения практических навыков студентами.

Так, проведенный анализ в 2012 году показал увеличение процента освоения практических навыков по сравнению с 2011 годом, возрос процент студентов, самостоятельно ведущих типовую медицинскую документацию и проводивших интегральную оценку состояния пациента, интерпретацию лабораторных и инструментальных исследований, манипуляции. 94 % студентов отработали сердечно-легочную реанимацию на фантомах. В зависимости от результатов опроса студентов, принимается решение о возможных дополнительных занятиях по овладению практическими навыками и умениями. Таким образом, обучение студента профессиональной деятельности (так называемая «практическая подготовка») начинается у постели больного.

Вместе с тем, правила биоэтики и принципы деонтологии ограничивают взаимодействие студентов с пациентами в учебном процессе. Развитие техники расширяет возможности решения проблемы предварительной отработки некоторых профессиональных умений врача с использованием электронных видеороликов. Современные цифровые технологии позволяют моделировать не только простые мануальные действия, но и имитировать различные симптомы (например, шумы сердца и легких, наличие опухолей в различных органах). Они демонстрируют проявления патологических состояний, требующие экстренных действий бригады врачей по оказанию комплексной врачебной помощи, моделируют изменения состояния пациента после проведенных лечебных мероприятий.

Преимущества обучения с использованием цифровых технологий, работа на фантоме очевидны:

- во-первых, появляется возможность моделировать клинические ситуации, максимально приближенные к реальным, но безопасные для пациентов;
- во-вторых, профессиональное действие может быть неоднократно повторено для выработки умения и ликвидации ошибок;
- в-третьих, создаются условия для выработки и поддержания навыков профессиональных действий в редких ситуациях, необходимых каждому врачу (например, сердечно-легочная реанимация).

Вместе с тем, высокая стоимость фантомов и муляжей заставляет искать и другие пути повышения качества освоения студентами практических навыков. Одним из таких путей являются подготовка и использование учебных видеороликов по выполнению тех или иных манипуляций. Неоднократный просмотр таких фильмов способствует подготовке студентов к непосредственному контакту с больными. В настоящее время существует достаточно большое количество сайтов в Интернете для решения этого вопроса.

В хирургии часто возникают сложные диагностические ситуации, которые требуют быстрого и правильного решения. В связи с этим, на

кафедре хирургических болезней широкое распространение получило решение студентами ситуационных задач.

Одной из важнейших составляющих качества образования высшей школы является компетентность молодого специалиста в решении практических задач, возникающих в повседневной деятельности. Так как данные компетентности формируются в процессе применения полученных теоретических знаний на практике, то оптимизировать процесс обучения можно путем включения в него ситуационных задач.

Особенность ситуационных задач состоит в том, что они характеризуются ярко выраженной практико-ориентированной формой и для их решения необходимы конкретные теоретические знания. Очень часто для решения ситуационной задачи необходимо быть компетентным не только в области данного предмета (в контексте которого она задается), но и обладать знаниями других дисциплин – анатомии, топографической анатомии, патофизиологии. В таком случае решение задачи направлено на достижение межпредметных результатов.

При формулировании ситуационной задачи преподаватель должен руководствоваться следующим принципом: при проблемной ситуации необходимо учитывать тезаурус студентов с одной стороны, а с другой – предусмотреть, чтобы ситуационная задача была достаточно сложной, а не банальной. В связи с этим преподаватель должен определить, какая именно часть учебного материала наиболее подходит для изучения с использованием ситуационных задач. После этого необходимо продумать саму задачу, решение которой опирается на имеющуюся базу знаний, однако при этом вопросы, затронутые в данной ситуации, должны вызывать интеллектуальное затруднение у студентов и стимулировать мыслительный поиск путей решения данной проблемы.

Предлагаемая ситуационная задача может иметь как одно, так и много правильных решений. В последнем случае каждая группа студентов должна обосновать и защитить свою позицию, опираясь на полученные теоретические и практические знания. В результате такого обсуждения в студенческом коллективе происходит мобилизация всех полученных знаний для выбора оптимальной практической рекомендации по решению данной проблемы, содержащейся в ситуационной задаче. Кроме того, работа над подобными заданиями помогает студентам овладеть навыками логического осмысления проблемы, развивает управленческое мышление, а также умение дискутировать и отстаивать свою точку зрения.

Таким образом, данная форма работы несет в себе не только учебную и познавательную ценность, но и осуществляет воспитательную функцию. Она способствует развитию у студентов умений работать в малых и больших группах, что формирует умение принимать во внимание мнение своих одноклассников.

Методика проведения занятия в форме ситуационной задачи осуществляется следующим образом:

1) в начале занятия студенты разбиваются на подгруппы (по 3–4 человека в каждой), которым выдается задание;

2) в течение 30-45 мин. в подгруппах обсуждается проблема и коллективно предлагаются методы ее решения;

3) после этого группа в полном составе собирается вновь – и начинается дискуссия; от каждой подгруппы выступает представитель и аргументирует позицию его подгруппы;

4) каждая подгруппа, выслушав мнение своих коллег, предлагает аргументы «за» и «против» данного метода решения задачи;

5) при подведении итогов и рассмотрении всех вариантов решения ситуационной задачи можно привести пример того, как данная ситуация была решена на практике.

Преподаватель должен координировать ход обсуждения и грамотно стимулировать дискуссию, направляя ее на решение поставленной учебной цели занятия. После подведения итогов занятия преподаватель дает оценку каждой подгруппе и каждому студенту.

Таким образом, ценность занятий, проведенных в форме ситуационных задач, заключается в том, что работают все студенты. Кроме того, решение ситуационных задач является эффективной проверкой знаний студентов, полученных ими в ходе лекций и самостоятельной работы, а также способом синтеза теории с практикой.

Самостоятельная деятельность студентов – это основное условие успешной организации учебного процесса. Одна из задач высшего образования – достижение такого уровня развития студентов, когда они умеют самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, корректировать их выполнение, то есть самостоятельно осуществлять учебную деятельность. Студент должен научиться учиться – это порой важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. В этом направлении одно из важнейших мест принадлежит студенческому научному кружку. Самостоятельная работа студента в кружке – это средство повышения его познавательной активности: таким образом происходит интенсивная профессиональная самоподготовка в соответствии с поставленными перед собой задачами.

На кафедре хирургических болезней организован студенческий хирургический кружок. Основная цель его деятельности – повышение качества освоения студентами практических навыков, умения сбора научной информации, ее осмысления и реализации в виде подготовки научных статей, а также публикация научных исследований, участие в конференциях различного уровня, ознакомление с основами научно-исследовательской деятельности, получение возможности более тесного общения

с большими, правильной оценки полученных результатов обследования, дифференциальной диагностики заболеваний, определение лечебной тактики, ведь самое главное – четко определиться в правильном выборе профессии хирурга.

Перед хирургическим кружком на кафедре ставятся следующие задачи:

- привлечение молодежи в науку на самых ранних этапах обучения в вузе и ее закрепление в этой сфере;
- формирование мотивации к исследовательской работе и содействие овладению студентами научным методом познания, углубленному и творческому освоению учебного материала;
- пропаганда среди студентов различных форм научного творчества в соответствии с принципом единства науки и практики, развитие интереса к фундаментальным исследованиям как основе для создания новых знаний;
- воспитание творческого отношения к своей профессии через исследовательскую деятельность;
- обучение студентов методикам и средствам самостоятельного решения научно-технических задач;
- привлечение наиболее одаренных студентов к целенаправленной научной и научно-организационной работе в различных научных коллективах, освоению высоких медицинских технологий;
- отбор и рекомендация наиболее перспективных студентов, активно занимающихся научно-организационной и исследовательской работой, для продолжения образования в ординатуре и аспирантуре;
- отбор перспективной молодежи для формирования резерва научно-педагогических кадров;
- воспитание патриотического отношения молодежи к достижениям отечественных научных медицинских школ на основе преемственности между поколениями, формирование высоких морально-этических и профессионально-нравственных качеств будущего ученого-медика;
- осуществление сотрудничества со студенческими научными обществами (СНО) других вузов, изучение отечественного и зарубежного опыта организации научно-исследовательской работы студента (НИРС) с внедрением передовых форм и методов в свою работу;
- организационно-методическая работа по повышению эффективности деятельности студенческих научных кружков (СНК);
- организация и проведение различных организационно-массовых, в том числе состязательных мероприятий по научно-исследовательской работе студентов – НИРС (научные семинары и конференции, конкурсы научных студенческих работ, олимпиады по дисциплинам и специальностям, смотры-конкурсы курсовых, дипломных, учебно-исследовательских

работ, дискуссионные клубы, симпозиумы, школы молодых исследователей и др.) различного уровня — от кафедрального до международного;

– реализация результатов научного творчества студентов через содействие в публикации и внедрение в науку и практику.

Таким образом, основной целью НИРС является создание таких условий для реализации творческих способностей студентов, при наличии которых молодые исследователи будут активно включаться в научно-исследовательскую деятельность факультета и вуза. В конечном итоге, достигается главная цель высшего образования – подготовка высококвалифицированных специалистов, умеющих применять теоретические знания на практике, проявляя при этом творческое, созидательное мышление.

Основные образовательные технологии, применяемые на кафедре хирургических болезней ХНУ имени В. Н. Каразина, направлены на повышение профессиональной компетенции врачей-выпускников, включая знание основ научной деятельности, формирование правильного выбора профессиональной медицинской направленности.

Литература

1. О высшем образовании : Закон Украины от 17 января 2002 года № 2984–III [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984–14>. – Загл. с экрана.

2. Положение о дистанционном обучении : приказ Министерства образования и науки Украины № 466 от 25 апреля 2013 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703–13>. – Загл. с экрана.

3. Положение о дистанционном обучении : приказ Министерства образования и науки Украины 21.01.2004 г. № 40 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0464 – 04](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0464–04). – Загл. с экрана.

4. Левчук В. Г., Зиновьев Д. В. Работа в системе управления дистанционным обучением Moodle / Н. В. Кузан, И. Г. Семма, Ю. Ю. Стремехова, Т. Н. Мирошниченко, А. В. Новиков, Н. И. Бережная. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 38 с.

5. Устав Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.univer.kharkov.ua/docs/statute/statute_KhNU.pdf. – Загл. с экрана.

6. Центр электронного обучения Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dist.karazin.ua>. – Загл. с экрана.

Использование интерактивной доски в обучении: за и против

В статье обсуждаются преимущества и недостатки интерактивной доски – популярного в последние годы электронного инструмента обучения. Материал собран по итогам стажировки в учебно-методическом центре CAVILAM в г. Виши (Франция) в 2013 году.

Ключевые слова: интерактивная доска, методика преподавания, инновационные технологии.

В начале XXI века интерактивная доска (ИД) стала неотъемлемым инструментом современного урока. Она представляет собой большой сенсорный экран, работающий в системе с компьютером и проектором. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски, которой можно управлять как с помощью специального стилуса, так и прикосновениями пальца.

Первая электронная доска, названная «Liveboard», была разработана компанией Xerox в 1988 году. Наиболее известный сегодня производитель ИД, канадская фирма «Smart», продала свою первую модель в 1991 году. С тех пор интерактивная доска получила широкое распространение в США, Канаде, Мексике, Испании, а также Великобритании, где ИД оборудованы все начальные школы (в среднем – 8 электронных досок на школу) и 98 % средних школ (22 доски на школу в среднем). Во Франции в 2010 году, например, было установлено 50 000 интерактивных досок.

В Украине популярность и темпы распространения этого современного гаджета также велики в последние годы. Однако, учитывая высокую стоимость комплектующих такого оборудования, было бы целесообразно задаться рядом методических вопросов, а именно: улучшает ли ИД успеваемость; в чем состоит функциональное отличие интерактивной доски от видеопроектора и каков коэффициент полезного действия ИД по сравнению с видеопроектором; какими навыками должен обладать преподаватель, использующий это оборудование; насколько трудоемким процессом является разработка учебных материалов для ИД.

Рассмотрим, прежде всего, какие функции может выполнять интерактивная доска на занятии. ИД позволяет в интерактивном режиме работать с видео-, аудио-, текстовыми файлами, картинками, размещенными на одном носителе, то есть в одной программе (например, Notebook для доски марки «Smartboard»), в рамках одной методической разработки, напоминающей по форме презентацию в Power Point. Технология ИД позволяет с помощью стилуса или пальца делать пометки в тексте на доске, подчеркивать, выделять участки текста или картинки, вытирать

написанное, передвигать предусмотренные для этой функции элементы заданий, скрывать или открывать поэтапно с помощью специального экрана отдельные части доски, рисовать линии, стрелочки, менять цвет и жирность графических компонентов, сопоставлять разные страницы задания, нажимать на кнопки, ссылки с выходом в Интернет (при наличии Сети в классе), сохранять внесенные во время занятия изменения в памяти компьютера с целью последующего анализа или оценивания работы.

Среди достоинств ИД первым всегда называется повышение мотивации учащегося: считается, что ИД стимулирует интерес к предмету за счет красочной презентации, игровой составляющей, возможности взаимодействовать с учебным материалом, как в электронной игре. Наличие модного термина «интерактивность» в названии этого инструмента создает впечатление, что ИД гарантирует активную вовлеченность всей группы обучаемых в процесс занятия. Однако на поверку выясняется, что у доски, в силу ее технических возможностей, может работать один, максимум – два человека одновременно. Следовательно, возникает необходимость занять остальную группу каким-то другим заданием или мотивировать ее на помощь работающим у доски в режиме группового соревнования, например. Термин «интерактивность» в данном случае не означает «интерактивный стиль преподавания», то есть постоянное взаимодействие, полноценный диалог и полилог в классе, а только лишь функциональную особенность электронной доски, отвечающей на прикосновение стилусом или пальцем.

Бесспорно, что ИД в умелых руках способна расширить возможности для творческой и динамической подачи, отработки и контроля учебного материала, позволяя работать с самыми современными интерактивными электронными ресурсами. Преподаватели могут обмениваться готовыми материалами на различные темы, использовать постоянно пополняющиеся в сети Интернет интерактивные разработки по своему предмету.

Среди критических замечаний в адрес ИД, можно, во-первых, отметить сомнения в положительном влиянии ИД на успеваемость, в то время как технические неполадки и неадекватная техподдержка способны негативно повлиять на мотивацию учащихся и преподавателей [2]. Однако есть и исследования в пользу положительной корреляции между использованием ИД и успеваемостью, где ключевым фактором роста успеваемости является совершенствование технического опыта преподавателей [1]. В частности, уже в 2007 году в докладе Манчестерского университета было отмечено увеличение количества положительных оценок на национальных экзаменах в связи с эффективным использованием ИД. Последнее обстоятельство, согласно этому же исследованию, также напрямую связано с технологической компетентностью преподавателя [3]. Отсюда –

необходимость повышения уровня компьютерной грамотности педагогов путем самообразования или курсов (стажировок), поскольку методическое использование ИД включает в себя умение создавать учебные разработки с помощью соответствующего программного обеспечения, навыки редактирования видео-, аудио-, текстовых файлов и картинок.

Другим и, на наш взгляд, наиболее существенным критическим замечанием по отношению к ИД является упрек в недостаточной разнице коэффициента полезного действия или функциональности ИД по сравнению с видеопроектором, гораздо менее дорогостоящим. Конечно, игра с большим экраном лучше мотивирует младших школьников, а непосредственные тактильные манипуляции с ИД могут гораздо эффективнее помочь осознать пространственные задачи, например по геометрии или географии. Однако большинство заданий по различным предметам можно превосходно выполнить с помощью видеопроектора, подключенного к компьютеру, и большинству учащихся старшего возраста, в частности студентам вуза, достаточно будет демонстрации материала на экране или выполнения заданий через компьютер. К тому же, например, наиболее распространенная программа Notebook может работать и без ИД, то есть интерактивные разработки можно использовать с видеопроектором фактически без утери их функциональности.

Немаловажным фактором, демотивирующим преподавателей к использованию ИД в условиях высокой педагогической нагрузки, является необходимость многочасовой подготовки занятия с ИД: разработка упражнений, поиск яркого материала, подбор анимации, сканирование документов, компиляция заданий, проверка функциональности разработки. Это очень трудоемкий процесс, требующий высокого энтузиазма со стороны преподавателя.

Наконец, зависимость от слаженной работы всех компонентов системы (доска, компьютер, Интернет, проектор) может поставить запланированный ход занятия под угрозу в случае перебоев с электроэнергией и всякого рода технических неполадок. В таком случае преподавателю всегда необходимо иметь в запасе «план Б»: дополнительные виды работы, которые можно будет предложить на занятии в случае невозможности использования технологий.

Подводя итоги нашего опыта использования ИД, можно порекомендовать ее потенциальным пользователям следующий алгоритм действий. Прежде всего – выяснить у опытных коллег, какие практические возможности предоставляет ИД на занятии по вашему предмету. Затем взвесить все «за» и «против», продумать, насколько необходим этот инструмент в вашей личной педагогической практике, и если пока этот вопрос оставляет сомнения, – начать с использования видеопроектора с имеющимися интерактивными разработками. В случае появления ИД

в вашем учебном подразделении – активно осваивать эту инновационную технологию, искать имеющиеся электронные ресурсы в Сети и обмениваться своими разработками с коллегами; требовать организации адекватной технической поддержки, с целью свести к минимуму возможные демотивирующие факторы. Наконец, перспективным направлением работы методистов является практическое обучение студентов старших курсов вуза созданию разработок для ИД в рамках предметной компетенции, подготовка специалистов к работе с новыми технологиями в современной школе.

Интерактивная доска – это, разумеется, не панацея от педагогических проблем, а лишь инструмент, подобный обычной доске, компьютеру, учебнику и т. д. И только умелое его использование, а не просто наличие в классе, способно обеспечить успех обучения. Общеизвестно, что обучение может считаться эффективным лишь при активном участии студента в построении своей профессиональной компетенции, а будет эта активная работа происходить с помощью ИД, учебника или других материалов, – лишь вопрос педагогического мастерства.

Литература

1. Macedo-Rouet M. L'usage du TBI : une amélioration des résultats des élèves // CRDP/CDDP, 2010 [Электронный ресурс] / M. Macedo-Rouet. – Режим доступа : <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/l-usage-du-tbi-une-amelioration-des-resultats-des-eleves-42.htm>
2. Turel Y. Developing teachers' utilization of interactive whiteboards in Gibson D. et Dodge B. (dir.), Proceeding of Society for Information Technology and Teacher Education international Conference, 2010. – p. 3049–3054.
3. Evaluation of the Primary Schools Whiteboard Expansion Project. Report to the Department for Children, Schools and Families // Centre for ICT, Pedagogy and Learning Education & Social Research Institute, Manchester Metropolitan University, 2007. – 12 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://downloads01.smarttech.com/media/research/international_research/uk/becta_executive_expansion_summary.pdf

3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

Л. Ю. Бойко, Л. И. Селиверстова

Особенности создания и применения интерактивных пособий по математике и информатике для обучения иностранных студентов

В статье исследуются создание и применение интерактивных пособий по математике и информатике с целью оптимизации учебного процесса и их качественного внедрения в современное обучение иностранных студентов на подготовительном факультете, а также для обновления основной структуры занятий.

Ключевые слова: интерактивное пособие, информационно-коммуникационные технологии, комплекс обучающих презентаций, система электронных тестов, математика, информатика, грамматика.

Методы и средства обучения формируют организацию учебного процесса в основных видах учебной деятельности. Преподаватели Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина активно внедряют в учебный процесс инновационные методы обучения студентов. В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные прикладные программы и средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Мультимедийные технологии должны соответствовать целям и задачам курса обучения, а также органически вписываться в учебный процесс.

Большое количество научных конференций, сборников научных статей, монографий, посвященных проблемам интерактивных технологий, свидетельствуют о том, насколько актуально их внедрение в учебный процесс. В частности, некоторые вопросы использования ИКТ в обучении раскрыты в работах Н. Д. Парфеновой [2], И. В. Кореневой, О. А. Дубовой [3] и других исследователей. Ключевой задачей преподавателей математических дисциплин для иностранцев, как считают А. М. Петров, О. Д. Пташный [5], является овладение студентами русскоязычной математической терминологией, навыком формулирования предложений в научном стиле речи, а также правильного их графического отображения на русском языке.

Особое внимание проблемам проведения практических занятий по дисциплине «Информатика» для студентов гуманитарных специальностей уделила в своей работе Е. В. Христенко [4]. Основными группами психолого-педагогических проблем компьютерного обучения с применением новых ИКТ, по мнению автора, являются проблемы:

- теоретико-методологического характера;

- связанные с разработкой технологии обучения;
- проектирования обучающих программ.

На практике доказано, что роль преподавателя существенно изменяется в условиях работы с ИКТ. Большинство педагогов подчеркивают, что преподаватель:

- перестает быть центральной фигурой и главным источником информации;
- его роль – определить общее направление работы, создать условия для инициативы иностранных студентов;
- он – консультант, помощник при серьезных затруднениях.

В условиях применения ИКТ в обучении:

- иностранный студент – полноправный участник учебного процесса; он ведет исследование, поиск – самостоятельно или во взаимодействии с другими учащимися;
- источниками информации для студентов являются книги, словари, сборники, ИКТ;
- процесс обучения студенты постигают на собственном опыте.

Курсы математики и информатики, наряду с другими учебными дисциплинами (физика, химия, биология), способствуют скорейшей языковой адаптации иностранных студентов на начальном этапе их обучения. Большинство студентов, приехавших на обучение в Украину, в той или иной мере уже знакомы с математикой и информатикой как учебными предметами, и цель их обучения – закрепить эти знания, связать их с русским языком.

Преподаватели кафедры естественных наук Бойко Л. Ю., Яковенко В. В. на сегодня подготовили интерактивные пособия в виде 35 электронных презентаций по дисциплине «Математика» и 15 презентаций – по дисциплине «Информатика» в соответствии с учебными программами для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов Украины. Система обучающих презентаций в интерактивных пособиях по математике и информатике содержит электронные уроки, разработанные в программах Microsoft Office «Power Point», «elite Panaboard book». Данные уроки предназначены для применения как в компьютерном классе, где каждый студент работает с отдельным компьютером, так и в обычном классе с помощью проектора или интерактивной доски «elite Panaboard». Доска «elite Panaboard» позволяет показывать слайды мультимедийной презентации, видеоролики, рисовать различные схемы, вносить изменения в изображение в реальном времени. Интерактивная доска предоставляет уникальные возможности для работы и творчества преподавателей и студентов, а главное – для создания обратной связи между студентом и преподавателем.

Каждая презентация содержит формулы, символы, числовой и лексико-грамматический материал. Следует отметить, что начальные уроки содержат больше лексического и грамматического материала по русскому

языку. С продолжительностью обучения студентов количество лексико-грамматического материала уменьшается. Это объясняется тем фактом, что дисциплина «Научный стиль речи по русскому языку» берет на себя функцию обучения лексико-грамматическому материалу, необходимому для усвоения знаний по математике и информатике.

Основными составляющими интерактивных уроков по математике и информатике являются электронные презентации с объяснением и наглядными примерами, интерактивные упражнения и задания, которые выполняют иностранные студенты. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных – в том, что при их выполнении иностранные студенты не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают его на русском языке. Авторы-составители интерактивных пособий обращают внимание студентов на сложность и простоту решения, в зависимости от числа заданных упражнений, уделяют внимание развитию пространственного мышления. Материал составлен так, чтобы учащиеся различали в математике абстрактную точность и конкретную правильность [1].

Задача преподавателя при обучении иностранных студентов математике и информатике – пробуждать у них интерес к предмету на чужом для них языке. Известно, что услышанное на занятии усваивается на 10 %, увиденное – на 40 %, а то, что учащийся получил посредством деятельности, – усваивается им на 90 % из 100 %.

Из технических средств обучения на данный момент на подготовительном факультете ХНУ имени В. Н. Каразина лучшее, что существует для взаимодействия преподавателя с группой иностранных студентов, – это компьютеры и интерактивные доски. В них объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством. Такая доска не просто отображает на компьютере происходящее, а позволяет управлять процессом презентации, вносить поправки и коррективы электронным маркером, делать цветными пометки и комментарии поверх образовательных видеоклипов или заранее созданных презентаций, обращая внимание присутствующих на наиболее важные и значимые блоки информации. Разнообразие цветов, доступных на интерактивной доске, позволяет преподавателям выделять важные зоны и привлекать к ним внимание студентов, связывать общие идеи или показывать их отличие и демонстрировать ход размышления.

Используя широкие возможности экранного меню, преподаватель полностью управляет любой компьютерной демонстрацией. Слово, текст, число, формула, схема или рисунок на интерактивной доске при необходимости выделяются, что позволяет преподавателю и студентам фокусироваться на отдельных аспектах темы. Часть экрана можно скрыть, используя так называемый «эффект шторки» или «затемнение экрана», – и показать его в нужный момент. С помощью гиперссылок всегда можно получить дополнительную информацию из других презентаций, ранее

сделанных преподавателем или студентами, необходимую справку, подробно рассмотреть фрагмент слайда, перейти в другую статью, выйти на интернет-страницу при подключении к сети Интернет.

Лексико-грамматический материал русского языка на интерактивных уроках по математике и информатике имеет немаловажное значение для иностранных студентов. Рассмотрим тему «Обыкновенные дроби». Презентация начинается с демонстрации цифрового материала в сопровождении рисунков. Затем вводится новая лексика. Потом следует объяснение грамматики с этой лексикой.

Например, в теме «Обыкновенная дробь» необходимо объяснение единственного и множественного числа существительных, прилагательных, количественных и порядковых числительных, изменение прилагательного в винительном падеже, изменение порядковых числительных в родительном падеже, а также объяснение формы названий числительного в числителе и в знаменателе обыкновенной дроби.

Например, читаем дробь $\frac{1}{2}$ – «одна вторая» (в числителе вопрос: «сколько частей?», ответ: – «одна часть»; в знаменателе вопрос: «какая часть?», ответ – «вторая часть»). Объяснение: числительное «один» изменяется по родам и числам. В данном случае – это количественное числительное женского рода, потому что при обозначении числителя не произносится слово «часть» – одна (часть). Все дроби с единицей в числителе требуют согласования в именительном падеже порядкового числительного в знаменателе обыкновенной дроби (исключение – 11). Студенты запоминают и отрабатывают практически чтение обыкновенных дробей с единицей в числителе.

1. Вопрос к числителю: сколько частей?
2. Вопрос к знаменателю: какая часть?

Все другие дроби имеют следующее согласование: количественные числительные в числителе и порядковые числительные в знаменателе обыкновенной дроби (родительный падеж, множественное число). Например, три четвертых (в числителе вопрос: «сколько частей?» ответ: – «три (части)»; в знаменателе вопрос: «каких частей?», ответ – «четвертых (частей)»). Студенты запоминают и отрабатывают практически грамматические правила формирования обыкновенных дробей с другими цифрами в числителе.

1. Вопрос к числителю: сколько частей?
2. Вопрос к знаменателю: каких частей?

Таким образом, изучая лексико-грамматический материал по русскому языку с помощью интерактивного пособия с применением ИКТ на уроке математики, иностранные студенты имеют возможность ознакомиться с объяснением, проговорить необходимые фразы по-русски, повторить и то, и другое в случае необходимости не один раз, а также закрепить изученный материал в решении примеров.

Кроме дидактического материала с использованием ИКТ – интерактивного пособия, авторы составили «Рабочую тетрадь (РТ) по информатике». Она является дидактическим приложением к учебнику «Основы информатики и вычислительной техники», то есть базируется на теоретическом материале учебно-методического пособия и ориентирована на закрепление полученных студентами знаний. В то же время, РТ содержит тексты с новым материалом, шире освещающим ранее изученные темы. Таким образом, это комбинированное пособие, обладающее, помимо специфических для РТ функций, также и функциями учебника. Материал РТ можно использовать как во время аудиторных занятий, так и в качестве домашних заданий.

Частью интерактивного пособия по информатике и математике является система электронных тестов, позволяющая качественно осуществить контроль знаний студентов, избежать субъективного оценивания, оперативно оценить уровень усвоения учебного материала и скорректировать учебную программу. Тесты созданы авторами в программах «MyTestX» и «Wondershare QuizCreator».

Одним из основных преимуществ тестирования, как известно, является минимум временных затрат и получение надежных итогов контроля. Программы «MyTestX» и «Quiz» работают с разными типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, ручной ввод числа, ручной ввод текста и др. В программах заложена возможность форматирования текста вопросов и вариантов ответа. При создании тестовых материалов автор определяет шрифт, цвет символов, может выбрать верхний и нижний индекс, списки, вставляет рисунки и формулы. Составители использовали собственный текстовый редактор.

Таким образом, в ходе интерактивных уроков имеется возможность увеличить объем пройденного и, соответственно, усвоенного материала без риска «перегрузить» студентов. На практических занятиях по математике и информатике преподаватели заметили, что информацию, полученную через различные сенсорные каналы – текст, видео, графику, звук, – иностранные студенты подготовительного факультета лучше усваивают и дольше сохраняют в памяти. Обучаемые на уроках понимают более сложные темы в результате эффективной и динамичной подачи материала; их творческий показатель повышается – иностранцы обретают уверенность в себе, в своем знании математики и информатики – предметов, которые они усвоили на русском языке.

Наряду со всеми изложенными преимуществами использования интерактивных пособий по математике и информатике на подготовительном факультете, возникают проблемы следующего характера:

1) недостаток технического обеспечения (группы вынуждены записываться в очередь на урок в классе с ИКТ или на использование проектора);

2) подготовка каждого занятия требует от преподавателя-составителя значительных трат времени, а также специальных навыков.

Рассмотрев создание и применение интерактивных пособий по математике и информатике для иностранных студентов на подготовительном факультете, приходим к следующим выводам:

1) с применением интерактивных пособий, включающих комплекс обучающих презентаций, разноуровневые знания иностранных студентов по математике и информатике уравниваются быстрее и качественнее, чем при помощи традиционного учебника;

2) с каждым годом ИКТ усовершенствуются, обновляются;

3) преподаватели должны непрерывно пополнять свои знания о научно-технических новшествах (НТН) и применять их при создании интерактивных пособий;

4) форма и содержание дидактического материала должны изменяться в отношении способов его изучения в зависимости от новых технических средств обучения.

Литература

1. Фуше А. Педагогика математики / А. Фуше. – М. : Просвещение, 1969. – 128 с.

2. Парфенова Н. Д. Использование компьютерных технологий в преподавании курса «Комплексный анализ» / Н. Д. Парфенова // Проблемы сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць. – Вип. 3. – У 2 ч. : Ч. 1. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – С. 101.

3. Коренєва І. В., Дубова О. А. Про створення інтерактивного посібника «Біологія» для іноземних студентів початкового етапу в ХНУ імені В. Н. Каразіна. / І. В. Коренєва, О. А. Дубова // Проблемы сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць. – Вип. 3. – У 2 ч. : Ч. 1. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – С. 90.

4. Христенко Е. В. Инновация как способ решения учебных проблем при проведении практических занятий по дисциплине «Основы информатики» для студентов гуманитарных специальностей. / Е. В. Христенко // Проблемы сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць. – Вип. 3. – У 2 ч. : Ч. 2. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – С. 165.

5. Петров А. М., Пташный О. Д. Особенности преподавания и методического обеспечения математических дисциплин для иностранных студентов первого года обучения. [Электронный ресурс] / А. М. Петров., О. Д. Пташный. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Pedagogica/2_121704.doc.htm.

6. Интерактивная доска. Быстрый старт : Руководство пользователя. – М. : Сервис плюс, 2007. – 40 с.

Восприятие русской классической прозы студентами-узбеками (на примере произведений А. П. Чехова)

Рассматривая особенности структуры и семантики рассказа А. П. Чехова «На гвозде», авторы статьи выделяют параметры названного художественного произведения, влияющие на вариативность и инвариативность его восприятия представителями иной культуры, в частности, студентами-узбеками.

Ключевые слова: художественный текст, восприятие текста, вариативность восприятия.

Как известно, текст, являющийся неродным для реципиента культуры, воспринимается через призму специфического языкового и неязыкового опыта, что может препятствовать адекватной рецепции текста.

Вариативность восприятия художественного текста определяется не только особенностями вербального и невербального опыта воспринимающих, но и структурными особенностями самого текста, к которым относятся: жанровая специфика текста, наличие/отсутствие эксплицитно выраженных средств авторской оценки, соотношение сюжетного и описательного планов и др. Включение текста в диалогический контекст позволяет исследовать структурные особенности текста, актуализирующиеся в акте межкультурной коммуникации (текст в диалогическом контексте рассматривали М. М. Бахтин [1], Ю. М. Лотман [4], Н. В. Осьмаков [5], В. В. Прозоров [6], М. Р. Тугулиева [7]).

В данной статье рассматриваются особенности структуры и семантики рассказа А. П. Чехова «На гвозде», определяющие специфику его восприятия иностранными и, в частности, узбекскими студентами. Цель статьи – выделить и проанализировать существенные параметры названного художественного текста, влияющие на вариативность и инвариантность его рецепции носителями иной культуры.

Актуальность предлагаемой статьи определяется возрастающей ролью межкультурной и межкультурной коммуникации, необходимостью повышения эффективности процесса восприятия текста на неродном языке, а также увеличением в вузах Украины количества студентов из среднеазиатского региона, в том числе из Узбекистана.

«На гвозде» входит в ряд сатирических новелл А. П. Чехова, раскрывающих тему чиновничества. Рассказ «На гвозде» более имплицативен в решении темы чиновничества, чем, например, известные чеховские новеллы «Толстый и тонкий» и «Смерть чиновника». В частности, в нем отсутствуют диалоги между мелкими и крупными чиновниками, включа-

ющие речевые показатели раболепия, – такие, как лексический и синтаксический повтор (*Извините, ваше – ство, я вас обрызгал... Я нечаянно... Ради бога, извините. Я ведь ...Я не желал!* – «Смерть чиновника»), вводные конструкции (*Друг, можно сказать, детства, и вдруг вышли в такие вельможи-с. Это вот, ваше превосходительство, ...жена Луиза, лютеранка, некоторым образом...* – «Толстый и тонкий») и другие (о лингвосоциопоказателях см.: [3]). В комических новеллах «Толстый и тонкий» и «Смерть чиновника» противопоставление «мелкий чиновник – крупный чиновник» эксплицируется оппозициями «коллежский ассессор – тайный советник», «экзекутор – статский генерал». Отсутствие подобной оппозиции в рассказе «На гвозде» обусловлено тем, что в нем конкретно не названы два персонажа – гости мелкого чиновника Стручкова. В рассказе содержится лишь одна конкретная деталь, касающаяся этих персонажей: указан головной убор, обладателем которого является каждый из них: *На стене торчал большой гвоздь, а на гвозде висела новая фуражка с сияющим козырьком и кокардой; – Это его фуражка; Он здесь!?... На подлом гвозде висела кунья шапка; – Это Прокатилова шапка.* Кто такие он и Прокатилов, читатель может догадываться по поведению чиновников (*Чиновники поглядели друг на друга и побледнели; ... – Выйдемте, господа, – Подождем, пока он уйдет* и др.), из некоторых реплик персонажей (– *Ваше превосходительство* [обращение жены Стручкова к Прокатилову]; – *Гусь у тебя сидит; – Прокатилов – сила...; – Час у твоей посидит, да зато тебе... десять лет блаженства*), а также из иронического замечания автора *Все перепортила карьера Стручкова!*

Тема раболепия в новелле «На гвозде» является «внутренней» по отношению к «внешней» теме, которую можно определить как «Обманутые ожидания». Противоречие между мечтами и реальностью находит отражение в попарном противопоставлении нескольких лексических парадигм. С одной стороны, желание чиновников отметить день рождения ([Стручков]: *вел к себе на именины; – Да и пожрем же мы сейчас, братцы*), с другой – неожиданное препятствие (в виде непрошеного гостя) к осуществлению этого желания (*Пришлось ретироваться; [Компания] лениво поплелась к трактиру*). В начале повествования – перспектива аппетитного ужина (– *Женка пирог приготовила; – [Она] хорошо пироги делает; – Щи будут*), в конце – плачевный исход томительного ожидания (*Только в восьмом часу вечера... можно было приняться за пирог; Пирог был сух, щи теплы, гусь пережарен*). В столкновении желаемого и действительного заключается внешний конфликт произведения.

Не менее значим внутренний, психологический конфликт – между раболепствующим поведением Стручкова и его стремлением выглядеть достойно в глазах сослуживцев. В душе героя сталкиваются противо-

речивые чувства: нежелание мешать жене (– *Выйдемте, господа! Переждем где-нибудь...*) и раздражение по поводу сорванного ужина (– *Валился, черт!; – Мне обидно, что есть хочется*); благодарность жене за участие в его карьере (– *Десять лет блаженства; – Фортуна*) и оскорбленное достоинство (– *И у такого сквернавца такая хорошенькая жена!; – Дуракам счастье, ваше превосходительство*).

Внутренний конфликт (смена настроений, соматическое проявление переживаний главного героя) передан глагольным рядом *мечтал* [вслух] – *захихикал* [от удовольствия] – *пробормотал* – *простонал*.

Аналогично дана динамика внутреннего состояния гостей: *поглядели* – *побледнели* – *прошептали*.

Средством пересечения частных парадигм в рассказе является парадигма «Гвоздь»: *На стене... гвоздь, а на гвозде... фуражка; На подлом гвозде... шапка; Кунья шапка продолжала еще висеть на гвозде; Гвоздь был свободен от постоя*. В сатирическом рассказе А. П. Чехова, как правило, отсутствует эксплицитная оценочная парадигма, однако функцию косвенной оценки часто выполняет название произведения – «Хамелеон», «Человек в футляре» и т. п. В определенной степени лексема «гвоздь» также является эксплицитной формой выражения авторской оценки. Будучи введенной в заглавие новеллы – одну из «самых сильных позиций в тексте» [2], эта лексема открывает сквозную парадигму «Гвоздь» и направляет восприятие читателя в определенное русло: заставляет искать ответ на вопрос, почему столь незначительная деталь (на гвозде висел чей-то головной убор) так резко повлияла на поведение чиновников. Говоря об использовании цитат в заглавиях художественных произведений, Е. В. Джанджакова, подчеркивает, что поле действия цитаты, вынесенной в заголовок, может распространяться на все произведение [2]. В этом случае у нее не только семантическая и эмоциональная нагрузка, но и организационная. Она становится своего рода конструктивным стержнем произведения. Это в равной степени может быть отнесено и к заглавию рассказа «На гвозде».

Указанная парадигма определяет также построение и членение данного текста на части: 1) неожиданное появление на гвозде форменной фуражки высокопоставленного лица – зарождение конфликта; 2) место фуражки заняла шапка из «благородного» меха – нарастание конфликта; 3) гвоздь свободен – разрешение конфликта.

Структурные особенности первой и второй частей идентичны, что проявляется, в частности, в соотносительности стержневых парадигм. Сравните:

1 часть: *Шли, шли* [к Стручкову] – *Вошли в переднюю* – *Почувствовали запах пирога и жареного гуся* – *На гвозде висела... фуражка* – [Компания] *лениво поплелась к трактиру*;

2 часть: *Опять пошли к Стручкову – Вошли в переднюю – Увидели гуся и чашку с огурцами – На подлом гвозде висела шапка – Пошли опять в трактир.*

Соотносительность парадигм достигается не только за счет повтора лексических, синтаксических единиц, но и за счет использования однокоренных слов (*запах – пахло*), существительных одного семантического класса, например, наименований частей тела (*носы – желудки*).

Параллелизм в построении первой и второй частей сопровождается смысловой градацией. Если в первой части рассказа мечты именинника достаточно скромны (– *Женка пирог приготовила... – Коньяк есть... Воронцовская*), то во второй части к воображаемым картинам праздничного стола добавляются новые детали (– *Водки выпьем и килечкой закусим...*; – *[Сардин] две коробки, колбаса четырех сортов*). Предвкушение обеда в первой части (*Носы почувствовали запах... гуся*) перерастает в муки голода во второй (*Чиновные желудки сжались от горя*). При этом острота ситуации нарастает вместе с повышением чина очередного гостя. Чем выше ранг высокопоставленного гостя, тем больше жертва со стороны чиновников. Определенное социальное различие двух гостей находит отражение в речи персонажей. Вольности, допускаемые в отношении хозяина фуражки с кокардой (– *Гусем у тебя пахнет, потому что гусь у тебя сидит; – Черти его принесли!*), сменяются почтительным – *Прокатилов – сила!*

Таким образом, «внутренняя» тема рассказа «На гвозде» формируется его парадигматической (наличие оппозитивных и повторяющихся лексических парадигм) и композиционной структурой.

Указанные структурно-семантические особенности чеховской новеллы (наряду с субъективными факторами, в числе которых языковой и неязыковой опыт инокультурного реципиента) в значительной степени определили специфику восприятия данного художественного текста студентами-узбеками. Так, наличие в тексте лишь косвенной характеристики ключевых персонажей – к ним относятся крупный чиновник Прокатилов и обладатель новой фуражки с сияющим козырьком и кокардой, имя которого в рассказе не названо, обусловило появление, наряду с конкретным (и адекватным) образом «гость Стручкова – его начальник / «гость Стручкова – высокопоставленное лицо», образа обобщенного: «один человек / этот человек». Вот несколько вариаций данного варианта восприятия:

«Это была фуражка одного человека, которого они боялись»;

«У них, наверное, были нехорошие отношения с этим человеком»;

«По-моему, они ее [куню шапку] где-то видели и не хотели увидеться с ее хозяином. Может, он был плохим человеком».

Появление обобщенного образа «один человек» / «этот человек» при рецепции рассказа «На гвозде» обуславливает неадекватное осмысление

рассказа в целом. Так, испытуемые-узбеки не воспринимают рассказ «На гвозде» как произведение о чиновничьей среде: лексические единицы, образующие на образно-понятийном уровне парадигму «чиновники». В частности, выражения – *Час у твоей посидит, да зато тебе... десять лет блаженства* и *Все перепортила карьера Стручкова* – не были поняты. Неадекватно был осмыслен также каламбур: *Гусем у тебя пахнет, потому что гусь у тебя сидит*, где содержится иронический намек на важную особу. Значительная часть испытуемых неадекватно толкует вторую часть каламбура: «Чиновники из компании Стручкова ненавидели этого человека, поэтому сравнивали его с гусем».

Возникновение в сознании узбекских реципиентов обобщенного образа может привести не только к неадекватному осмыслению, но и к непониманию произведения. В работах, где была зафиксирована ошибка на образном уровне восприятия, испытуемые наиболее часто дают ответы «не знаю», «не понимаю» на большинство вопросов, касающихся произведения. Сравните также один из ответов испытуемых: «Смысл рассказа мне почти не понятен. Я не понял, о чем хочет сказать Чехов в этом рассказе».

Неадекватные варианты восприятия чеховской новеллы, рассмотренные выше, обусловлены включением неадекватного либо обобщенного образа в неадекватные связи с другими «предметными» образами, возбуждаемыми при рецепции художественного текста.

Причиной неадекватной рецепции может стать, напротив, включение адекватного образа в адекватные связи, но с минимальным количеством текстовых единиц. При этом вне восприятия остаются ключевые для осмысления единицы текста. Рассмотрим один из вариантов осмысления рассказа А. П. Чехова «На гвозде». Целый ряд узбекских учащихся, адекватно воспринимая рассказ на образном уровне (в сознании испытуемых возникает адекватный образ «владелец новой фуражки с сияющим козырьком и кокардой – начальник Стручкова и его сослуживцев»), в то же время, объединяет лексические единицы текста только в парадигму «Страх»: *Чиновники поглядели друг на друга и побледнели; – Это его фуражка! – прошептали они; – Да, он здесь, пробормотал Стручков; Выйдемте, господа!... Подождем, пока он уйдет*. Сравните интерпретацию поведения чиновников, данную испытуемыми:

«Это фуражка какого-то начальника. Поэтому, увидев эту фуражку, чиновники из компании Стручкова побледнели»; «Чиновники ушли, потому что у Стручкова сидел незванный гость, которому они подчинялись и боялись его»;

«Автор использовал слово «пробормотал», чтобы показать, что Стручков со страху очень тихо, испуганно говорит».

Указанный вариант осмысления не учитывает всю полноту связей, которые можно установить между единицами данного текста на образно-

понятийном уровне его восприятия, в частности, центральная парадигма рассказа «жена Стручкова» в этой интерпретации не представлена совсем. Такой вариант осмысления художественного текста следует охарактеризовать как адекватный, односторонний (поверхностный).

Подобная специфика в восприятии сатирических произведений А. П. Чехова узбекскими учащимися обусловливается отчасти спецификой фоновых знаний представителей узбекской лингвокультурной общности. В частности, традиции восточной сатиры, усвоенные узбекскими учащимися, определяют особенности восприятия ими и произведений русской сатирической литературы. Так, для узбекской сатиры (в отличие от сатиры А. П. Чехова, где эксплицитно практически не выражено отрицательное отношение автора к высмеиваемому герою или явлению) характерны пространные комментарии, пояснения, которые дает автор к изображаемому. В качестве средств сатирической обрисовки персонажей используются преимущественно сравнения и эпитеты, базирующиеся на разговорной, просторечной и грубо-просторечной лексике с отрицательной эмоционально-оценочной окраской. Вот как описывается один из персонажей в повести Садриддина Айни «Смерть ростовщика»: *Карашикамба был среднего роста, с короткой шеей и лицом толстым, как брюхо. Если бы вместе с сильно отросшими волосами сбрить его густую, широкую длинную бороду, ... он весь целиком походил бы на громадный желудок, только что вынутый из освежеванного верблюда. Впрочем, голый и безбородый, он... стал бы похож на жирную супоросную свинью с облезшей щетиной.*

Лексика процитированного отрывка включает зоонимы, традиционно вызывающие отрицательные ассоциации (*свинья, лягушка*) либо приобретающие их в данном контексте вследствие уточняющего эпитета (*освежеванный верблюд*); наименования частей тела и внутренних органов животных (*брюхо, желудок*), прилагательные, объединенные лексическим значением «тучный, с большим животом» (*толстый, жирный, супоросный*).

Использование указанных языковых средств позволяет создать отталкивающий образ сатирического персонажа.

Итак, в структуре узбекского художественного текста сатирического жанра вычленяется ряд особых «ориентиров», обеспечивающих близкое к инвариантному осмысление его (текста) содержания. Интерпретируя комическую новеллу А. П. Чехова «На гвозде», узбекский реципиент не находит в ней подобных «ориентиров» и трактует ее весьма специфично, чем объясняется (наряду с другими факторами) значительная вариативность восприятия данного произведения.

Таким образом, вариативность восприятия художественного текста определяется не только особенностями тезауруса воспринимающих, но и структурными особенностями самого текста. Исследование текста в акте

межкультурной коммуникации позволяет разработать методические приемы по преодолению языкового и культурного «барьеров», препятствующих адекватной рецепции художественных текстов инонациональными учащимися.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 434 с.
2. Джанджакова Е. В. Об использовании цитат в заглавиях художественных произведений / Е. В. Джанджакова // Структура и семантика художественного текста : сб. науч. трудов. – Воронеж, 1988. – С. 30–37.
3. Доценко Н. П. Лингвосоциограмма литературного персонажа как инструмент филологического анализа художественного произведения / Н. П. Доценко // Лингвострановедение и текст : сб. науч. трудов. – М., 1987. – С. 30–40.
4. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю. М. Лотман // Структура и семантика художественного текста. Труды по знаковым системам : уч. зап. Тартус. ун-та. – Тарту, 1981. – Вып. 515. – С. 3–7.
5. Осьмаков Н. В. Историко-функциональное исследование произведений художественной литературы / Н. В. Осьмаков // Русская литература в историко-функциональном освещении : сб. науч. трудов. – М., 1979. – С. 5–40.
6. Прозоров В. В. О читательской направленности художественного произведения / В. В. Прозоров // Литературное произведение и читательское восприятие : межвуз. темат. сб. – Калинин, 1982. – С. 3–14.
7. Тугулиева М. Р. К проблеме взаимодействия культур / М. Р. Тугулиева // Вопросы литературы. – 1986. – № 3. – С. 71–100.

Лингвокультурные лакуны и способы их классификации

В статье дается объяснение термина «лакуна». Описываются и систематизируются типы языковых лакун, предлагается их классификация. Приводятся примеры из художественных произведений.

Ключевые слова: языковая лакуна, художественный текст, вербальные и невербальные образы, ложные ассоциации, грамматические категории.

Понимание текста на неродном языке определяется степенью владения читателем данным языком, а также запасом культурологических знаний. Недостаточное владение языком и отсутствие необходимых знаний о предмете описания могут препятствовать адекватному восприятию художественного текста.

Трудности в восприятии художественного текста инокультурным носителем можно описать с помощью термина «лакуна». Использование термина «лакуна» в качестве инструмента описания трудностей, с которыми сталкиваются носители иного языка и иной культуры в процессе восприятия художественного текста, дает возможность систематизировать указанные трудности, разработать классификацию лакун.

Цель данной статьи – описать и систематизировать разные типы лакун, полученных в ходе экспериментального исследования восприятия русских художественных текстов китайскими и узбекскими студентами. Указанное исследование было проведено с использованием метода анкетирования китайских и узбекских студентов, а также перевода с русского на узбекский язык.

В данной статье лакуны понимаются как отклонения от адекватной интерпретации русского художественного текста инокультурным читателем. В основу предлагаемой классификации лакун положена модель восприятия текста, предусматривающая разграничение двух типов образов – вербальных и невербальных – и, соответственно, двух уровней восприятия текста – языкового и неязыкового, или образно-понятийного. Неадекватное соотнесение вербальных образов друг с другом приводит к образованию лакун на языковом уровне, а неадекватное соотнесение вербальных и «предметных» образов – к возникновению образно-понятийных лакун. В данной статье описываются разные виды языковых лакун, выделенных в соответствии с ярусами языковой структуры.

Фонетическая лакуна возникает при неадекватном восприятии звуковой формы текста вследствие несовпадения фонологических систем языка читателя, и языка, на котором создан текст. Например, стажер из

Китай воспринял сочетание «молодой барин» (Пушкин А. С. «Барышня-крестьянка») как «молодой парень». Отождествление звукокомплексов [бáр'ин] – [пáр'ьн'] обусловлено тем, что в китайском языке шумные согласные не различаются по глухости/звонкости.

Таким образом, неадекватная рецепция указанного отрывка текста при аудировании определяется несовпадением систем согласных фонем русского и китайского языков.

Лексические лакуны подразделяются на собственно лексические и лексико-семантические. Собственно лексические лакуны включают следующие разновидности лакун:

1) звукокомплекс осознается как слово, но не соотносится с определенным предметным образом (это слово выделяется в анализируемом тексте как непонятное). Как непонятные студенты-узбеки выделяют в тексте преимущественно слова, входящие в пассивный словарный фонд русского языка, а также слова-этнографизмы;

2) звукокомплекс не осознается как слово (студент не знает данной языковой единицы);

3) звукокомплекс ошибочно осознается как другое слово.

Звукокомплекс осмысливается как другое слово по следующим причинам:

а) смешение лексических омонимов, паронимов, омографов;

б) ложные ассоциации (фонетические, семантико-словообразовательные и др.).

Причиной смешения омонимов, как правило, является неравноценность лексических омонимов с точки зрения их употребления, а именно: слово воспринимаемого текста может быть ограничено в употреблении и мало известно (либо не известно), в то время как омонимичное слово является общеупотребительным. Например, разговорное *малый* («употребляется для обозначения человека (мужчины) – носителя каких-либо качеств») ([2:223]) в отрывке *Отец ее был добрый малый // В прошедшем веке запоздалый...* (Пушкин А. С. «Евгений Онегин») ошибочно осознается как омоним *малый* («незначительный по величине, размерам»; «незначительный по силе, степени проявления» и др. (см.: [2:222–223])), относящийся к нейтральной лексике и входящий в активный лексикон студентов. Выражение *добрый малый* было интерпретировано узбекскими учащимися как «добрый, но незаметный человек», «имеющий малый чин», «имеющий низкий уровень развития», «мужчина маленького роста», «не очень добрый», «не очень богатый».

Сравните также интерпретацию слова *свет* (*Вот мой Онегин на свободе ... и наконец увидел свет; Другие, строгие заботы // И в шуме света и в тиши // Тревожат сон моей души* – Пушкин А. С. «Евгений Онегин») как «жизнь», «мир», «общество того времени», «день»,

«счастье», «свобода», «учение». Студенты называют значения двух различных слов-омонимов: *свет* – «электромагнитное излучение, воспринимаемое глазом»; «освещение», «источник освещения» и др. и *свет* – «мир», «окружающие люди, общество», «высший слой привилегированных классов буржуазно-дворянского общества» (см.: [3:44–45]).

Толкование незнакомых иностранному студенту слов может осуществляться на основе ложных ассоциаций, среди которых можно выделить:

- а) фонетические ассоциации;
- б) фонетико-семантические ассоциации, в частности – влияние слов родного языка, сходных по звучанию и близких по значению;
- в) семантико-словообразовательные ассоциации.

В качестве примера ложного прогнозирования проанализируем перевод на узбекский язык выражения *Низкий дом с голубыми ставнями* (Есенин С. А. «Низкий дом с голубыми ставнями»). В ходе эксперимента было получено несколько вариантов перевода: «С голубым стеклом низкий дом», «Низенький дом с синей опорой»; «С голубой дверью низенький дом».

В нашем случае сложно адекватно перевести слово *ставни*, которое обозначает неизвестную узбекским учащимся реалию и не имеет эквивалента в виде слова в узбекском языке (русско-узбекский словарь передает эквивалент этого слова перифразой, которую дословно можно перевести как «двери на окнах» или «оконные двери»). Интерпретация данного слова осуществляется на основе смысла, прогнозируемого контекстом. Последний «подсказывает» узбекским учащимся определенный круг слов, служащих для наименования «частей здания, строения для жилья». Кроме того, эпитет *голубые* [ставни] обуславливает подбор эквивалентов «окно»/«стекло» (сравните привычное сочетание *голубые окна*). Перевод слова *ставни* как «столб»/«опора» обусловлен тем, что значение данного слова мотивируется его внутренней формой; существительное *ставни* (сравните «ставить») соотносится узбекскими студентами с предметом (частью сооружения), который ставится вертикально.

Наличие эпитета в некоторых случаях позволяет адекватно прогнозировать значение непонятного узбекскому студенту слова. Так, значение слова «выть» (*Ты мила мне, родимая выть* – Есенин С. А. «Низкий дом с голубыми ставнями») узбекские учащиеся определяют через семантику прилагательного *родимый*, поясняющего данный диалектизм. Словосочетание *родимая выть* было переведено как «мать-родина», «родная земля», «мать-природа». Данная интерпретация близка к адекватной, поскольку слово *выть* («доля», участок, надел в земле, лугах») в контексте есенинского стихотворения употреблено в значении «родная земля».

Одной из причин возникновения лексико-семантических лакун является то, что инокультурный читатель владеет не в полном объеме

парадигмой лексико-семантических вариантов того или иного слова. В его сознании сформирован, как правило, только тот круг образно-понятийных ассоциаций, который соотносится со словом в его прямом употреблении. Это обуславливает возникновение неадекватного образа при восприятии отрезка текста, включающего данное слово в переносном значении. При этом необходимо разграничивать случаи, когда слово приобретает новое значение в данном контексте (читатель не понимает слово в его контекстуальном значении), и случаи, когда переносное значение слова закреплено в языке, а читатель владеет данным словом только в его прямом значении.

К морфологическим лакунам следует отнести неадекватное определение грамматического значения слова. Например, форма сослагательного наклонения *не хотел бы* (*И пропасть не хотел бы в глуши* – Есенин С. А. «Низкий дом с голубыми ставнями») была переведена большинством узбекских студентов как *истамадим* («не хотел»).

Формы условного наклонения в русском и узбекском языках имеют разный грамматический способ выражения: значение данной грамматической категории в русском языке выражается аналитически (сочетанием глагольной формы на -л и частицы *бы/б*), а в узбекском языке – синтетически (суффиксами -р/-с-). Эквивалентом *не хотел бы* в узбекском языке является форма *истамасдим* (суффикс -с- употребляется при наличии отрицания). Различие грамматических способов сослагательного наклонения в родном и русском языках является одной из причин возникновения данной лакуны.

Другой причиной появления морфологической лакуны является употребление служебных частей речи в периферийном, неосновном значении. Так, узбекские учащиеся затрудняются определить грамматическое значение предлога *по* «в соответствии с чем, согласно чему» – об этом свидетельствует неадекватная интерпретация выражения *по чинам* (*И за столом у них гостям // Носили блюда по чинам* – Пушкин А. С. «Евгений Онегин») как «по очереди».

Морфологическая лакуна может быть также обусловлена соединением в одну грамматическую пару слов, которые в русском языке не объединены общим грамматическим значением. Примером такой лакуны является перевод словоформы *хлебá* (*...в просторах полей // Они (журавли) сытных хлебов не видали* – Есенин С. А. «Низкий дом с голубыми ставнями») на узбекский язык как *нон*, что означает хлебо-булочное изделие.

Слово *хлеб*, употребляемое в значениях «пищевой продукт, выпекаемый из муки» и «зерно, из которого готовится мука, идущая на выпечку такого продукта», не образует форму множественного числа (см.: [3:601]). Вместе с тем, *хлеб* как «зерновые (рожь, пшеница)»

употребляется преимущественно в форме множественного числа – *хлебá*. Данному многозначному слову русского языка соответствуют разные лексемы узбекского. Так, *хлеб* («печеное изделие») эквивалентно узбекскому *нон*, а форма *хлебá* соотносится со словом *дон экинлари*.

Узбекские учащиеся ошибочно соотносят формы *хлеб* (только *единственное число*) и *хлебá* как формы единственного и множественного числа аналогично парам *стол – столы*, что обуславливает неадекватную интерпретацию слова *хлеб* и на лексико-семантическом подуровне: учащиеся отождествляют формы *хлеб* («пищевой продукт») и *хлебá* («хлебный знак») по определяемым ими понятиям. Однако эта лакуна должна быть названа морфологической, поскольку указанное отождествление осуществляется на основе соединения рассматриваемых форм в одну грамматическую пару.

Характеристикой данного подтипа завершается анализ языковых лакун.

В данной статье была представлена классификация лингвокультурных лакун. Термин «лакуна» используется в лингвистике и методике преподавания иностранного языка как инструмент описания трудностей восприятия текста на неродном языке.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М., 1999. – 304 с.
2. Словарь русского языка : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М., 1999. – Т. 2. : К–О. – 736 с.
3. Словарь русского языка : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М., 1999. – Т. 4. : С–Я. – 797 с.
4. Чистякова А. Б. Практическое пособие по методике преподавания русского языка как иностранного / А. П. Чистякова. – Х., 2007. – 127 с.

Особенности контроля знаний иностраннх студентов англоязычного отделения медицинского факультета

В статье обсуждаются методы контроля знаний студентов медицинского факультета, а также пути их усовершенствования. Особое внимание уделено работе с иностранными студентами, обучение которых осуществляется на английском языке. На примере кафедры педиатрии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина показаны особенности применения комплексного оценивания знаний, включающего как инновационные технологии, так и традиционные формы.

Ключевые слова: контроль знаний, англоязычное обучение, компьютерные системы.

Изменения, происходящие в современной общественной жизни, требуют новых методов обучения, педагогических технологий, способствующих развитию личности, формированию у будущих врачей самостоятельного мышления, навыка поиска информации, умения ставить и решать задачи, возникающие в профессиональной деятельности. Диагностика результатов обучения является обязательным компонентом образовательного процесса, позволяющим преподавателям и студентам судить о его эффективности. Преподавателю необходима регулярная и объективная информация о том, как усваивается студентами материал, каким образом они применяют полученные знания. Осуществление контроля знаний в процессе обучения иностранных студентов англоязычного отделения имеет свои особенности. Сотрудники кафедры педиатрии медицинского факультета Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина уделяют большое внимание вопросам усовершенствования текущего контроля, так как в подготовке будущих врачей важным является систематическое активное участие студента в каждом занятии. Этому способствует использование фронтального опроса в форме беседы преподавателя с группой. Для этого вопросы должны допускать краткую форму ответа, быть лаконичными, логически взаимосвязанными друг с другом, а также даны в такой последовательности, чтобы ответы студентов в совокупности могли раскрыть содержание раздела, темы. Вопросы должны иметь преимущественно поисковый характер, чтобы побуждать студентов к самостоятельной мыслительной деятельности. При устном контроле устанавливается непосредственный контакт между преподавателем и студентом, в процессе которого преподаватель получает широкие возможности для изучения индивидуальных особенностей усвоения студентами учебного материала. Недостатком такого вида контроля

является невозможность в полном объеме оценить знания каждого студента. В процессе обучения иностранных студентов из неанглоязычных стран нередко выявляется недостаточное знание английского языка, что затрудняет проведение полноценного опроса.

В медицинских вузах также широкое распространение получили тесты, в которых студентам из нескольких ответов на вопрос предлагается выбрать правильный. Мы выделяем три уровня сложности тестов:

- проверки усвоения, узнавания и воспроизведения учебного материала;
- определения умений применять знания в стандартных ситуациях;
- проверки навыков использования знаний в нестандартных ситуациях.

Тесты первого уровня мы считаем целесообразным применять у студентов, изучающих пропедевтические дисциплины. При изучении диагностики и лечения различных отдельных нозологических форм заболеваний студентам предоставляется возможность применить теоретические знания для решения ситуационных задач второго уровня сложности. Вопросы повышенной сложности в основном могут использоваться для тестирования студентов шестого курса, что позволяет преподавателю оценивать умение обучающихся интегрировать и анализировать полученные знания по различным дисциплинам.

Традиционно проводится письменный экзамен с помощью опросников множественного выбора. Для объективизации оценивания знаний студентов преподаватели имеют в арсенале банк вопросов, что дает возможность использования различных регулярно обновляемых вариантов тестов. При этом должна сохраняться однородность работ, выполняемых студентами, что позволяет предъявлять ко всем одинаковые требования и обеспечивает объективность оценки результатов обучения. Применение письменного тестирования дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми студентами группы.

Кроме аудиторного письменного контроля, используются также различные виды заданий для индивидуальной внеаудиторной работы. Преподавателями кафедры регулярно разрабатываются различные виды тематических рабочих тетрадей, заполнение которых, среди прочего, способствует закреплению полученных знаний у студентов.

Оценка практических навыков занимает особое место в системе контроля и играет важную роль в формировании профессиональной готовности студентов-медиков. В настоящее время с этой целью практикуется моделирование клинических ситуаций (деловые игры). Более эффективно обучение проходит, если в процессе обсуждения и принятия решения участвуют несколько студентов (малая группа), каждый из

которых получает свою конкретную роль и задачу. Студент, не подготовившийся или плохо подготовленный к занятию, не сумеет разобраться в предложенной клинической ситуации и не достигнет своей цели – принятия правильного решения. Чтобы избежать этого, постановка задачи и распределение ролей проводятся заранее, на предыдущем занятии: таким образом студент сможет максимально подготовиться к участию в клиническом разборе больного. Желательно, чтобы в деловой игре были задействованы все студенты группы: в ролях «пациента», «лечащего врача», «врача-рентгенолога», «врача-лаборанта». В процессе подготовки к деловой игре у студентов появляется стимул для активного поиска диагностической информации в соответствии с выполняемой им ролью, вырабатывается навык работы с полученной информацией. Поиск конкретного решения поставленной задачи заставляет студента переключиться на активные формы обучения, в частности – самообучение.

Наиболее важным критерием в оценке подготовки будущего врача по-прежнему остается умение студентов работать с реальными пациентами и медицинской документацией в условиях стационара или поликлиники. Работа с иностранными студентами предполагает особый подход в данном направлении. Очень важно правильное формирование групп с обязательным включением студентов с разной степенью владения не только английским, но и русским языком для обеспечения продуктивного контакта с пациентами. Кроме того, для решения клинических задач англоязычным студентам необходима помощь в изучении медицинской документации (историй болезни).

Таким образом, комплексный контроль знаний позволяет преподавателю разносторонне оценить уровень подготовки и определить индивидуальный потенциал обучаемости каждого студента.

Базой реализации достоверной системы контроля является всестороннее использование компьютеров, технических аудиовизуальных систем. Компьютерное обеспечение повышает уровень, степень объективности оценок и заключений, делает знания достижимыми для каждого студента с учетом его личностных особенностей, индивидуального стиля деятельности, темпа обучения. Распространению современных инновационных технологий в учебном процессе мешает ряд таких значимых факторов, как: недостаточная оснащенность учебных заведений компьютерными и электронными средствами обучения; нехватка научно-методической базы (электронных пособий, лабораторных и контрольных работ, тестов и т. д.) для проведения учебных занятий; недостаточная квалификация преподавателей в области современной компьютерной техники, незнание ими как программного обеспечения, так и технологии преподавания; как следствие этого – недостаточное знание студентами основ обращения с компьютерами, с материалом, представленным в электронном виде.

Решению этих вопросов может способствовать: повышение квалификации преподавателей в области новых инновационных технологий обучения; разработка преподавателями новых методических мультимедийных пособий; развитие сети мультимедийных классов, лабораторий и библиотек в учебных заведениях.

Сотрудниками кафедры педиатрии активно внедряются инновационные технологии для усовершенствования обучения и контроля знаний. В настоящее время активно используются мультимедийные программы для моделирования и решения клинических задач по дыхательной системе (*3M Littmaun Lerarning Lung Sounds R. L. H. Murphy, M. A. Murphy*) и сердечно-сосудистой системе (*3M Littman Cardiac Auscultation David Hardung, Giso v der Percke, Heyder Omran*). Составляются аудио- и фильмотеки, которые используются не только для изучения каждой конкретной темы, но и для проведения текущего контроля. Очень важным направлением работы является постоянное расширение банка тестовых вопросов на английском языке, что предполагает в дальнейшем постепенный переход на компьютеризированные формы тестирования студентов. Одним из эффективных способов улучшения качества обучения и системы контроля является создание электронных учебников по различным дисциплинам, в том числе и на английском языке.

Таким образом, контроль знаний англоязычных студентов медицинского факультета – это достаточно сложный и многоплановый аналитический процесс. Его конечная цель – своевременное введение необходимых преобразований и корректировок в различные формы обучения. Ведь от правильной организации контроля знаний и умений студентов во многом зависит качество подготовки будущего врача.

Литература

1. Медична освіта у світі та в Україні : навч. посіб. Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерій, О. П. Волосовець та ін. – К. : Книга плюс, 2005. – 384 с.
2. Иванов А. В. Роль мультимедийных тестов для контроля знаний в управлении учебным процессом / А. В. Иванов, В. Е. Попов, С. С. Пучнин // Межд. конф. : Интернет. Общество. Личность. ИОЛ–2000. – Новые информационно-педагогические технологии. – СПб. : Институт «Открытое общество», 2000. – С. 173–174.
3. Белашова О. В. Особенности педагогического контроля и самоконтроль студентов медицинских вузов / О. В. Белашова, Д. Н. Шпанько // Педагогические науки. – № 5. – 2009. – С. 78–79.
4. Основні додатки вищої школи : методи і засоби навчання : ч. 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dsto.dp.ua/?cat=45>

Шляхи формування професійної компетентності китайських студентів-філологів під час проведення педагогічної практики

У статті розглядаються особливості проведення педагогічної практики у групах китайських студентів-філологів, проблеми формування професійної компетентності педагога з урахуванням національних відмінностей практикантів.

Ключові слова: педагогічна практика, професійна компетентність педагога, професійна адаптація, соціально-культурна адаптація практиканта.

Важливим етапом підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України є *педагогічна практика*. Цілі, завдання педагогічної практики окреслено «Положенням про проведення педпрактики студентів вищих навчальних закладів України» («Положення ... ») [1]. Згідно із цим документом, студенти педагогічних спеціальностей проходять педагогічну практику з відривом від навчального процесу у 8 (4 тижні) та 9 (9 тижнів) семестрах.

«Положення ... » поширюється як на студентів-громадян України, так і на студентів-іноземців з наданням їм права вибору місця проходження практики: за місцем навчання або на батьківщині. Якщо 5 років тому серед китайських студентів-філологів, які навчалися в ХНУ імені В. Н. Каразіна, були поодинокі випадки проходження студентами-старшокурсниками педагогічної практики в Китаї, то упродовж останніх трьох років 100 % китайських студентів старших курсів філологічного факультету виявили бажання проходити її в ХНУ імені В. Н. Каразіна. Перш за все, це пов'язано з тим, що проходження такої практики відбувається у ВНЗ навчання, до якого китайські студенти певною мірою вже соціально й культурно адаптовані. Крім того, згідно з даними опитування практикантів протягом трьох років, організація й проведення педпрактики задовольняє китайських студентів і спонукає до подальшого опанування професії. Факт збільшення кількості китайських практикантів-філологів, зростання їхньої зацікавленості в одержанні професійних умінь і навичок викладання російської мови та літератури означає зростання попиту на педагогічну практику та накопичення досвіду її проведення китайськими студентами-філологами на кафедрі мовної підготовки ХНУ імені В. Н. Каразіна. З огляду на це, ми можемо визначити об'єкт нашого дослідження – це педагогічна практика китайських студентів-філологів на кафедрі мовної підготовки Центру міжнародної освіти ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Наукових досліджень з питань проведення та організації педагогічної практики для іноземних студентів – обмаль. Наявні студії більшою

мірою стосуються радянських часів і висвітлюють завдання та принципи її організації [1], не торкаючись проблем і національних особливостей. Новизна цієї статті, перш за все, полягає в обмеженні предмету дослідження педагогічної практики іноземних філологів лише китайськими студентами, які складають більшість практикантів у ХНУ імені В. Н. Каразіна, а також у вивченні проблем, що заважають оволодінню спеціальністю педагога-філолога.

За мету дослідження обрано визначення проблем формування професійної компетентності китайських студентів (філологів-русистів) під час проходження педагогічної практики, з'ясування природи цих проблем, окреслення можливих шляхів їхнього подолання.

Збільшення соціального запиту Китаю на підготовку педагогічних кадрів філологів-русистів, здатних вирішувати завдання й задовольняти вимоги сучасного інформаційного суспільства в умовах поглибленого двостороннього співробітництва Китаю з Росією та Китаю з Україною, перш за все – у галузі освіти й культури, зумовлює актуальність цього дослідження.

Розгляньмо зміст терміну «компетентність», що вживатиметься у дослідженні. Незважаючи на поширене твердження про те, що ця сучасна методична категорія «... не має чіткого, усталеного визначення» [11:64], багатьма вченими виділено основну її рису: вона «формується і проявляється у практичній діяльності» [11:64]. Ще однією суттєвою характеристикою компетентності є те, що вона містить у собі систему компетенцій [14], сформованих протягом навчання, ціннісні орієнтири, які впливають на характер практичної діяльності та сприяють вирішенню професійних задач. Нас цікавитиме поняття *«професійна компетентність педагога»*, оскільки саме вона формується у студентів-практикантів під час педагогічної практики.

Візьмемо за робочий варіант твердження О. В. Романової, яка, слідом за В. А. Сластьоніним, визначає, що *«... професійна компетентність педагога виражає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм»* [11:65].

Під таким визначенням можна було б поставити прізвища багатьох дослідників компетентнісного підходу до навчання [5]. Доцільним є зауваження Н. Дем'яненко про те, що професійна компетентність педагога вимірюється не лише кваліфікацією, але й містить у собі «базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності» [6:34]. Для нас важливою є націленість на особистісний підхід до визначення поняття *«професійна компетентність педагога»*, оскільки викладачі кафедри мовної підготовки, в тому числі й під час проведення педагогічної практики з китайськими студентами-філологами, працюють саме на засадах особи-

стісного підходу до кожного іноземного студента. Під поняттям «особистісно орієнтований підхід» розуміємо урахування:

- мотивів, що спонукають практиканта проходити педагогічну практику: вимушеність, зацікавленість, байдужість тощо;
- реальних планів практиканта щодо майбутньої діяльності (пов'язаність чи непов'язаність із викладанням філології);
- реальної теоретичної та методичної підготовки до педагогічної практики у конкретній групі;
- рівня соціокультурної адаптації студента до навчального процесу;
- особистісних рис практиканта, його спроможності/неспроможності навчати тощо.

Для нашого дослідження важливим є таке визначення Н. Дем'яненко: «Педагогічна компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра» [6:33].

Таким чином, підкреслюється важлива роль викладача-наставника, який безпосередньо веде практиканта до опанування професії, спираючись на власний досвід педагога, його професійну компетентність. У «Положенні...» йдеться про те, що педагогічна практика проводиться саме у групах досвідчених педагогів-викладачів. Професійна педагогічна компетентність викладачів-наставників стає взірцем і основою для формування, відповідно, професійної компетентності педагога у практикантів. Ось чому підбирати кадри для проведення педагогічної практики слід уважно й обмірковано. Професійна компетентність педагога, що формується у практикантів протягом педагогічної практики, відображатиме головні риси професійної педагогічної компетентності викладача-наставника. Цікавим є зауваження В. В. Серикова: «Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність – своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця» [13:35]. Знайти свій образ, віднайти у собі викладача допомагають китайським студентам досвідчені наставники, які закріплюються за кожним практикантом. Система організації педагогічної практики *«один досвідчений педагог – один практикант»* дозволяє максимально використати досвід наставника й забезпечує особистісний підхід до процесу формування професійної компетентності педагога у китайських студентів-старшокурсників.

Педагогічна практика студента старших курсів передбачає пасивну й активну участь у навчальному процесі. Основна мета пасивної практики – знайомство з діяльністю викладача шляхом спостереження й фіксування послідовності побудови уроку у *«Щоденнику педагогічної практики»*. Відвідування занять практикантами на різних етапах навчання (початковому, основному, завершальному) у групах різних викладачів націлене на формування вмінь та навичок виділення в цих уроках окремих складових (організаційний момент, перевірка домашнього завдання, роз'яснення

й закріплення нового матеріалу тощо) [9], а також на шляхи їхнього мовного, мовленнєвого й діяльнісного вираження. Активна педагогічна практика містить у собі практичне проведення пробних та залікових уроків, позааудиторне виховне заняття й має на меті формування безпосередньо професійної компетентності педагога.

Первинне формування професійної компетентності педагога в іноземних практикантів-філологів доцільно назвати «первинною професійною адаптацією», оскільки саме під час педагогічної практики відбувається залучення практикантів до процесу викладання як нового виду діяльності. Зміст терміну «адаптація» можна знайти у Н. А. Крупеніної та В. В. Терещенко [8], які роз'яснюють адаптацію «у широкому смислі» як «форму відображення» системи впливу внутрішнього і зовнішнього середовища, що полягає у тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги. У результаті, відбувається залучення особистості до певних видів діяльності у цьому середовищі» [8]. Вивчаючи соціально-педагогічні аспекти адаптації іноземних студентів до процесу навчання, згадані дослідники зупиняються на характерних рисах такої адаптації. Саме виділені цими вченими моменти перешкоджають опануванню професії, тобто при формуванні професійної компетентності педагога, коли практикант робить перший крок від особи студента, яку упродовж багатьох років навчали, до особи, яка намагатиметься змінити цю соціальну роль на іншу – викладача.

Назвемо відмінні риси адаптації іноземних студентів, що поширюються й на практикантів під час проходження педагогічної практики:

- характер соціалізації особистості в інокультурному середовищі;
- відмінності в системі освіти різних країн;
- рівень освітньої підготовки;
- особливості соціального статусу груп молоді за гендерним, племінним та іншими ознаками;
- відмінності в культурі, моделях поведінки, традиціях, освіті та вихованні, що властиві тій чи іншій культурі [8].

Свідоме приєднання особи практиканта до норм педагогічної діяльності можна назвати «*професійною адаптацією*». Саме завдання такої адаптації вирішуються під час проведення педагогічної практики у групах китайських студентів-філологів. У студентів старших курсів, які проходять педагогічну практику, безумовно, вже відбулася соціально-культурна адаптація (як реципієнтів) до навчального процесу викладання російської мови та літератури. Педагогічна практика накладається на особистий досвід участі практиканта у навчальному процесі: у школі в Китаї, на підготовчому відділенні, на заняттях під час навчання в університеті. Серед практикантів зустрічаються особи, які вивчали російську мову та літературу у Китаї. Наприклад, Програма 3+1/3+2, коли філологи-русисти

вивчали спеціальність упродовж трьох років у Китаї, а завершальний етап навчання проходили в ХНУ імені В. Н. Каразіна. Є також практиканти, які, маючи китайський диплом бакалавра-філолога, закінчують в ХНУ імені В. Н. Каразіна тільки магістратуру. Неоднорідність груп практикантів, різний рівень теоретичної підготовки (мовна та мовленнєва компетенції), різний рівень соціально-культурної адаптації зумовлюють необхідність індивідуалізації педагогічної практики, використання особистісно орієнтованих засобів формування професійної компетентності педагога.

Професійна адаптація до ролі викладача-філолога тільки починається й ускладнюється різними факторами. Перш за все, це соціально-культурні відмінності загального характеру, зумовлені соціальною побудовою китайського суспільства, незмінними основами національної педагогіки, в якій протягом століть надавалася перевага «не розумовому розвитку особистості, а трудовому, фізичному, моральному вихованню» [7]. Джерелами китайської педагогіки завжди були педагогічні, філософські та соціально-культурні погляди конфуціанства, даосизму, буддизму. Століттями китайська педагогіка заохочувала до самостійної роботи, поваги до правителя, мудрих людей. Зазубрювання, як і в російську давнину, було основою навчання. Незважаючи на те, що китайська педагогіка сприйняла й ідеали В. А. Сухомлинського, й А. С. Макаренка, увібрала в себе ідеї педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі, принципи проблемного навчання Дж. Д'юї, концепцію розвивального навчання М. І. Махмутова [3], національна традиція, сформована в сім'ї, залишилася домінуючим фактором формування змісту особистості, в тому числі й особистості педагога [7].

Все це зумовлює фон, на який накладається формування професійної компетентності педагога. Особистісна неоднорідність практикантів вимірюється більшим чи меншим відривом від національної традиції. Зазвичай, студенти з великих китайських міст більш гнучкі й розкуті у спілкуванні як із тими, хто їх навчає, так і з тими, кого вони навчають. Вони з легкістю засвоюють і відтворюють поведінкові моделі свого наставника, легше виходять із непередбачуваних ситуацій під час проведення пробних або залікових уроків.

Студенти з невеличких міст і сіл більш скуті й не сприймають поведінкові моделі наставника, несвідомо зберігаючи вірність традиції, відтворюючи національну модель спілкування з тими, кого навчають: авторитарну стриманість, домінування імперативно-вербальних мовних засобів, свідоме невживання реплік подяки, підтримки студента, заохочуючих до роботи виразів; неусміхненість, суворість. Така ж стриманість виявляється і в одязі практикантів під час проведення залікових занять: одяг вибирається здебільшого темних кольорів, волосся у дівчат зібране, косметика відсутня. Поведінкова, візуальна й мовленнєва відмінність китайських практикантів разом складають національно детермінований

імідж викладача-русиста. Боровська Н. Є. зауважувала, що саме імідж викладача у Китаї, навіть «в епоху відкритості», зберігає традиційну субординацію у відносинах між викладачами і студентами, яка ґрунтується на принципах консерватизму» [3:65]. Спочатку імідж викладача-русиста, що демонструється практикантами під час проведення пробних уроків, скидається на маску, характерну для китайського театру, й не сприяє продуктивному засвоєнню матеріалу. Перед наставником постає доволі складне завдання «зняти» маску, додати життя засвоєному раніше візуально-вербально-поведінковому ідеалу, сприяти пошукам свого, більш сучасного іміджу викладача-русиста. Завдання досить складне, оскільки китайська педагогіка, як стверджує дослідниця Боровська Н. Є., «наполегливо й досить жорстко виховує у кожному скромність та некорисливість як провідні людські чесноти...» [3:64].

Обізнаність із особливостями традиційної китайської педагогіки дозволить викладачеві-наставнику зрозуміти тихий голос, особливо у дівчат (гендерна специфіка), під час проведення занять, потуплені очі. Розуміння викладачем-наставником соціально-культурного фону, на який накладається формування професійної компетентності педагога, дозволить допомогти практикантам адаптуватися до професії викладача. Недостатня адаптація практикантів до навчання російській мові та літературі зумовлює проблеми формування професійної компетентності педагога, а саме: проблеми аудиторного та позааудиторного спілкування зі студентами, яких навчають практиканти; невідповідність системи оцінювання дій обома сторонами учасників педагогічної практики. Крім проблем педагогічної адаптації практикантів до майбутньої професії, можна виокремити протиріччя між національною мовною особистістю практиканта (рідна мова) та вторинною мовною особистістю (російська мова, що викладається) на рівні мовної інтерференції та мовленнєвої компетенції.

Означена вище відмінність поведінкових моделей у різних культурах, що є однією з ознак труднощів адаптації іноземних студентів під час формування професійної компетентності педагога, відображається у невідповідності сценарію мовленнєвої поведінки (термін, що вживається при аналізі національної мовної особистості) практиканта вимогам навчального процесу. Побудувати сценарій мовленнєвої поведінки на тему «Я проводжу урок з російської мови/літератури» – це найважливіша й найголовніша мета педагогічної практики. На жаль, недостатня сформованість соціокультурної, лінгвістичної та мовленнєвої компетенцій стають на заваді досягненню цієї мети. Практичний досвід проведення педагогічної практики свідчить про те, що замість плану-конспекту уроку, який має підготувати й відтворити практикант (продуктивно-навчальна діяльність), викладачем-наставником створюється своєрідний сценарій уроку, не тільки з виокремленням змісту й послідовності побудови уроку,

але й із конспектом кожної репліки пробного, а інколи – й залікового уроку (репродуктивно-навчальна діяльність).

Узагальнення багаторічного досвіду проведення педагогічної практики студентів-філологів на кафедрі мовної підготовки ХНУ імені В. Н. Каразіна дозволяє запропонувати таку динаміку формування професійної компетентності педагога: від репродуктивно-навчальної діяльності – до репродуктивно-продуктивного відтворення фрагментів уроку – й до повністю продуктивної діяльності, тобто самостійно підготованого й проведеного практикантом уроку. На жаль, останній етап поки що залишається за межами педагогічної практики. Завдання, що потребує вирішення, – це інтенсифікація проведення педагогічної практики в існуючих умовах.

Пошуки шляхів підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів для Китаю сприятимуть зростанню конкурентоспроможності випускників ХНУ імені В. Н. Каразіна на ринку освітніх послуг, що, у свою чергу, впливатиме на підвищення рейтингу ХНУ імені В. Н. Каразіна в цій країні й у сфері міжнародних освітніх послуг, сприяючи вирішенню завдань «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», які передбачають «поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір» [10:28].

Література

1. «Про затвердження «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (Наказ Міністерства освіти України від 08.04.93 р. № 93) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>

2. Бегалиева С. Б. Методические принципы организации педагогической практики иностранных студентов [Электронный ресурс] / С. Б. Бегалиева. – Режим доступа : <http://sword.com.ua>

3. Боровская Н. Е. Советская педагогика в оценках китайских ученых [Электронный ресурс] / Н. Е. Боровская. – Режим доступа : [http://portalus.ru.\(c\)](http://portalus.ru.(c)).

4. Буданова О. В. Педагогическая практика в системе формирования профессиональной компетенции / О. В. Буданова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 56–58.

5. Гуцу Е. Г. Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентностного подхода / Е. Г. Гуцу // Педагогика, 2012. – № 2. – С. 58–64.

6. Дем'яненко Н. І. Підготовка педагогічних кадрів : пошук інноваційної моделі / Н. І. Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 32–38.

7. Калашник Л. С. Педагогічні основи сімейного виховання в китайській родині : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. С. Калашник. – Х., 2005. – 28 с.
8. Крупенина Н. А., Терещенко В. З. Социально-педагогическая адаптация иностранных студентов [Электронный ресурс] / Н. А. Крупенина, В. З. Терещенко. – Режим доступа : [http : //conference.com.ua./ pages/ view/260](http://conference.com.ua./pages/view/260) – 2011.
9. Нечепоренко Л. С. Современный урок. Каков он? Методические рекомендации студентам / Л. С. Нечепоренко. – Х. : ХНУ, 2012. – 20 с.
10. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. // Офіційне видавництво Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Букрек, 2011. – 32 с.
11. Романова О. В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя / О. В. Романова // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 63–70.
12. Сенько Ю. В. Профессиональный образ мира педагога и геопедагогическая культура / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 63–68.
13. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.
14. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф. Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 45–53.

Особливості організації навчального процесу іноземних студентів-географів

У статті висвітлено проблеми адаптації студентів-іноземців до навчання у вищих навчальних закладах України. Представлено досвід кафедри соціально-економічної географії й регіонознавства у забезпеченні іноземних студентів методичними матеріалами для здобуття ними професійних компетенцій.

Ключові слова: іноземні студенти, організація навчального процесу, методичне забезпечення, професійні компетенції, адаптація.

Сучасні глибокі соціально-економічні, політико-ідеологічні, духовно-культурні перетворення, що відбуваються в Україні у зв'язку з переходом на ринкові засади господарювання, спрямовані на розвиток відкритого демократичного суспільства, розширення можливостей швидкого обміну інформацією. Це, у свою чергу, сприяє міжнародній взаємодії на рівні держав та їхніх громадян, призводить до удосконалення інфраструктури бізнесу і виникнення його нових форм, до розвитку взаємозв'язків у професійних сферах та у галузі освіти. Освіта нерозривно пов'язана з культурою. Більш того, її можна розглядати як феномен культури й одночасно – як рушійну силу формування культурного середовища. Тому сьогодні освіта посідає важливе місце в сучасних світових інтеграційних та глобалізаційних процесах.

Система освіти нашої держави, як і більшості пострадянських країн, зазнала значних перетворень. Її подальший розвиток пов'язаний з трансформаційними змінами в аспекті соціально-економічного і соціально-культурного розвитку України з урахуванням вимог і викликів глобалізованого світу, формування відкритого демократичного освітнього простору.

Система освіти України характеризується високою якістю надання освітніх послуг, за рахунок чого у вищих навчальних закладах нашої країни щороку зростає кількість іноземних студентів. Це свідчить про престиж вищої освіти нашої держави на світовому ринку освітніх послуг. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна у цьому сенсі є, безумовно, одним із лідерів серед ВНЗ України.

Основною проблемою іноземних студентів у чужій країні є успішна адаптація до нового оточення, що виступає запорукою досягнення високих результатів у навчанні, оволодіння спеціальністю, адекватного застосування набутих навичок та всебічного розвитку особистості. Іноземний громадянин, який приїжджає здобувати освіту у вищому навчальному закладі іншої країни, – це достатньо сформована особистість, якій потрібно

адаптуватися до нових, незвичних традицій, норм поведінки, мови, культури тощо. Говорячи про навчання іноземних студентів, доцільно розглядати саме процес соціальної адаптації до нового середовища, адже першочерговою метою іноземних громадян є здобуття вищої освіти та повернення на батьківщину, а не постійне перебування на території України. Ознайомлення з місцевою культурою, нормами поведінки, особливостями спілкування на регіональному рівні є умовою для забезпечення повноцінного життя іноземних студентів в Україні.

Кафедра соціально-економічної географії і регіонознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна вже має достатньо тривалий досвід підготовки іноземних студентів. Сьогодні на кафедрі навчається 43 іноземні студенти, тобто їхня частка становить 27 % від загального контингенту студентів кафедри. Переважно на кафедрі навчаються студенти з Китайської Народної Республіки та Туркменістану.

Іноземці потребують особливої уваги насамперед тому, що їм необхідно звикнути до нових природно-кліматичних та побутових умов, до зміни соціального оточення, до вимог нової для них освітньої системи, мови спілкування, інтернаціонального характеру навчальних груп тощо. Допомогти їм у цьому – завдання викладачів та співробітників кафедри і факультету, куратора академічної групи.

Звісно, важливу роль у своєчасному опануванні іноземними студентами навчального матеріалу відіграє відповідне методичне забезпечення курсів. Найскладнішим та наймасштабнішим елементом соціальної адаптації іноземних студентів в Україні є подолання мовного бар'єру. Якщо раніше для студентів з пострадянських країн такої проблеми майже не існувало, то сьогодні і для них, і для студентів з країн далекого зарубіжжя російська і українська мови є дуже складними для запам'ятовування та вимови. На засвоєння елементарних навичок спілкування російською і українською мовами іноземні студенти витрачають значну кількість часу та зусиль. Тому важливим завданням викладачів у підготовці іноземних студентів є забезпечення їх необхідними методичними матеріалами з дисциплін російською мовою: переважна частина іноземних студентів навчається на підготовчому відділенні ХНУ імені В. Н. Каразіна саме російською.

Викладачами кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства проводиться плідна робота, що дає змогу іноземним студентам здобути компетенції, що необхідні їм для подальшого успішного працевлаштування. Слід зазначити, що російською мовою викладачами кафедри підготовлено конспекти та презентації лекцій, додатковий матеріал, розроблено завдання для практичних та семінарських занять, а також питання для самостійної роботи іноземних студентів з основних профільних дисциплін.

Важливим аспектом методичного забезпечення іноземних студентів є розробка словників основних понять та термінів з нормативних дисциплін. Перевагою словників є те, що терміни та поняття стисло викладено трьома мовами – українською, російською і англійською, що дає змогу коротко та змістовно засвоювати іноземними студентами навчальний матеріал.

Безумовно, суттєвою допомогою іноземним студентам є навчальні посібники, зокрема з таких дисциплін, як «Основи суспільної географії», «Географія населення з основами демографії», «Економічна і соціальна географія України», «Теорія та методологія географічної науки», підготовлені російською мовою. Посібники містять структуру та програму курсів, тези лекцій, завдання практичних робіт і плани семінарських занять, питання для самоконтролю студентів, а також список рекомендованої та допоміжної літератури. Підготовка подібних навчальних посібників російською мовою з усіх навчальних дисциплін – важливе першорядне завдання викладачів кафедри.

Для іноземних студентів підготовлено також рекомендації щодо виконання курсових та кваліфікаційних робіт, дипломних проектів. Ці вказівки містять основні вимоги щодо виконання згаданих робіт, приклади оформлення титульних сторінок, списку використаних джерел та додатків. Значна роль в адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ відводиться куратору академічної групи, який допомагає студентам-іноземцям не лише з вибором російськомовної або англійськомовної літератури для підготовки до занять, а й сприяє знайомству студентів з групою, знаходженню між ними спільної мови. Крім цього, куратор може показати та пояснити особливості українського побуту і культури, для чого організовуються оглядові екскурсії містом та областю, екскурсії до музеїв, театрів, галерей, тематичні кураторські години, семінари з приводу національних свят країн, звідки приїхали студенти.

Щодо організації саме навчально-виховного процесу, слід відзначити, що на кафедрі соціально-економічної географії і регіоналістики ХНУ імені В. Н. Каразіна функціонує дискусійний клуб студентів з актуальних проблем суспільно-географічних досліджень, навчання та стажування студентів за кордоном. Започатковано подорожі вихідного дня до інших міст України та країн близького зарубіжжя, в яких активну участь беруть іноземні студенти.

Важливою складовою методичного забезпечення іноземних студентів є організація дистанційної форми навчання. Завдяки застосуванню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі стало можливим проведення консультацій, лекцій, семінарів та конференцій у режимі on-line, головною перевагою яких є безпосередній контакт з провідними викладачами, спеціалістами певної галузі знань,

котрі можуть знаходитися у будь-якій точці планети у зручний для них та для студентів час. На кафедрі соціально-економічної географії і регіонально-знавства ХНУ імені В. Н. Каразіна є певний досвід в організації подібних заходів. Зокрема, у 2013/2014 навчальному році саме в такій формі проведено серію лекційних занять, практичних робіт, семінарів та консультацій докт. геогр. наук, проф. К. В. Мезенцевим. Активне впровадження дистанційної форми навчання сприятиме збільшенню контингенту іноземних студентів.

Отже, підбиваючи підсумки, слід наголосити на тому, що одним із пріоритетних напрямів розвитку системи освіти України є збільшення обсягу надання якісних освітніх послуг саме іноземним студентам. Ця проблема вимагає відповідної організації та методичного забезпечення навчального процесу, підтримки іноземних студентів в їхній адаптації до нових умов життя протягом навчання. Найважливіший період адаптації студентів-іноземців припадає на перший рік життя в Україні, тому викладачі, працюючи з іноземними студентами, повинні враховувати у своїй педагогічній діяльності пізнавально-навчальний та культурологічний аспекти. Оскільки майже всі іноземні студенти відчують труднощі у навчанні, а рівень їхньої мовної компетенції недостатній для сприйняття лекційного матеріалу й усних пояснень, необхідно розробляти для них короткі тези лекцій російською мовою та проводити індивідуальні консультації протягом усього терміну навчання. Звісно, важливим елементом засвоєння навчального матеріалу і успішної адаптації студентів-іноземців є робота в групах та спільне дозвілля.

Література

1. Ключко Л. В. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ / Л. В. Ключко, Г. О. Кулешова, К. Ю. Сегіда // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць. – Вип. 2. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 36–47.
2. Немець Л. М. Особливості навчання іноземних студентів в Україні (на прикладі роботи кафедри соціально-економічної географії і регіонально-знавства) / Л. М. Немець, Л. В. Ключко, Г. О. Кулешова // Регіон–2011 : стратегія оптимального розвитку : матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 78–81.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів при викладанні педіатрії

У статті аналізуються існуючі у психолого-педагогічній науці підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та формування позитивної мотивації до навчання. Обговорюються методи організації самостійної роботи англomовних іноземних студентів-медиків у процесі підготовки та проведенні практичних занять з педіатрії.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, мотивація, самостійна робота, англomовні студенти-медики, педіатрія.

Однією з найважливіших проблем вищої освіти на сучасному етапі є підвищення якості навчання, що полягає у стимулюванні й доведенні якості пізнавальної активності тих, хто навчається, до рівня самоосвіти та здатності самореалізувати цей принцип на певному етапі навчання.

Нині набуває розвитку формування компетентнісно-світоглядних якостей майбутніх фахівців, в основу якого покладено мотиваційні підходи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів [4, 7, 8].

Формування мотивації студентів у їхній навчально-пізнавальній діяльності є одним з основних напрямків підвищення ефективності навчання. Актуальність мотиваційної сфери навчання обумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування у студентів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих та професійних компетенцій, активної життєвої позиції, що не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому [2, 6].

Відомо, що серед двох основних типів мотивації – зовнішньої та внутрішньої, саме остання найдужче позитивно впливає на процес навчання. Згідно з проведеним дослідженням, тільки 15 % студентів вищих навчальних закладів мають стійку внутрішню мотивацію [2]. Не є винятком й іноземні англomовні студенти медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. У кожній групі є студенти з різною мотивацією до навчання, значними відмінностями в рівні базової підготовки, що суттєво впливає на організацію навчального процесу. Окрім того, наявність різних етнічних, національних та соціальних груп з відмінностями культури, віросповідання, життєвого досвіду, рівня володіння англійською мовою, яка, до речі, не є рідною для більшості студентів, також позначається на навчальному процесі [5, 6]. Все вищезазначене потребує впровадження в педагогічний процес нових технологій навчання та виховання, використання результатів науково-педагогічних досліджень, спрямованих саме на активацію навчально-

пізнавальної діяльності, посилення стимулів, які відповідають внутрішньому типу позитивної мотивації.

Відомо, що навчально-пізнавальна діяльність – це спеціально організований викладачем процес пізнання, результатом якого є наукові знання, уміння, навички, форми поведінки й види діяльності, які опановує студент [7].

Також навчально-пізнавальну діяльність інтерпретують як процес і результат засвоєння способів, дій, знань, необхідних для здійснення подальшої професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності в умовах удосконалення змісту, форм і методів навчання [8].

Активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів слід розуміти як мобілізацію викладачем за допомогою спеціальних засобів їхніх інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль на досягнення конкретних цілей навчання, розвитку та виховання [7, 8].

Спираючись на основні андрагогічні положення, які є фундаментом теорії навчання дорослих, організація процесу навчання має спрямовуватися на принципи пріоритету самостійного навчання, спільної діяльності, індивідуалізації та системності навчання [9]. Підвищення ролі самостійної роботи студентів є також однією з основних вимог Болонського процесу [1].

Саме самостійна робота сприяє поглибленню і розширенню знань, формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, інтересу до пізнавальної діяльності, розвитку здібностей та оволодінню прийомами процесу пізнання [6–8].

Але, враховуючи низький рівень внутрішньої мотивації основної частки сучасних студентів, вкрай низький рівень навичок самостійної роботи, зусилля викладача мають бути спрямовані на правильну методичну організацію цього процесу, забезпечення умов її успішного перебігу. Система керівництва індивідуальною роботою студентів включає насамперед чітке її планування, детальне продумування її організації, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапними і кінцевими результатами, оперативне доведення до відома студентів оцінки результатів їхньої самостійної роботи і внесення відповідних коректив у її організування [8]. Сьогодні викладач розглядається як своєрідний менеджер, який здійснює організацію та управління навчально-виховним процесом, його діяльність полягає у наданні допомоги студенту у набутті необхідних йому знань, умінь, навичок і особистісних якостей [9].

Для успішної організації та підвищення ефективності самостійної роботи студентів 4 курсу на кафедрі педіатрії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна розроблено науково-методичний посібник для індивідуальної підготовки студента до практичних занять з педі-

атрії. Посібник розроблено відповідно до програми навчальної дисципліни «Педіатрія» для студентів вищих медичних закладів освіти III–IV рівнів акредитації, затвердженої МОЗ України. Його метою є активізація навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання розвитку навичок самостійного пошуку інформації, самоорганізації і самоконтролю власної діяльності, що сприяє формуванню професійної компетентності.

Змістовним аспектом активізації навчального процесу є підбір матеріалу, складання завдань на основі проблемного навчання із врахуванням індивідуальних здібностей кожного студента.

Важливою передумовою виникнення інтересу до навчання є така організація останнього, що дає змогу студентам проявити інтелектуальну самостійність та ініціативність. Основним засобом при цьому є використання таких завдань та запитань, розв'язання яких потребує від студентів активної пошукової діяльності. Саме створення проблемних ситуацій, посилення складності навчального матеріалу відіграють важливу роль у формуванні позитивних мотивів навчання [2, 4].

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки до практичних занять з педіатрії застосовуються такі методики: зв'язок завдань з попередніми дисциплінами та майбутньою професією; диференційність завдань та системи оцінювання; стимулювання потреби у вдосконаленні, мобілізації творчих здібностей студентів та схильності до самоствердження.

Пізнання нового має ґрунтуватися на раніше засвоєних знаннях, а підготовка лікаря на сучасному етапі потребує глибокого засвоєння фундаментальних базових предметів, тому на початку кожного нового змістовного модуля в посібнику наведено перелік питань для повторення та перевірки рівня знань з інших дисциплін: анатомії, нормальної та патологічної фізіології, пропедевтики дитячих хвороб, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу й зміцнює міждисциплінарні зв'язки.

Частина завдань, наведених у посібнику, – це завдання підвищеної складності, що сприяють активізації у студентів допитливості, професійної зацікавленості та творчого пошуку.

Наведено перелік основних медикаментів для лікування захворювань дитячого віку, які вивчаються на 4 курсі з міжнародними рекомендаціями щодо дозування лікарських засобів у педіатрії для самостійного виписування рецептів. Саме спроби самостійного призначення лікування хворій дитині, виписування рецептів, навички розрахунку дози з урахуванням маси тіла, віку є прикладом застосування набутих знань, що становлять основу професійної компетентності.

При виконанні завдань до практичних занять студенти набувають досвіду професійно-творчої діяльності, який відіграє позитивну роль у підготовці майбутнього фахівця.

На початку кожного практичного заняття проводяться контроль правильності виконання завдань, аналіз цієї роботи, підкреслення всіх позитивних моментів, досягнень у засвоєнні навчального матеріалу і виявлення причин наявних недоліків, що також сприяє формуванню позитивної стійкої мотивації навчальної діяльності.

Крім того, для реалізації завдання підвищення внутрішнього типу мотивації під час проведення практичних занять застосовуються такі методи: залучення до самооцінки своєї діяльності та корекції, введення до навчального процесу професійно-орієнтованих завдань, застосування навчально-пізнавальних ігор, створення проблемних ситуацій, яскравих наочно-образних уявлень, застосування комп'ютерних технологій у різних напрямках діяльності, заохочення до пошуку альтернативних рішень, врахування життєвого досвіду студента й останніх досягнень педагогічної та медичної науки.

З метою урізноманітнення навчального матеріалу і прийомів навчальної діяльності студентам, які зацікавлені у вищій оцінці, пропонується підготувати доповідь з конкретної тематики у вигляді мультимедійної презентації та виступити перед одногрупниками. Це сприяє розвитку інтелектуального потенціалу, особистісному зростанню та самоствердженню. Перспективами такого напрямку є залучення англomовних студентів до науково-дослідної роботи, підготовка та участь у наукових конференціях.

На практичних заняттях велика увага приділяється навчанню студентів роботі в команді (*cooperative learning*), розвитку комунікативних навичок та вмінь на основі методики проведення занять у вигляді клінічних ситуацій та ділових ігор (*simulation games*). Усі студенти під час проведення таких занять беруть участь в обговоренні теми, вирішенні ключових задач, що підтримує у студентів інтерес до самого процесу навчання [3,4].

На практичних заняттях з успіхом застосовуються сучасні комп'ютерні технології як для демонстрації наочного матеріалу, клінічних прикладів, навчальних фільмів, так і для тренінгу діагностики захворювань респіраторної та серцево-судинної систем (*3M Littmaun Lerarning Lung Sounds R. L. H. Murphy, M. A. Murphy, 3M Littman Cardiac Auscultation David Hardung, Giso v der Percke, Heyder Omran*). Створено електронний банк тестових завдань та розробляється комп'ютерна програма тестування.

З метою методичного забезпечення навчального процесу на кафедрі педіатрії створено навчально-методичні комплекси до кожного розділу педіатрії, які, окрім навчальної програми, розкладу занять, містять методичні вказівки, мультимедійні презентації лекцій, навчальні посібники, довідкову літературу, які в електронному вигляді може отримати кожен студент. Розпочато роботу над підготовкою електронного підручника з педіатрії. Також створено відеотеку навчальних фільмів для кожного

заняття, які використовуються як викладачами при проведенні занять, так і студентами для самостійного перегляду та закріплення практичних навичок вдома при підготовці до занять. Навчальні фільми поєднують візуальну, аудіальну та контентну складові і можуть конкурувати з іншими дидактичними методиками (лекції, тексти). Навчально-методичний комплекс утілює в собі технологію формування професійної і комунікативної компетенції, є складовою дистанційної освіти та індивідуального підходу до навчання, урахування відмінностей засобів та швидкості засвоєння інформації, що має особливе значення при навчанні іноземних студентів. Доступність і відкритість навчання, можливість самостійно визначати темп навчання, повертатися до окремих уроків у зручний час, у будь-якому місці, дозволяє студентам виробити індивідуальний графік навчання, що також стимулює розвиток позитивної мотивації до навчання.

Таким чином, застосування сучасних досліджень психолого-педагогічної науки, різноманітних педагогічних технологій та методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів дозволяють викладачу-практику формувати у студентів позитивну мотивацію до навчання та стійкий інтерес до дисципліни і майбутньої професійної діяльності.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів сприятиме формуванню конкурентоспроможного випускника, здатного активно набувати знання, навички, мотивованого на безперервну освіту та самоосвіту, а також втіленню основного принципу андрогогіки та найдавнішої формули навчання: «*Non scholae, sed vitae discimus*» – учимося не для школи, а для життя.

Література

1. Балахонов А. В. Фундаментализация медицинского университетского образования / А. В. Балахонов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – 232 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
3. Инновационные технологии в образовании / Под ред. И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина / Сост. Д. И. Земцов. – М. : МАКС Пресс, 2011. – 141 с.
4. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян. – М. : Просвещение, 2006. – 101 с.
5. Раковська Л. О. Взаємозв'язок інновацій і традицій при викладанні клінічної дисципліни англomовним студентам-медикам : проблеми і шляхи вирішення / Л. О. Раковська // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць. – Вип. 4 / Укл. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – С. 154–159.

6. Одинець Ю. В., Ручко А. Ф., Піддубна І. М., Ярова К. К., Панфілова О. О., Алексєєва Н. П. Особливості організації та проведення навчання англомовних іноземних студентів на кафедрі педіатрії № 2 ХНМУ / Ю. В. Одинець, А. Ф. Ручко, І. М. Піддубна, К. К. Ярова, О. О. Панфілова, Н. П. Алексєєва // Матеріали XLV навчально-методичної конференції «Сучасний стан, проблеми та перспективи англомовного навчання у ХНМУ». – Х., 17.11.2011. – С. 133–135.

7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

9. Змеев С. И. Андрогогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

Педагогічний супровід соціального самовизначення іноземних студентів

Статтю присвячено питанню педагогічного супроводу як напряму діяльності педагога у сфері соціально-професійного становлення іноземної молоді, для їхньої успішної інтеграції в нове соціальне середовище.

Ключові слова: іноземний студент, адаптація, педагогічний супровід, навчально-виховний процес, соціальне самовизначення.

Іноземні студенти, прибуваючи на навчання в Україну, стають суб'єктами взаємодії як зі студентським, так і з соціальним середовищем. Позитивний результат такої взаємодії – адаптованість, тому керівництву, професорсько-викладацькому складу, кураторам груп навчального закладу необхідно створити такі умови, які б сприяли кращому пристосуванню студентів до іншоетнічного середовища.

Розглядаючи вищий навчальний заклад як соціальний об'єкт, соціально-педагогічну систему, а також вступ іноземної молоді до вишу як перехід з однієї системи в іншу, логічно вважати адаптацію іноземних студентів до умов вищого навчального закладу різновидом соціальної адаптації. З моменту приходу до вищого навчального закладу студент стає об'єктом і суб'єктом соціальних відносин, відбувається включення молодої людини, яка приїхала з-за кордону, в різні сфери суспільних відносин, а також процес активного міжособистісного спілкування. Включення іноземних студентів у соціальну діяльність передбачає інтенсивну взаємодію двох суб'єктів соціальної діяльності – особистості студента й різноманітних суспільних інституцій, причому обидва суб'єкти постійно змінюються, розвиваються і впливають один на одного [1; 9]. Процес їхньої взаємодії розгортається у своєрідному «адаптаційному просторі», а вищий навчальний заклад як керуючий об'єкт повинен передбачати систему заходів для успішного перебігу адаптаційних процесів у ньому.

Надзвичайно важливою є адаптація за умов зміни середовища життєдіяльності на початкових етапах навчання іноземних студентів. Це вимагає від молодої людини активації механізмів адаптації і нерідко призводить до стану психологічного перенапруження. Зокрема, науковцями доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптації у 35–40 % першокурсників [1; 48]. Будь-які зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть ускладнити і без того непрості механізми пристосування.

Особливою складністю, напруженістю, як показали результати дослідження, характеризується навчально-виховна діяльність студентів-іноземців. Для них вона відбувається за відсутності безпосередньої

допомоги близьких людей, контактів з ними. Окрім того, матеріальні й побутові труднощі, які виникли після вступу до вищого навчального закладу, проблеми першого року навчання, пов'язані зі слабким знанням (або незнанням) мови країни, в якій студент проживає, непорозумінням з викладачами та студентами, яке виникає внаслідок цього; незмога належним чином опрацювати навчальний матеріал, великі навантаження, нестача часу для відпочинку та неформального спілкування в студентській спільноті – все це призводить до виникнення низки соціально-психологічних проблем.

Студентство – особлива соціальна група, яка має свої ознаки – виконання в суспільстві певних функцій, об'єктивність існування, певне ставлення до інших соціальних груп, самостійність думок, прагнення до самореалізації, самоствердження, наявність певних естетичних ідеалів, освіченість, широке коло спілкування тощо. Зі вступом до вищого навчального закладу для іноземних студентів домінуючим фактором адаптації стає студентська група, її морально-психологічний клімат, де відбувається набуття ними першого соціального досвіду.

Як підкреслює американський психолог Д. Янг [9; 115], молоді люди часто не спроможні переживати самотність. Людина, яка залишається сама, не знає, що із собою робити, – і переживає нудьгу та спустошеність. Звідси і занижена самооцінка, невпевненість при спілкуванні, постійне очікування кепкувань або осуду з боку оточуючих – це призводить до недовіри, внутрішньої напруженості та породжує прагнення уникати контактів і спілкування. Такий стан є характерним для іноземних студентів, які, опинившись у новому середовищі, без близьких та рідних, без їхньої підтримки, гостро відчують себе самотніми, непотрібними. Тому великого значення набуває педагогічна підтримка, студентський колективізм, увага до їхніх життєвих проблем.

Процес взаємодії студентської молоді та освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу – це співробітництво партнерів. Тому кожна із взаємодіючих систем ефективно виконуватиме свої функції щодо навчання та виховання тільки за умови рівноправних відносин студентів з викладачами, які ґрунтуються на взаємоповазі та толерантному ставленні один до одного. Успіх навчально-виховної діяльності іноземної молоді залежить від того, наскільки ефективно вона взаємодіє з навчально-виховним середовищем навчального закладу, а також використовує його освітній та виховний потенціал.

Одним з найважливіших соціально-педагогічних чинників, що забезпечує ефективність процесу адаптації іноземних студентів до умов вищого навчального закладу, є *соціально-педагогічний супровід* цього процесу, який визначається як допомога студенту і ґрунтується на розумінні його проблем, вільному спілкуванні та творчій співпраці; це – особлива сфера

діяльності педагогів вищих навчальних закладів, кураторів груп, усіх відповідальних за навчально-виховну роботу зі студентами, спрямована на зняття психологічного напруження у процесі пристосування до нового навчально-виховного середовища; як особливий вид педагогічної підтримки, орієнтований на більш успішну адаптацію.

Технології педагогічної підтримки, педагогічного супроводу досліджуються в працях М. Губанової [4], С. Савченка [6], В. Стрельцової [7]. Такі дослідники, як Є. Бондаревська [3], А. Петровський [5], акцентують увагу на тому, що ідея педагогічного супроводу спирається на розвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, а Ш. Амонашвілі [2] та В. Шаталов [8] позиціонують «педагогіку співробітництва».

Ефективність застосування технологій педагогічного супроводу, особливо там, де йдеться про адаптаційні проблеми, доведена на практиці. Зокрема, М. Губанова зазначає: «У молодих людей відсутній соціальний досвід, який дозволяє їм адекватно реагувати на ситуації, що виникають: це спонукає їх звертатися до психологічного захисту він нерідко спотворює реальність, проте створює видимість емоційного комфорту. Це може призвести до дезінтеграції особистості. Щоб віднайти оптимальний спосіб поведінки, обрати варіант адекватного виходу з конфліктного становища, уникнути стресової ситуації й життєвих труднощів, потрібні зусилля освітніх закладів і громадськості, їхня допомога й підтримка, тобто те, що ми називаємо *«педагогічним супроводом соціального самовизначення особистості»* [4; 32]. Коли відбувається різка зміна способу життя та соціальної поведінки, варіюються до взаємозаперечення цінності і відкидаються певні традиційні моральні та світоглядні уявлення, а нові викликають безліч сумнівів, неефективними стають стереотипи та звичні моделі поведінки. Тому соціально-педагогічний супровід є провідною умовою успішної адаптації іноземних студентів до навчально-виховного середовища вищих навчальних закладів, що наочно демонструє розроблена автором схема особливостей педагогічного супроводу іноземних студентів у процесі їхньої адаптації до освітнього середовища.

Розгляньмо *основні положення* педагогічного супроводу.

По-перше, він спрямований на вирішення різноманітних проблем, які виникають на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах (соціальні, педагогічні, побутові тощо).

По-друге, педагогічний супровід передбачає встановлення довірливих, товариських відносин між студентами-іноземцями, які зазнають труднощів адаптації, і педагогом, котрий прагне надати їм дієву допомогу. Цікаво, що при цьому спостерігається особисте ставлення студента і до проблем, що виникають, і до навчання, і до педагога, який пропонує йому допомогу, і до однокурсників, з якими він безпосередньо спілкується і взаємодіє.

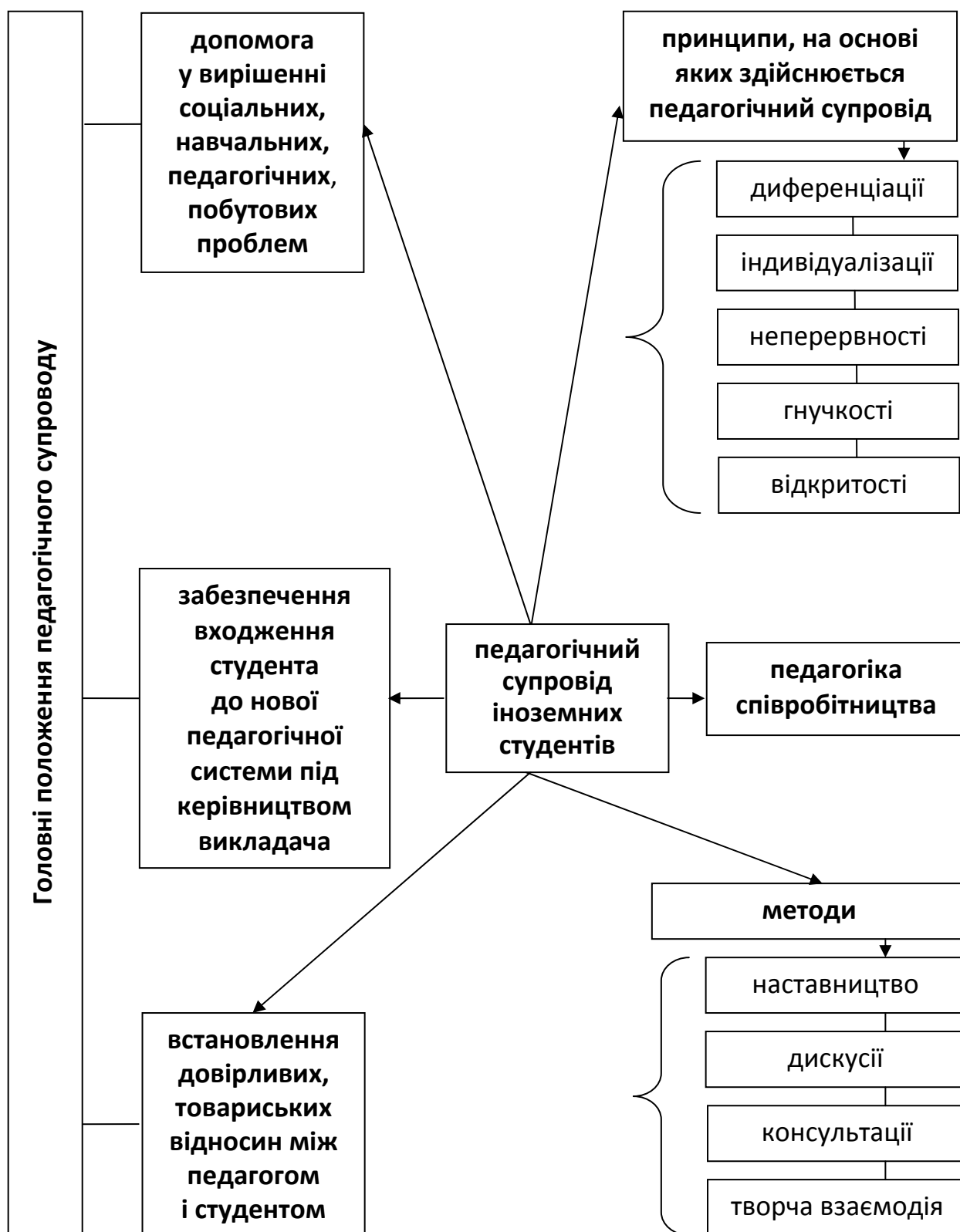


Рис 1. Педагогічний супровід іноземних студентів та його складові

По-третє, особливість педагогічного супроводу полягає в тому, що вивчення особистості іноземного студента й дружні відносини з викладачами, які між ними склалися, дозволяють педагогу передбачити складні

ситуації, в яких може опинитися студент, і викладач має змогу попередити, надати студенту потрібну інформацію щодо виходу з реальної ситуації.

По-четверте, вирішення адаптаційних потреб студента-іноземця здійснюється в межах різноманітних проблемних ситуацій, у які студент потрапляє й випадково, й цілеспрямовано, що наповнені конкретним змістом і подіями й породжують проблеми дезадаптації.

І нарешті, умовами перетворення іноземних студентів на активних суб'єктів педагогічного супроводу є: вся система життєдіяльності у вищих навчальних закладах, яка забезпечує входження студента в нову педагогічну систему під керівництвом викладачів, включення іноземних студентів у навчально-виховний процес, їхня активна робота над собою на основі співробітництва з педагогами.

Слід зазначити, що у нашому дослідженні програма педагогічного супроводу студентів-іноземців ґрунтувалася на принципах:

- єдності та узгодженості дій всіх суб'єктів, від яких залежить навчально-виховний процес (посадових осіб, викладачів, кураторів груп тощо);

- об'єктивної оцінки поведінки і рівня особистісного розвитку кожного студента, при цьому відслідковувалася динаміка змін особистісних властивостей студента, суб'єктивних властивостей майбутніх спеціалістів, визначалися оптимальні форми педагогічного впливу;

- комплексного використання всіх форм і засобів педагогічного супроводу, а також виховного потенціалу, навчального процесу, дозвілля, побуту тощо;

- коректного, ненав'язливого співробітництва учасників процесу, де педагогічна позиція викладачів, кураторів навчальних груп виражалася в тому, що кожний з них виступав як старший товариш, радник;

- індивідуалізації використання засобів і форм програми педагогічного супроводу із врахуванням рівня особливостей кожного студента.

Іноземний студент особливо потребує обов'язкової допомоги під час виникнення певних тимчасових труднощів. Саме такими за суттю є труднощі адаптаційного періоду у вищих навчальних закладах, коли, уперше переступивши поріг університету в новій країні, студент відчуває труднощі із включенням до нового (студентського) мікросередовища, з оволодінням незнайомими видами соціальної життєдіяльності (макросередовище), з необхідністю швидкої адаптації до нових соціально-педагогічних умов, установленням нових соціальних зв'язків і контактів. Професійно організований супровід цього процесу не тільки прискорить досягнення позитивного результату, а й зробить його гармонійним, безконфліктним та менш проблемним.

Педагогічний супровід іноземних студентів у вищих навчальних закладах здійснюється на основі принципів диференціації, індивідуалі-

зації, безперервності, гнучкості, відкритості. *Принцип індивідуалізації й диференціації* означає спрямованість на організацію спільної діяльності з урахуванням особистісних якостей і запитів студентів та орієнтацією на розширення їхніх соціальних контактів відповідно до загальнокультурних, соціальних й індивідуальних нахилів. *Принцип неперервності* передбачає забезпечення послідовного, не фрагментарного, своєчасного (оперативного або превентивного) сприяння студентам в їхньому особистісному просуванні. Керуючись *принципом гнучкості*, педагоги включають студентів у життєдіяльність нового товариства, використовуючи інноваційні підходи, індивідуальні й групові програми, надаючи консультативну допомогу відповідно до індивідуальних потреб, мотивацій. *Принцип відкритості* дозволяє суб'єктам взаємодії своєчасно реагувати на змінення ситуації, засвоювати нові соціальні цінності.

Як *методи педагогічного супроводу* педагоги, які працюють зі студентами-іноземцями у вищих навчальних закладах, використовують наставництво, дискусії, індивідуальні й групові консультації тощо, за допомогою яких студент набуває досвіду самовизначення, самопізнання, активніше адаптується до нового навчально-виховного середовища.

Підсумовуючи вищесказане, ми можемо дійти висновку, що під педагогічним супроводом процесу соціальної адаптації іноземних студентів ми розуміємо допомогу студенту в процесі адаптації до вишівського середовища, ґрунтовану на взаєморозумінні, вільному спілкуванні і творчій взаємодії; як особливу форму діяльності педагогів ВНЗ, кураторів груп, усіх відповідальних за виховну роботу зі студентами, спрямовану на зняття напруження у процесі пристосування до умов навчально-виховного середовища ВНЗ, як особливий вид педагогічної підтримки, орієнтований на якісний ступінь адаптації.

Таким чином, педагогічний супровід розглядається як допомога іноземному студенту, спрямована на опанування ним соціально-культурних і моральних норм та цінностей іншоетнічного середовища, як пролонгована педагогічна підтримка, а також як напрям діяльності педагога у сфері соціально-професійного становлення іноземної молоді, коли студентам створюються умови для ефективного вирішення їхніх проблем і успішної інтеграції в нове соціальне середовище.

Література

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.

3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика, 2001. – № 1. – С. 17–24.
4. Губанова М. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников / М. И. Губанова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32–39.
5. Петровский А. В. Общение и оптимизация совместной деятельности / А. В. Петровский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 302 с.
6. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-Матер, 2003. – 350 с.
7. Стрельцова В. Ю. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища / В. Ю. Стрельцова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 27–32.
8. Шаталов В. Ф. Точка опоры : об экспериментальной методике преподавания. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
9. Yang D. Social psychology. – New York, 1960. – 275 p.

Воспитательная работа с иностранными студентами подготовительного факультета при изучении химии и физики

В статье обсуждается организация воспитательной работы при проведении занятий по химии и физике для иностранных студентов подготовительного факультета в процессе решения проблемы их адаптации к учебе в высших учебных заведениях. Рассматриваются цели, задачи и виды работы, направленные на адаптацию студентов, повышение их интереса к изучению естественнонаучных дисциплин и воспитательную работу среди иностранных студентов.

Ключевые слова: адаптация иностранных студентов, воспитательная работа, изучение специальной лексики русского языка на занятиях по химии и физике, познавательная деятельность студентов, формирование научного мировоззрения.

На подготовительном факультете для иностранных граждан отработана система поэтапного ввода естественных дисциплин в учебной группе после того, как студенты четыре недели обучались русскому языку. На пятой неделе вводятся занятия по математике, на шестой – по физике, на седьмой – по химии, на восьмой – по биологии. Учебные группы формируются по мере прибытия иностранных граждан на факультет. Поэтому учебные группы, как правило, по составу интернациональны, а по уровню базовых знаний по физике и химии – не однородны, о чем свидетельствуют результаты стартового контроля. К моменту введения таких предметов, как «химия» и «физика», студенты группы имеют и различные результаты подготовки по русскому языку. На занятиях по физике и химии складывается такая своеобразная ситуация, когда задачей познавательной деятельности студентов является освоение содержательной стороны учебной дисциплины и ее языкового оформления – лексики и грамматических конструкций, характерных для языка этой науки. Поэтому проблема адаптации иностранных студентов на начальном этапе обучения является актуальной.

У иностранных студентов адаптация к условиям обучения в вузе усложняется проблемой незнания русского языка, социально-экономических особенностей и традиций жителей Украины, а также эмоционального и психологического состояния студента в условиях обучения в интернациональной группе, где каждый студент по мере своих сил и возможностей пытается сохранить свои национальные традиции и следовать им. Например, студенты мусульманского вероисповедания в определен-

ное время суток, независимо от занятий по расписанию, должны осуществить обряд молитвы, а в определенные дни недели или месяца – посетить мечеть. Или, например, девушек из мусульманских стран нежелательно во время занятий сажать рядом с юношами, так как это противоречит их нормам жизни и традициям.

Иностранные студенты начинают изучать естественные предметы, в частности, химию и физику, после обретения определенного словарного запаса по русскому языку и математике. Поэтому перед преподавателями физики и химии стоит цель не только обучить интернациональную студенческую группу физике или химии на русском языке, но и решить ряд таких задач, как:

- привить любовь и уважение к русскому, украинскому языкам; Украине, украинской культуре и национальным традициям;
- помочь студентам адаптироваться к особенностям новой учебной группы;
- попытаться снять эмоциональное и психологическое напряжение при ответах студентов на занятиях по химии и физике;
- проводить воспитательную работу среди иностранных студентов при изучении естественнонаучных дисциплин, обращая постоянное внимание на формирование у них научного мировоззрения;
- осуществлять профессионально-ориентационную работу среди иностранных студентов, с целью рекламы обучения и поддержания на высоком уровне престижа Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина.

Другими словами, учебный процесс в вузе должен выполнять три важнейшие функции: образовательную, воспитывающую и развивающую [1, 2].

Воспитательная работа среди иностранных студентов – непростая задача. Поэтому преподаватель должен вызвать у студентов живой интерес к изучаемому предмету, расширять у них знания о природе, роли физики и химии в развитии и достижениях мировой науки и техники [3]. При этом нужно последовательно и целенаправленно формировать у студентов научное миропонимание. Использование новых компьютерных обучающих технологий значительно повышает качество и эффективность этой работы.

Химическая или физическая дисциплина, с одной стороны, является достаточно сложной, поскольку для ее понимания необходим определенный багаж знаний по математике. С другой стороны, химическая и физическая символика и химический язык, химические и физические формулы являются достаточно интернациональными, что, в некоторой степени, облегчает изучение предмета.

Определение химии и физики как наук о природе облегчает изучение определенных явлений, обращаясь к процессам вокруг нас и жизненным

ситуациям. Например, при изучении темы «Химические и физические явления. Агрегатные состояния», рассматривая классический пример перехода воды при 0 °С из твердого состояния в жидкое, а затем при 100°С из жидкого – в парообразное, студенты активно вспоминают сначала лед (у одних он связан с коньками, у других – с морозильной камерой, у третьих – со снежинками и снегом), потом воду (питьевую – газированную, негазированную, а также морскую, дождь), а затем газообразное состояние воды: оно у каждого ассоциируется с кипящей водой для приготовления чашки чая или кофе. При этом каждый студент, кроме семи слов: **лед – твердый, вода – жидкая, парообразная вода – газ**, пытается, с использованием своего словарного запаса, рассказать о собственных ассоциациях и понимании каждого из агрегатных состояний воды, а также поделиться информацией о своей родине – бывает ли там снег/лед или нет.

Возьмем для примера самую обыкновенную естественнонаучную тему – «Соли с точки зрения теории электролитической диссоциации Аррениуса. Катионы и анионы». Она особых трудностей у студентов не вызывает, так как по номенклатуре ИЮПАК названия – калий хлорид, катион калия, хлорид-анион – звучат похоже как на русском, так и на английском, туркменском, арабском языках. Но если попросить студентов назвать водоем (море, озеро, река), которые есть в той стране и районе, откуда они приехали, и перечислить те соли, а соответственно, – катионы и анионы, присутствующие в воде названных ими водоемов, – это вызывает просто взрыв положительных эмоций. Каждый студент пытается рассказать о море, которое есть в его стране, а если на планшете/в телефоне есть фотография, – показать ее всей группе, рассказать о его красоте и, конечно же, изо всех сил вспоминает и перечисляет с удовольствием все известные ему соли, катионы и анионы. Такие ответы мотивируют студентов рассказывать о своей стране (в рамках изучаемой темы), а студентов из одной страны – дополнять друг друга на русском языке.

Ненавязчивую воспитательную работу о вреде алкоголя легко проводить с иностранными студентами при изучении темы «Спирты». Рассмотрев основные пункты изложения материала – строение молекул, физические и химические свойства, обусловленные наличием функциональной группы, – можно обратиться к будущим медикам и инженерам и рассказать о применении спиртов и их токсических свойствах. К моменту изучения этой темы студенты благодаря занятиям по биологии уже хорошо знакомы с русскими названиями основных органов и тканей человека. Таким образом, дополняя друг друга, под руководством преподавателя (иногда в виде дискуссии) группа приходит к заключению, что:

– метанол – обладает кумулятивным эффектом, раздражает слизистые оболочки глаз, дыхательных путей, вызывает паралич дыхательных центров, поражает зрительный нерв, при попадании на кожу метанол

обезжиривает ее; приводя к появлению трещин и экзем; при приеме внутрь всего лишь 30 мл метанола может наступить смерть;

– этанол – обладает выраженной органотропностью (в мозгу его концентрация превосходит содержание в крови), нарушает нормальные процессы функционирования нервной системы, приводит к седативному эффекту, сопровождающемуся расслаблением мышц и эйфорией (ощущением опьянения), нарушает деятельность желудочно-кишечного тракта, вызывая острые боли в области желудка и диарею; повышает вероятность развития гастрита, язвы и рака желудка, приводит к некрозу клеток печени, разрушает эритроциты, может вызывать остановку сердца; длительное употребление алкоголя приводит к уменьшению объема головного мозга и органическим изменениям нейронов; алкоголь действует преимущественно на высшие формы мозговой деятельности и вызывает ухудшение памяти; употребление алкоголя нередко вызывает снижение способности к умственному восприятию и переработке внешней информации, а также нарушение сознания; перечисленные изменения могут наблюдаться при употреблении более 30 мл этанола в день;

– бутанол и высшие спирты вызывают кратковременное состояние опьянения (наркотический эффект слабее, чем у этанола), головокружение, головную боль, общую слабость, тошноту, рвоту, боли в животе и поясничной области; через 0,5–1 суток нарушается острота зрения; нередко наблюдаются признаки нефропатии; в тяжелых случаях развивается кома; смерть чаще всего наступает через 1,5–2 суток; смертельная доза при приеме внутрь – около 200 мл.

В процессе обсуждения вредного воздействия алкоголя на организм человека студенты дополняют друг друга, вступают в дискуссию друг с другом, приходят к общему заключению, превращаясь, таким образом, в некий научный социум, решающий определенную задачу.

Воспитательную работу о вредном воздействии наркотиков на организм человека можно провести при рассмотрении влияния строения органических веществ на их свойства и воздействие на организм человека, в частности – при изучении алкалоидов в рамках органической химии. После рассмотрения алкалоидов как класса органических веществ, содержащих азотистые гетероциклы (стрихнин, морфин, кодеин, никотин, героин), обсуждается их использование как стимуляторов специфического действия, анестезирующих и обезболивающих препаратов. Так, например, морфин $C_{17}H_{13}O_3N$, применяемый для обезболивания родов, оказывает нежелательное воздействие: он подавляет дыхательные функции у матери, может вызвать угнетение дыхания у новорожденного, а в остальных случаях – возрастающую потребность в этом наркотике. Другие вредные последствия морфина – приступы подавленного настроения, депрессия. Это воздействие можно нейтрализовать введением специфического анта-

гониста – налорфина, $C_{19}H_{16}O_3N \cdot xHBr$, являющегося производным морфина [4].

Отличие в строении этих двух веществ состоит только лишь в двух радикалах: $(-CH_3)$ у морфина и $(-CH_2-CH=CH_2)$ у налорфина, а действие на организм – диаметрально противоположное.

Часто при обсуждении вреда наркотических веществ у студентов возникает желание рассказать преподавателю и группе на русском языке о проблемах наркомании и способах борьбы с ней в их стране, что, безусловно, способствует развитию русской речи, коммуникативных умений и навыков, общению между членами группы и непринужденному усвоению нового материала.

Во втором семестре часть студентов участвует в работе межвузовских студенческих конференций, выступая с докладами, подготовленными под руководством преподавателей, о современных проблемах и достижениях физической и химической науки и техники.

Таким образом, изучая программный материал по физике и химии с иностранными студентами, можно комплексно решать несколько задач, стоящих перед высшей школой, – образовательную, информационную, воспитательную и развивающую.

Литература

1. Чернобельская Г. М. Основы методики обучения химии / Г. М. Чернобельская. – М. : Просвещение, 1987. – 256 с.
2. Кузнецов В. И. Формирование мировоззрения учащихся при изучении химии / В. И. Кузнецов, А. А. Печенкин. – М. : Просвещение, 1978. – 151 с.
3. Табенская Т. В. Управление познавательной деятельностью иностранных студентов в процессе преподавания естественных дисциплин / Т. В. Табенская // VII Всесоюзный семинар-совещание преподавателей физики и химии подготовительных факультетов по проблемам повышения эффективности учебно-воспитательных процессов на подготовительных факультетах для иностранных граждан : тезисы докладов. – Кишинев, 1982. – С. 30–32.
4. Уильямс Д. Металлы жизни / Д. Уильямс. – М. : Мир, 1975. – 236 с.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних праць

Випуск 5

У двох частинах

Частина 1

(Укр. та рос. мовами)

Відповідальна за випуск *Т. О. Маркова*
Коректор *О. О. Шапошникова, Н. Г. Дядик*
Комп'ютерне верстання *В. В. Савінкова*
Макет обкладинки *І. М. Дончик*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 10,39. Тираж 200 пр. Зам. № 128/13.

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009

Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна
Тел. : 705-24-32