

# **НАУКА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ**

Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції

(10–11 жовтня 2013 р.)

У восьми томах

**Том 5**

---

**Наукові праці  
з мистецтвознавства,  
культурології  
та педагогіки**

Дніпропетровськ  
Видавець Біла К. О.  
2013

УДК 7.06+159.9

ББК 73

Н 34

## НАУКА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції

### СКЛАД ВИДАННЯ

- |   |  |
|---|--|
| <b>Том 1.</b> Мікро- та макроекономіка: питання та шляхи ефективного розвитку                         | <b>Том 5.</b> Наукові праці з мистецтвознавства, культурології та педагогіки |
| <b>Том 2.</b> Актуальні питання сталого розвитку економіки  | <b>Том 6.</b> Наукові дослідження з філології                                |
| <b>Том 3.</b> Технічні науки  | <b>Том 7.</b> Сучасні проблеми та їх вирішення                               |
| <b>Том 4.</b> Наукові публікації біолого- медичного напрямку, психології та фізичного розвитку людини | <b>Том 8.</b> Актуальні дослідження з гуманітарних наук                      |

---

### ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

#### Голова оргкомітету:

Корецький М. Х. – д. держ. упр., професор, Заслужений діяч науки і техніки України, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне.

#### Члени оргкомітету:

- Бакуменко С. Д. – д. держ. упр., професор, Заслужений діяч науки і техніки України, проректор з наукової роботи Академії муніципального управління, м. Київ;
- Дацій О. І. – д. е. н., професор, Заслужений працівник освіти України, директор Науково-навчального інституту регіонального управління та місцевого самоврядування Академії муніципального управління, м. Київ;
- Бутко М. П. – д. е. н., професор, завідувач кафедри менеджменту організацій та державного управління Чернігівського державного технологічного університету.

---

Н 34   Наука в інформаційному просторі : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 жовт. 2013 р. : у 8 т. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013.

ISBN 978-617-645-140-2

Т. 5 : Наукові праці з мистецтвознавства, культурології та педагогіки. – 2013. – 112 с.

ISBN 978-617-645-145-7

У збірнику надруковано матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Наука в інформаційному просторі».

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 7.06+159.9

ББК 73

ISBN 978-617-645-140-2

ISBN 978-617-645-145-7 (Т. 5)

© Авторський колектив, 2013

## Театральне мистецтво

Матвеев В. В.

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,

Российская Федерация

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ БАЛЬНОЙ ХОРЕОГРАФИИ

#### КАК ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ

#### В ТАНЦЕВАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ НОВОГО И НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ

Развитие бального танца и деление на определенные направления стало образовываться вначале и первые десятилетия двадцатого века. С появлением конкурсного (соревновательного) танца выкристаллизовались три основных группы: европейский бальный танец, латиноамериканский бальный танец и отечественная программа (old time). С появлением в 1929 году Европейской Международной Федерации бальных танцев стало очевидным, что две программы: европейская и латиноамериканская, – получили международный статус, ввиду возможности репертуара этих программ объединить основные движения, характер этого движения в единую форму, а танцы национального содержания – как общедоступные формы сохранились в странах в оригинальном виде.

В России (ранее СССР) международный бальный танец получил широчайшее распространение в пятидесятые годы. На политической волне, когда руководство страны и национальная идея выдвигали на передний план высокое русское искусство в сравнении с зарубежным, а также подчеркивали его многонациональный характер, возникли различного уровня конкурсы и фестивали, которые способствовали возникновению нового репертуара. Активно разрабатывался и развивался отечественный бальный танец. Более того, ряд учебных заведений страны при подготовке специалистов в области хореографического искусства инициировали в рамках программы «композиция танца» обязательную постановку законченных танцевальных композиций на национальную тему. Таким образом, возникли сотни танцев, к которым композиторы писали соответствующую музыку и которые в качестве репертуарной политики культивировались в подавляющем большинстве коллективов бального танца

страны. Так, например, ленинградский институт культуры им. Н. К. Крупской ежегодно выпускал сборник танцевального репертуара, в котором давались рекомендации по распространению новых, созданных студентами-выпускниками бальных танцев отечественного репертуара. Достаточно широкое распространение и признание в то время получили танцы «Лебедушка», «Современник», «Сибирская полька», «Ятраночка», «Подгорка», Дагестаночка», «Сурские ритмы», «Вывенка» и многие другие.

В рамках проведения всесоюзных и всероссийских конкурсов исполнителей бального танца проводились конкурсы балетмейстеров. Победители, чьи работы признавались лучшими, публиковались, получали призы, признание. Таким образом, в конце шестидесятых годов начал формироваться состав танцев отечественной программы. И. таким образом, в СССР на фестивалях, конкурсах и соревнованиях по бальному танцу существовала не только международная конкурсная программа (стандарт, латина), но и третья программа, – отечественный бальный танец. В различных городах страны танцевальный репертуар этой программы несколько видоизменялся в связи с особенностями жанра в регионе. Но при формировании всероссийских и всесоюзных фестивалей возникала необходимость единого подхода. Таким принципом явилась система произвольного отбора исполнителями определенного количества танцев (как правило, пять) из числа списка рекомендуемых. Танцевальные дуэты из совершенно различных регионов, включая самую «глубинку», могли выбрать для соревнования в свою программу не только лучшие и сложившиеся образцы отечественной бальной хореографии, но и свои национальные характерные для них танцы.

С середины семидесятых годов в связи с установкой Министерства культуры СССР отечественная программа стала обязательной во всех регионах России при организации и проведении фестивалей и конкурсов исполнителей бальных танцев. В эти годы начал прослеживаться конфликт между государственными органами, призванными проводить определенную культурную политику и непосредственными исполнителями, участниками танцевальных клубов и коллективов в желании большинства танцевальных пар страны (особенно имеющих особо высокую танцевальную подготовку) и особое нежелание исполнять танцы отечественной программы. Конфликт вырос на базе того, что между танцами международной и отечественной программ существует определенная разница:

– танцы международной программы являются импровизационными: на основе нескольких основных движений, их элементов и характера танца каждый танцевальный дуэт способен создавать свои личные, отличные от других пар композиции, в которых выявляется внутренний мир и характер пары;

– танцы отечественной программы в подавляющем большинстве своем имеют твердые постановочные редакции: при совершенно конкретном авторстве танцевальный дуэт не имеет права отступать от этой редакции и создавать свое новое композиционное построение.

Для пар начинающих и пар среднего уровня – это не было большой проблемой, но пары высокого танцевального мастерства всячески стремились к изучению танцев международной программы и в большинстве отвергали участие в отечественной программе.

Таким образом, и танцевальные дуэты и организаторы конкурсов бального танца пытались избежать не только участие в отечественной программе, но даже участие в разучивании и отработке движений самих танцев.

Некоторое послабление в отношении отечественного репертуара получили прибалтийские республики. Такие крупные международные турниры как «Янтарная пара», «Рижская осень» проводились только по международной программе. Хотя к середине восьмидесятых годов назревал конфликт между Министерством культуры СССР и соответствующими органами этих советских республик. Москва сделала попытку регулирования танцевальной программы в крупнейшем международном турнире «Янтарная пара» (1985 год), но этот демарш не увенчался успехом. И, в определенном смысле, это правильно, так как, участие сильнейших пар мира из различных стран диктовала некоторую унифицированную форму организации и проведения соревнований(конкурса).

Во всем мире, в странах, где бальный танец получил широкое развитие, безусловно существуют танцы своей отечественной программы. Танцы, основанные на местном национальном материале. Именно они отражают характер и смысл бального танцевания в данном определенном регионе. Более того во многих развитых в этом отношении странах с большим успехом исполняются и развиваются именно танцы местного репертуара. Но никогда и нигде не может идти речь о вторжении в международную танцевальную программу, которая выкристаллизовалась веками, как некий эталонный образец в мире бальной хореографии и сегодня представляет ее обширное ответвление – танцевальный спорт.

Чтобы понять существо этого периода исторического развития бального танца, надо понимать, что корни возникновения любого танца или направления бальной хореографии едины. В основе лежит этика взаимоотношений и эстетическая культура народа. А критерии художественности, которыми определяется уровень развития, могут быть различны. Но влияют на эти различия быть народа, уровень культурного развития, благосостояние и некоторые другие факторы определенного периода развития общества.

Сегодня отечественный бальный танец в нашей стране переживает в определенном смысле этап возрождения. Нет, он никуда не пропадал и не исчезал, но последние два десятилетия и восьмидесятые годы прошлого столетия по-разному, но с ненужным нажимом оставили след в этом развитии. Нет той страны (Советский Союз). Такие танцы как «Казахский бальный», «Ятраночка», «Полька-янка», «Йоксу-полька» потеряли смысл существования на земле российской в том качестве, как это было ранее. Но что интересно: именно в своих странах эти танцы не просто по-прежнему, а с увеличенной силой нашли свое развитие (учатся, исполняются). Но в нашей стране танцы нашей российской культуры («Сударушка», «Русский бальный», «Русский лирический» и пр.) не только не нашли продолжающегося развития, но и значительно утратили свой смысл. Нет, многие коллективы страны и изучают, и вводят в репертуар, и культивируют данные образцы. Но как пласт танцевальной культуры – они значительно замедлили свое развитие. Общество как своеобразный протест, как полярный этап противопоставления в определенном смысле гнету культурного развития советского периода напрочь отказывается от того, что является неприятным напоминанием. Танцевальные дуэты нашей страны явно лидируют сегодня во всех разделах танцевального спорта. И как бы не изменились критерии оценки танцевального мастерства, – художественные критерии и техническое оснащение наших танцевальных пар вот уже более десяти лет радует нас высоким уровнем и достойными результатами в танцевальном спорте. Но эти самые критерии художественности жанра говорят также и о другом: развитие не будет идти с бесконечным подъемом, если не подпитывать составляющие этих направлений жанра тем, что лежало в основе возникновения и формирования вида. А это и элементы национальной культуры, и эстетика сегодняшнего дня, и глубокие этические элементы, взаимоотношение полов.... и многое-многое другое, в основе чего лежит развитие большого феномена бальной хореографии.

**К. искусствоведения Немкова О. В.**

*Тамбовский государственный музыкально-педагогический  
институт имени С. В. Рахманинова, Российская Федерация*

## **ПРЕСВЯТАЯ ДЕВА МАРИЯ В РОСПИСЯХ РИМСКИХ КАТАКОМБ II–IV вв.: ИСТОКИ «МАРИОЛОГИИ В КРАСКАХ»**

На основании широко известного факта о важной исторической роли Эфесского собора (431 г.) в развитии культа Богоматери некоторыми исследователями делается вывод об отсутствии или очень малой значимости до V века внимания со стороны христианского учения к личности Матери Иисуса Христа. Этому мнению противостоит точка зрения, согласно которой почитание «<...> «Матери Иисусовой, Благодатной Жены, Благословенной между женами» [Деян. 1: 4, Лк. 1: 28, 2: 34, Ин. 19: 27], установленное в апостольской общине, распространилось из Иерусалима в народившиеся христианские общины Сирии, Египта, Малой Азии, Рима и многих других стран древнего мира еще в конце первого века» [2, с. 13].

Бессспорно, с Эфесского собора в мариологии начался качественно новый этап, отмеченный исключительно высокой интенсивностью догматического и, соответственно, художественно-образного насыщения данной сферы. Однако подобная интенсивность была бы невозможна без «периода накопления», без опоры на весь тот сложный, драматичный и во многом противоречивый опыт, который был приобретён христианской культурой за первые столетия её существования. Тем более важным представляется вопрос о началах, истоках почитания Девы Марии и становления форм Её культа, которые, в свою очередь, неотделимы от процесса формирования христианского вероучения в целом.

Одним из наиболее объективных, наглядных свидетельств о художественном претворении марианского аспекта в раннехристианском мировоззрении, как известно, является фресковая живопись римских катакомб.

Согласно существующим классификациям новейшего времени (католик Джованни Батиста де Росси и протестант Виктор Шульце), которые приводит Н. В. Покровский, катакомбные изображения Богоматери входят в две группы: 1) имеющие своим предметом исторические факты и события Ветхого и Нового Завета; 2) изображения Спасителя, Богоматери и святых (В. Шульце называет их «иконографическими») [3, с. 22].

Заслуживает внимания то обстоятельство, что изначально сюжеты с участием Девы Марии преимущественно не нагружались символическим или аллегорическим смыслом, притом, что цикл символьческих изображений в катакомбах весьма обширен. Этот факт может быть объяснён, предположительно, следующей причиной. Сюжеты с участием Девы Марии основаны на евангельских текстах конкретно-исторического, повествовательного характера, которые нельзя отнести ни аллегорическим (как, например, притчи), ни к содержащим некую священную тайну новой веры (и, следовательно, в условиях гонений на христиан требующим своего рода «покрова», защиты от непосвящённого и враждебного взгляда). Центральное значение поэтому здесь приобретает не столько скрытая за символом идея, сколько непосредственное указание на факт свершившегося, осуществлённого ветхозаветного пророчества.

И, всё же, первое *«по древности и художественности выполнения»* [3, с. 63] изображение Богоматери – фреска из катакомб св. Присциллы, датируемая Д. Б. де Росси и В. Шульце I–II веком (современная хронологическая атрибуция – III в.) – уже содержит в себе символическую нагрузку. *«В этом изображении, – замечает Н. В. Покровский, – мы не видим ещё ясных следов влияния догмы на христианское искусство, а со стороны художественного стиля оно всецело примыкает к греко-римскому искусству»* [3, с. 65]. Что касается «влияния догмы», то его, очевидно, ещё и не могло быть в I–III столетиях, когда догматический язык находился в стадии становления.

Эллинистические же черты рассматриваемого изображения действительно, вполне очевидны. Они присутствуют буквально во всех живописных деталях фрески: в пластической раскрепощённости фигур, в особенностях одеяния Марии, в живости и естественности позы Младенца. Поворот Его головы и положение корпуса бесспорно *«обнаруживают в художнике отличное знакомство с анатомией человеческого тела и вкус, воспитанный на классических образцах изящного»* [3, с. 64]. Кроме того, сама схема композиции не являлась новой, но вероятно восходила к изображениям египетской богини Исиды, кормящей грудью своего сына Гора.

И всё же, при несомненной стилистической близости изображения к античной, языческой традиции, художественное своеобразие этой фрески заключено именно в её столь же безусловной принадлежности к христианскому искусству. Основой для содержательной трактовки здесь становится иносказательность, выраженная посредством включения в сюжетный контекст внешних знаков-символов.

М. Дворжак, подчёркивает принципиальный характер отличия в понимании символа античностью и христианством. «*Древние тоже имели, конечно, свои символы. Исходным их пунктом было, однако, почти всегда очеловечивание представлений, которые могли в образном виде действовать непосредственно на чувства зрителя и духовное значение которых, помимо того, часто становилось второстепенным в силу независимого от него развития самого образного типа*» [1, с. 24].

Важную роль в символическом прочтении рассматриваемой фрески играют показанные на ней звезда и третий персонаж – человек, который одет в мантию, держит в левой руке предположительно свиток, а правой рукой указывает на Богоматерь и Младенца. В истолковании данной фигуры исследователи расходятся во мнениях. Д. Б. де Росси и его последователи считают, что это пророк Исаия, предсказывающий о просвещении светом людей, ходящих во тьме [Ис. 9: 2]. Согласно иной точке зрения, изображённый мужчина – Валаам в связи с его словами «Воссияет звезда от Иакова, и восстанет жезл от Израиля» [Чис. 24: 17], а Н. В. Покровский предполагает, что это Иосиф, обручник Марии.

Несмотря на различия приведённых толкований, важно, что рассматриваемая фигура сосредоточила в себе некое символическое начало, и именно в этом изображении Богоматерь, узнаваемая и без дополнительных пояснений, впервые наделяется внешними символическими «приметами» (звезда, свиток, ветхозаветный пророк). Эти детали призваны усилить в «духовном высказывании» (М. Дворжак) о Марии содержательно-смысловой компонент – указание на факт осуществления пророчества. «*Образ этот одновременно и исторический, и символический, и это сочетание исторического реализма с символикой лежит в основе церковного искусства*» [4, с. 24].

Следует добавить, что к данному изображению искусствознание вводит возникновение таких важных иконографических типов Богоматери, как Одигитрия (Путеводительница) и Млекопитательница. (Последний получит особенно широкое распространение на Западе XIII–XV вв. и в искусстве Барокко в связи с мистической трактовкой темы Божественного млекопитания у св. Бернарда Клервосского.)

Важный этап развития средств претворения идеи почитания Богоматери представлен фресками, иллюстрирующими сюжет *Поклонения волхвов* (в катакомбах III–IV вв. он повторяется не менее десяти раз [см.: 3, с. 29]). Величие самой Марии (а не только поклонение Младенцу) подчёркнуто здесь со всей ясностью – трон, на котором восседает Мать Спасителя, определённо указывает на Её царственный «статус». В отличие от изображений повествовательного

характера данная фреска нацеливает на восприятие Марии именно как на объект почитания (спустя столетия из этого сюжета «выкристаллизуется» величественный иконографический тип Тронной Богоматери).

Следующий шаг в этом направлении представлен погрудным изображением Девы Марии с Младенцем (катаомбы св. Агнии), датируемым, предположительно, первой половиной IV века. Данная фреска предвосхищает собой икону *Знамения Богоматери* и «стоит уже на рубеже, отделяющем древневизантийский тип от византийского <...>» [3, с. 67].

Итак, фресковые изображения римских катакомб указывают на то, что с самых ранних веков новой эры, параллельно с догматическим оформлением христианского вероучения, «наглядная проповедь» в красках и художественных образах активно вовлекала в свою орбиту мариологическую тематику. Эти фрески помогают составить достаточно объективное представление об истоках, особенностях, направлениях и этапах формирования художественного языка Церкви в сфере марианской образности.

#### **Список использованных источников:**

1. Дворжак М. История искусства как история духа / М. Дворжак; пер. с нем: А. А. Сидорова, В. С., Сидоровой, А. К. Лепорка; под общей ред. А. К. Лепорка. – СПб.: Гуманистическое агентство «Академический проект», 2001. – 336 с.
2. Кондаков Н. П. Иконография Богоматери: в 2-х т. / Н. П. Кондаков. – СПб.: Изд. Отделения Русского языка и Словесности Императорской Академии Наук, 1914. – Т. I. – Репринт: Elibron Classics, 2003. – 387 с.
3. Покровский Н. В. Очерки памятников христианской иконографии и искусства (изд. 2-е, дополн.) / Н. В. Покровский. – СПб.: Типография А. П. Лопухина, 1900. – 681 с.
4. Успенский Л. А. Богословие иконы Православной Церкви / Л. А. Успенский. – М.: Изд. братства во имя св. князя Александра Невского, 1997. – 656 с.

---

## **Декоративне і прикладне мистецтво**

---

**Микляева А. С.**

*ФГБОУ ВПО Уральская государственная архитектурно-художественная  
академия, Российская Федерация*

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ  
«УРАЛЬСКОЙ ШКОЛЫ» КЕРАМИКИ**

Возможно ли на Урале создать свою «школу» художественной керамики? Есть ли историческая «почва» для создания такой школы? Ответы на эти вопросы я попыталась найти, исследовав историю керамического производства на Урале.

Одним из самых известных производств художественной керамики в Свердловской области является предприятие, расположенное в 20-ти километрах севернее г. Невьянска в деревнях Верхние и Нижние Таволги. Исторически, значительную часть жителей этих территорий составляли старообрядцы, занимавшиеся различными промыслами. Одним из таких промыслов, сохранившимся до сегодняшнего дня является гончарное мастерство.

В 1929 году в Нижних Таволгах была создана артель «Гончар», просуществовавшая три сезона. В 1934 году начала работать артель «Новый путь». В 1940-ом стала действовать кооперативная промыслово-производственная артель «Керамик». Спустя 15 лет создан Невьянский завод художественной керамики, в результате объединения артелей «Новый путь» и «Керамик». Благодаря тому, что таволжане в то время активно сотрудничали с учеными Московского НИИ художественной промышленности, мастера освоили массовый выпуск художественных изделий, овладев знаниями о создании майолики, способах работы с восстановительными глазурами. Это время характеризуется подъемом производства и поиском стиля, присущего данной керамике.

Во времена перестройки производство на Невьянском заводе художественной керамики было остановлено, в значительной мере растерян кадровый потенциал, который в сельской местности воссоздать очень трудно, потеряна значительная часть производственных мощностей, однако в конце девяностых годов удалось восстановить производство и наладить выпуск традиционной таволжской керамики. Предприятие получило новое название – «Таволжская керамика» в соответствии с местностью традиционного бытования.

По словам руководства предприятия «Таволжская керамика» является единственным производителем в Свердловской области уникальной керамики из местных красных глин и считается крупнейшим предприятием народных художественных промыслов уральского региона» [8]. На данный момент предприятие расположено в деревне Верхние Таволги.

Также важно рассмотреть опыт активно развивающегося в Челябинской области Историко-культурного заповедника областного значения «Аркаим».

Деятельность «Музея древних производств» направлена на подробный показ различных аспектов древних технологий: металлургии, керамического производства, ткачества и т.п. Здесь проводят эксперименты по древнему гончарству и металлургии, а также мастер-классы для посетителей.

Сысертский фарфоровый завод был основан в 1960 году. Во времена перестройки завод столкнулся с реорганизационными, экономическими проблемами, нехваткой кадров: мастеров, художников и специалистов, неграмотным управлением мощностями завода. Но в процессе данных беспорядочных обстоятельств, предприятие нашло выход – изготовление иконостасов. Впоследствии это направление деятельности оформилось в приоритетное для завода. Руководителем направления является Екатеринбургская Епархия.

В 2001 году завод вновь стал подниматься на более высокие уровни мощности и качества, были наложены системы сбыта, усовершенствованы направления декора, основано дизайнерское бюро.

На данный момент, сотрудники в интервью подтверждают упадок производства из-за экономической ситуации на заводе. Большинству из них пришлось переквалифицироваться и работать уже не по специальности по причине сокращения количества выпускаемой продукции, а большинство уволилось из-за маленькой заработной платы.

Очевидно, что конкурентоспособность завода находится на низком уровне, и он не влияет на современный рынок керамической продукции Свердловской области.

Проанализировав существующие производства керамических изделий на Урале, мы приходим к выводу, что на локальном уровне художественная керамика не занимает отдельной ниши ни в сфере искусства, ни в сфере бизнеса.

Несмотря на то, что существуют проблемы с четко организованным способом регулирования поддержки гончарного ремесла, стоит заметить, что данные услуги пользуются популярностью в Аркаиме и Таволгах благодаря тому, что изготовление керамики соответствует современным тенденциям производства и потребления экологичных товаров и услуг. Природные катаклизмы, вызванные безответственной деятельностью человека, стали причиной развития и распространения в сознании людей важности сохранения окружающей среды. Экологичность и натуральность глины, из которой изготавливается керамика, отвечает данной тенденции на использование натуральных материалов, отказ от любого негативного влияния на окружающую среду и активное ее сохранение. Следовательно, современный человек, окруженный техникой, компьютерами, гаджетами, чаще всего негативно влияющими на здоровье, готов включаться

в такие естественные и сугубо натуральные занятия как гончарное ремесло с целью восстановления физических и духовных сил.

Помимо изменений в сознании людей представлений о ценности природы, ориентация на поддержку благоприятной экологической ситуации становится инструментом бизнес-влияния.

Житель Екатеринбурга имеет возможность погрузиться в производство и обучиться гончарному делу на уровне хобби в тех местах, где существуют прецеденты поддержки гончарного промысла – это д. В. Таволги и Аркаим. Но территориальная удаленность и расход большого количества ресурсов на дорогу и размещение, создают проблему с доступностью жителю современного мегаполиса такого вида художественной практики, как гончарное ремесло.

Профессия керамиста требует специализированных знаний. В г. Екатеринбурге высшее образование по данному профилю получают в Уральской государственной архитектурно-художественной академии (УралГАХА) и Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ). Несмотря на то, что каждый год данная специальность принимает новых студентов, их трудоустройство и профессиональная самореализация в городе затруднительны.

Таким образом, я прихожу к выводу, что создание и развитие своей самобытной уральской школы возможно, так как есть хорошая благодатная почва для этого, но дальнейшее исследование состоит в анализе сложившейся современной ситуацией с керамикой в г. Екатеринбурге на данный момент.

#### **Список использованных источников:**

1. Миклашевский А. И. Технология художественной керамики: практическое руководство в учеб. мастерских / А. И. Миклашевский. – Л.: изд. литературы по строительству, 1971. – 303 с.
2. Поверин А. И. Гончарное дело / А. И. Поверин. – М.: Культура и традиции, 2002. – 94 с.
3. Попова О. С. Русские художественные промыслы / О. С. Попова, Н. И. Каплан. – М.: Знание, 1984. – 144 с.
4. Федотов Г. Я. Глина и керамика / Г. Я. Федотов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 160 с.
5. Хохлова Е. Н. Керамика и народное гончарство / Е. Н. Хохлова. – М.: Легкая индустрия, 1969. – 152 с.
6. Декоративно-прикладное искусство. Художественная обработка камня, кожи, металла. Художественная эмаль, литье, керамика. Мозаика из дерева. Точение по гипсу // Современная энциклопедия; авт.-сост. Л. В. Варава. – Донецк: Феникс Кредо, 2007. – 303 с.
7. Керамика [Электронный ресурс] / Интернет- портал Керамика про. – Режим доступа: <http://www.keramika.pro>
8. Официальный сайт ООО Таволжская керамика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tavolgatur.ru/>

**Шаломова А. В.**

*ФГБОУ ВПО Уральская государственная архитектурно-художественная  
академия, Российская Федерация*

**ИНФОГРАФИКА В ИСТОРИЧЕСКОМ СРЕЗЕ  
АНАТОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

Принято считать, что понятие «инфографика» появилось сравнительно недавно, а именно в 1982 году, когда издатели газеты USA Today запустили проект сочетания графики и текста на своих страницах [7]. Однако исходя из определения (от лат. *informatio* – осведомление, разъяснение, изложение; и др.-греч. γραφικός – письменный, от γράφω – пишу), любое визуальное представление информации можно назвать инфографикой, а значит любое сочетание текста и графики, созданное с целью изложения, объяснения читателю (пользователю) той или иной информации можно отнести к этому понятию.

В таком случае не только визуализацию технических характеристик устройств, соотношений различных факторов, социологические диаграммы и графики, алгоритмы работы различных систем и предметов можно отнести к инфографике, но и анатомические зарисовки художников, иллюстраторов, дизайнеров, созданные с целью изучения работы человеческого организма. С самых ранних исторических периодов создавались целые альбомы, труды, трактаты, в которых излагались открытия и последние знания о человеческом теле. Целью изучения могло быть лечение каких-либо недугов, стремление к сохранению вечной молодости или желание идеально рисовать человеческое тело. Как правило, подобные цели ставили перед собой избранные верхушки общества – жрецы, императоры (в древнем мире), учёные, врачи, художники. Цели были разными, а итог один – создание иллюстрации, насыщенной информацией о строении и работе человеческого организма.

Цель данного исследования – выявить закономерности создания иллюстративного материала, насыщенного информацией, на протяжении нескольких веков, проанализировать его относительно критериев современной инфографики, определить, можно ли отнести этот материал к разделу инфографики, и проследить применение опыта великих мастеров для повышения качества восприятия

и точности в передаче знаний с целью создания новых интерактивных образцов. В начале исследования автором выдвигается гипотеза, что весь иллюстративный материал по изучению анатомии человека можно назвать инфографикой. Для подтверждения гипотезы и достижения цели был проведён краткий исторический обзор самых крупных и значительных трудов по изучению анатомии человека.

Итак, рассмотрим некоторые примеры инфографики в исторической последовательности, начиная с зарисовок Древнего мира, далее Средневековья, Эпохи Возрождения и завершим обзор иллюстрациями современных авторов, чтобы определить, присущи ли этим изображениям те качества и свойства, которыми обладает современная инфографика, соответствуют ли они критериям, присущим современной инфографике, чтобы по праву называться ею.

В отличие от современных технологий иллюстрирования, в книгах Средних веков и Древнего мира выполнялись в основном статичные схемы, подробные зарисовки и иллюстрации, по возможности наиболее правдиво передающие информацию об изображаемых объектах. Поэтому критерий интерактивности (в современном понимании) к данным примерам не применим.

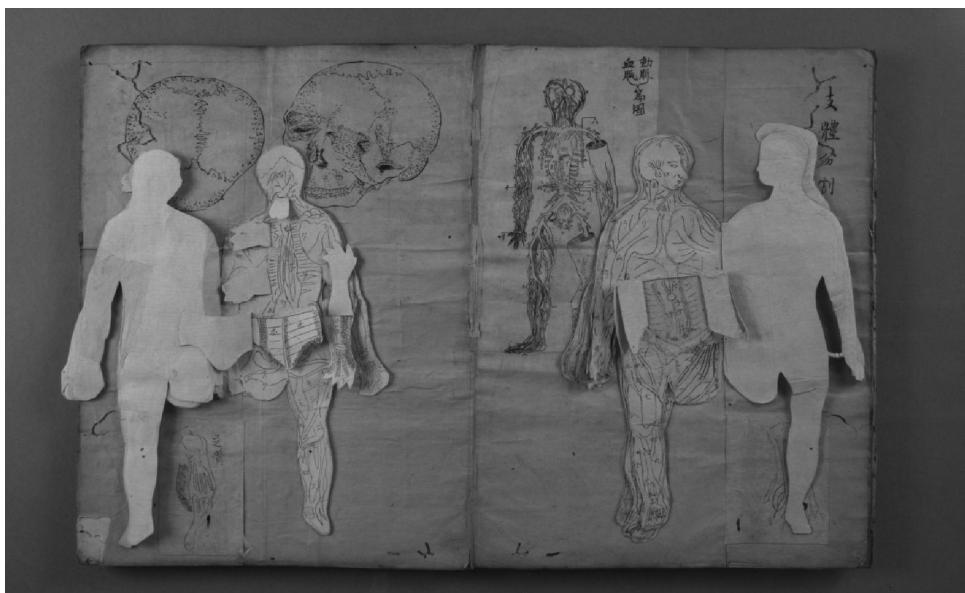
Качество и точность передачи информации в иллюстративном материале связана не только со способностями художника, но и с общим уровнем знаний, который был в конкретное время. Как правило, художник был одновременно учёным (врачом, исследователем). Поэтому оценка точности при передаче информации оценивается производится соответственно конкретному периоду развития науки.

### **Древний мир и Средние века**

Впервые можно встретить упоминания о строении человеческого тела в Древнем Египте. В XXVII веке до н. э. египетский врач Имхотеп описал некоторые органы и их функции, в частности головной мозг, деятельность сердца, распространение крови по сосудам. В древнекитайской книге «Нейцзин» (XI–VII вв. до н. э.) упоминаются сердце, печень, лёгкие и другие органы тела человека. В индийской книге «Аюрведа» («Знание жизни», IX–III вв. до н. э.) содержится большой объём анатомических данных о мышцах, нервах, типах телосложения и темперамента, головном и спинном мозге.

«Большое влияние на развитие анатомии человека оказали учёные Древней Греции. Первым греческим анатомом считают врача и философа Алкмеона Кротонского, владевшего прекрасной техникой препарирования. Выдающимися

представителями греческой медицины и анатомии были Гиппократ, Аристотель, Герофил» [4, с. 352]. Исходя из своих представлений об организме, учёные выполняли зарисовки и даже коллажи (см. рис. 1). На них были изображены люди в полный рост на нескольких слоях бумаги. Каждый слой – отдельная система (скелет, мышцы, органы пищеварения и т.д.), которая является страницей своеобразной «человеконижечки» с откидными частями и разворачивающимися деталями. Как будто у каждого читателя появляется возможность заглянуть внутрь человека или даже побывать в роли хирурга.



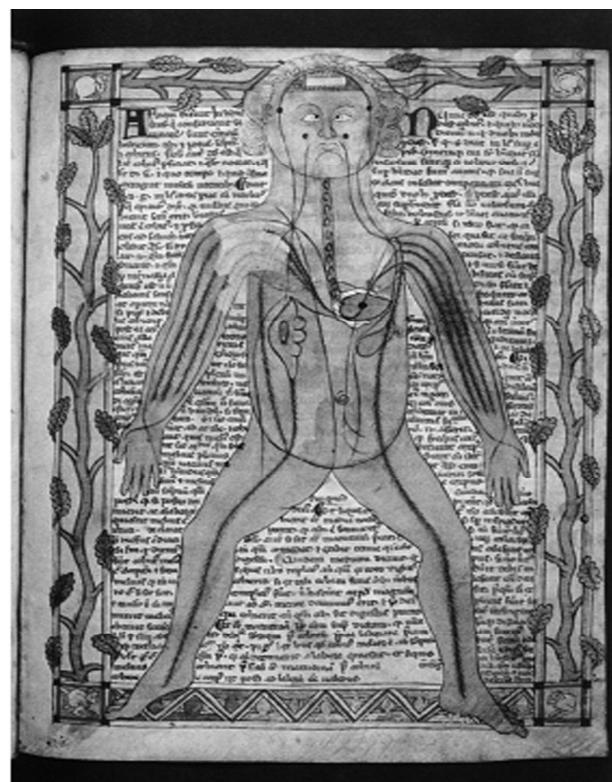
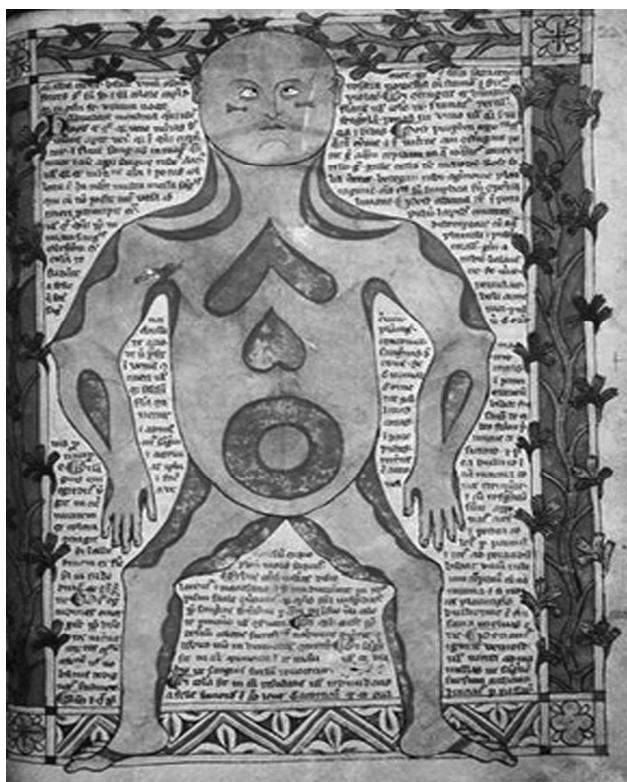
**Рис. 1. Раскладывающаяся древнекитайская книга в виде коллажа «Девять внутренних органов и кости» Минамата Цюань Шинкичиро, время неизвестно.**

(Источник: [[http://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/bunko08/bunko08\\_c0461/index.html](http://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/bunko08/bunko08_c0461/index.html)])

В данном образце присутствуют графические объекты, напрямую связанные с представляемой информацией (послойное изображение человеческого тела, различные системы – кровеносная, нервная, скелет, органы пищеварения). Информационная нагрузка изображения очевидна – представлено упрощённое понимание всех систем. Книга создана с целью закрепления и передачи знаний. Выразительные средства графики достаточно примитивны: отсутствует цвет, упрощены и искажены пропорции, нет пояснительных отметок и наблюдений. Тема представлена недостаточно внятно и осмысленно, поскольку медицина как наука была на первых стадиях своего развития.

В эпоху Средневековья в анатомии человека не было сделано существенных открытий. В этот период были запрещены вскрытия и изготовление скелетов.

Графические объекты (см. рис. 2–3) отдалённо напоминают строение человеческого тела, изображены нарочито карикатурно, однако за счёт этого в иллюстрации присутствует образность и метафора (которую, в свою очередь, можно назвать врагом точности передачи информации). Информационная нагрузка даёт ложное представление о системах организма человека, текст на заднем плане является скорее выразительным средством, нежели научными данными, дополняющими графику. Представление информации нельзя назвать красочным, скорее декоративным, и здесь скрыта попытка отвлечь внимание читателя от изучаемой темы.



**Рис. 2–3. Зарисовки анатомических фигур в типичных для Средневековья (13 век) позах, демонстрирующие ограниченное знание о мышечной системе (рис. 2) и о системе кровообращения (рис. 3)**

(Источник: [Medicine: an illustrated history. Reprint. Originally published: New York: Abrams, 1978, P. 400–401])

## Эпоха Возрождения

Анатомы эпохи Возрождения первыми после античных врачевателей предприняли попытки изучить строение человека (см. рис. 4–5) и происходящие в нём процессы, а также положили начало научной медицине и анатомии. Они добились разрешения на проведение вскрытий, были созданы анатомические театры для проведения публичных вскрытий. Основоположниками научной анатомии являются Леонардо да Винчи, Андрей Везалий и Уильям Гарвей.



**Рис. 4–5. Две Анатомические модели 15-го века со съемной крышкой грудной клетки и живота**

Некоторые религиозные ограничения на вскрытии были сняты в 15 веке, что привело к более широкому изучению анатомии, использованию таких моделей в качестве дополнительных учебных пособий. Цифрами указаны сердце и лёгкие.

На женской модели показан ребенок в матке, на мужской – органы пищеварения.

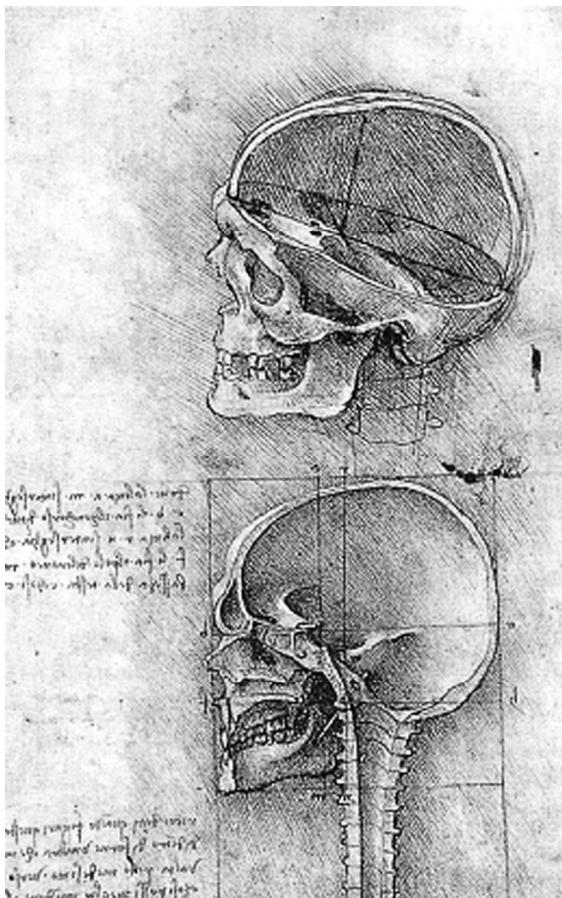
(Источник: [<http://www.sciencemuseum.org.uk/images/I018/10284103.aspx>])

Значительный вклад в изучение анатомии человека внёс **Леонардо да Винчи** (1452–1519), благодаря новому системному подходу (научное исследование, эксперименты, изучение строения тела человека эмпирическим путём), он сделал множество открытий и добился больших успехов в изучении строения тела человека. Заинтересовавшись анатомией как художник, в дальнейшем увлёкся ею как наукой, одним из первых стал вскрывать трупы людей для исследования строения человеческого тела. Леонардо да Винчи первым правильно изобразил различные органы человеческого тела, внёс крупный вклад в развитие анатомии человека и животных, а также явился основоположником пластической анатомии [5, с. 324].

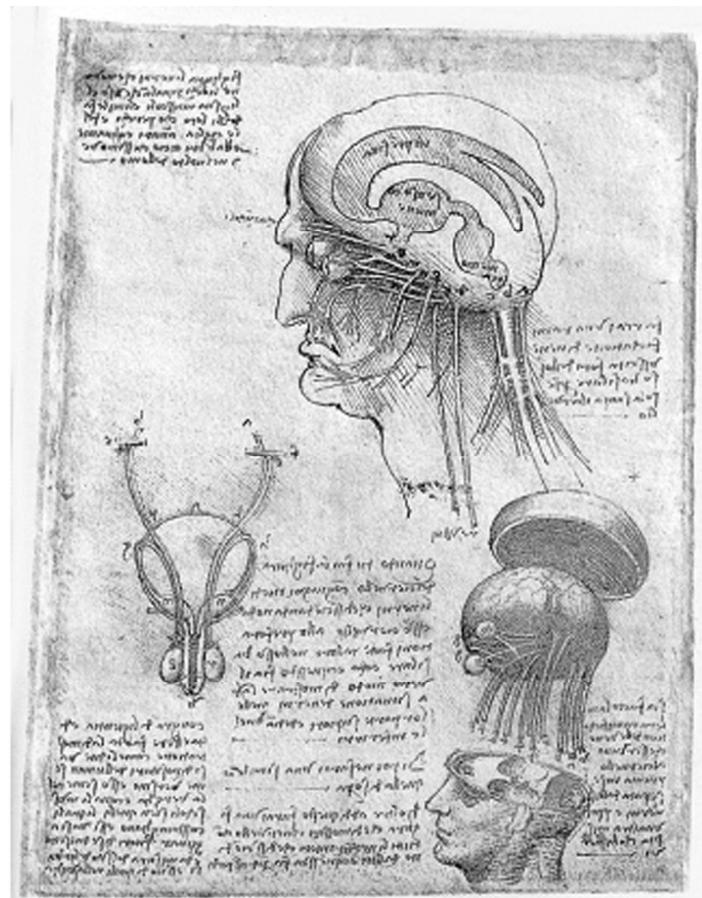
Леонардо предложил, взяв за образец Космографию Птоломея, составить «анатомический атлас» из различных зарисовок, фиксирующих его опыты над мёртвыми телами, дабы создать полезный и удобный инструмент для непосредственной анатомической практики [1, с. 114].

Первые серьёзные анатомические исследования Леонардо относятся к 1487–1493 годам. Это было изучение черепа (предельно точно отражённое в рисунках и даже чертежах, см. рис. 6), с помощью которых Леонардо надеялся обнаружить «место единения» всех чувств или «общий смысл», считавшийся, кроме

прочего, местом обитания души. Художник даже активно исследовал и природу, основываясь на наблюдении её феноменов, высвободившем в нём интерес к механизму функционирования глаза как инструмента зрения. Уже в начале 1490-х годов, следуя указаниям античных авторов, Леонардо рисует глазные яблоки и зрительные нервы, соединяющие их с мозгом. В начале XVI века он даже посвящает себя изучению связи глаза и мозга, но уже более независимо, зарисовывая вначале хиазму, то есть место соединения зрительных нервов (см. рис. 6–7).



**Рис. 6. Леонардо да Винчи  
«Вид черепа сбоку». Около 1489 г.**  
(Источник: [Королевская библиотека,  
Виндзор 9RL 19057r, K/P 43r])



**Рис. 7. Леонардо да Винчи «Желудочки мозга,  
глазные яблоки, зрительные и мозговые нер-  
вы».**(Оборот так называемого Веймарского лис-  
та, оттуда же)

Впоследствии Леонардо проводит исследования различных отделов мозга (не человеческого, а бычьего), пользуясь искусственной скульптурной техникой впрыскивания в череп расплавленного воска. Данный метод обеспечивал ясную картину анатомического строения этой части тела [1, с. 116].

Помимо изучения глаза и мозга «Леонардо проявлял интерес к остеологии (изучению костей) и к изучению мышц с целью научиться изображать их

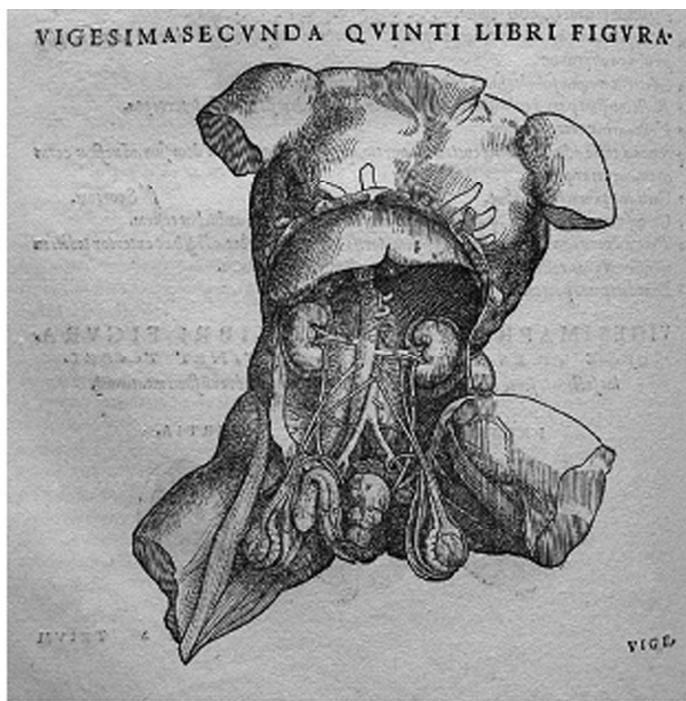
в движении» [3, с. 527]. Однако в этих исследованиях он скорее стремился достичь анатомической достоверности, нежели чистоты рисунка.

Зарисовки Леонардо да Винчи можно по праву отнести к инфографическим, поскольку в них графические объекты напрямую связаны с представляющей информацией и являются визуальным выражением последних достижений в изучении анатомии того времени. Информационная нагрузка, безусловно, является полезной для дальнейшего изучения и для передачи знаний, данные подтверждены экспериментальным путём. Представление информации выполнено на высоком графическом уровне, благодаря точности, конкретике, подробной детализации изучаемых объектов.

**Андрей Везалий** (1514–1564) использовал объективный метод наблюдения при описании строения человеческого тела. Вскрывая трупы, Везалий впервые систематически изучил строение тела человека. При этом он разоблачил и устранил многочисленные ошибки Галена (более 200). Так начался аналитический период в анатомии, в течение которого было сделано множество открытий описательного характера. Везалий уделил основное внимание открытию и описанию новых анатомических фактов, которые изложил в обширном и богато иллюстрированном труде «О строении человеческого тела» («*De humani corporis fabrica*», 1543). Опубликование книги Везалия вызвало, с одной стороны, переворот в анатомических представлениях того времени, а с другой – сопротивление анатомов, ставшихся сохранить авторитет Галена [2]. Иллюстрации в ней обладают высокими художественными достоинствами (см. рис. 8–9), и современные ученые считают, что они были созданы в мастерской Тициана. Графические объекты труда Везалия непосредственно связаны с изучаемым материалом, информационная нагрузка представлена с помощью выносных линий, сквозной нумерации, данные представлены в виде тематических разделов и компактно организованы. Иллюстрации соответствуют всем критериям современной инфографики, за исключением цвета.

### **Новое время**

На протяжении XVII–XVIII вв. появляются не только новые открытия в области анатомии, но и начинает выделяться ряд новых дисциплин: гистология, эмбриология, сравнительная и топографическая анатомия, антропология [4, с. 511].



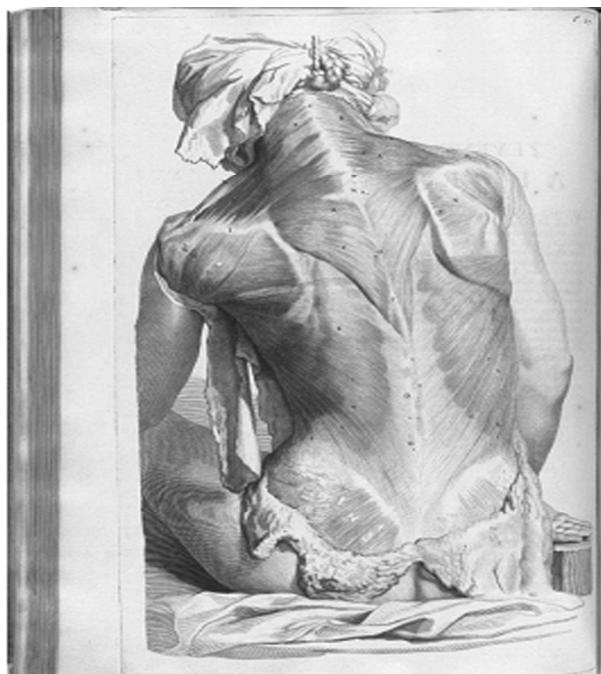
**Рис. 8–9. Андрей Везалий Иллюстрация из книги «О строении человеческого тела, в семи книгах» (стр. 505 и 372), 1555 г.**

(Источник: [[http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:De\\_humani\\_corporis\\_fabrica](http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:De_humani_corporis_fabrica)])

**Говерт Бидлоо** (1649–1713) – голландский врач Золотого века, анатом, в 1685 году он опубликовал анатомический атлас «Анатомия человеческого тела» («Ontleding de menschelyken lichaams», голл.). Атлас был проиллюстрирован 105 гравюрами, показывающими человеческую фигуру, расчлененные трупы, разрезы и подробные части тела. По своей стилистике работы Говерта Бидлоо похоже на зарисовки Везалия: монохромные растяжки, тонкие штрихи, аккуратные подписи и анатомическая точность. Однако Бидлоо пошёл немного дальше в своей работе, и выполнил зарисовки расчленённых трупов (см. рис. 10), благодаря чему появилась возможность рассмотреть во всех деталях человеческий плод, непосредственно расположенный в матке, а также изящные линии мышц (см. рис. 11) с отсоединенными слоями кожи на теле. Названия мышц проставлены цифрами и вынесены на другой разворот анатомического атласа. Подобный подход был ранее у Леонардо да Винчи, только он выполнял зарисовки младенца в матке, но отдельно от фигуры женщины. В работах Говерта мы можем увидеть пропорциональное соотношение плода и тела женщины (см. рис. 10). В связи с аналогией работ Леонардо да Винчи, Везалия, критерии оценки иллюстраций применимы таким же образом, что подтверждает присутствие инфографических характеристик в данных работах.



**Рис. 10. Говерт Бидлоо**  
**«Ребёнок в матке», 16491713 гг.**  
(Источник:  
[\[http://scientificillustration.tumblr.com/\]](http://scientificillustration.tumblr.com/))



**Рис. 11. Говерт Бидлоо**  
**«Мышцы человека», 16491713 гг.**  
(Источник:  
[\[http://scientificillustration.tumblr.com/\]](http://scientificillustration.tumblr.com/))

Пример нетрадиционного представления информации об анатомии человеческого тела – **старинные раскладные медицинские книги**, или «раскладушки», как их называют сами учёные [8]. Это очень сложный в техническом плане жанр печатных текстов и иллюстраций (см. рис. 12–13), известные как анатомические раскладные книжки. Благодаря этим раскладывающимся и подвижным листкам в публикациях у читателей возникает впечатление участия в процессах, имитирующих акт человеческого рассечения.

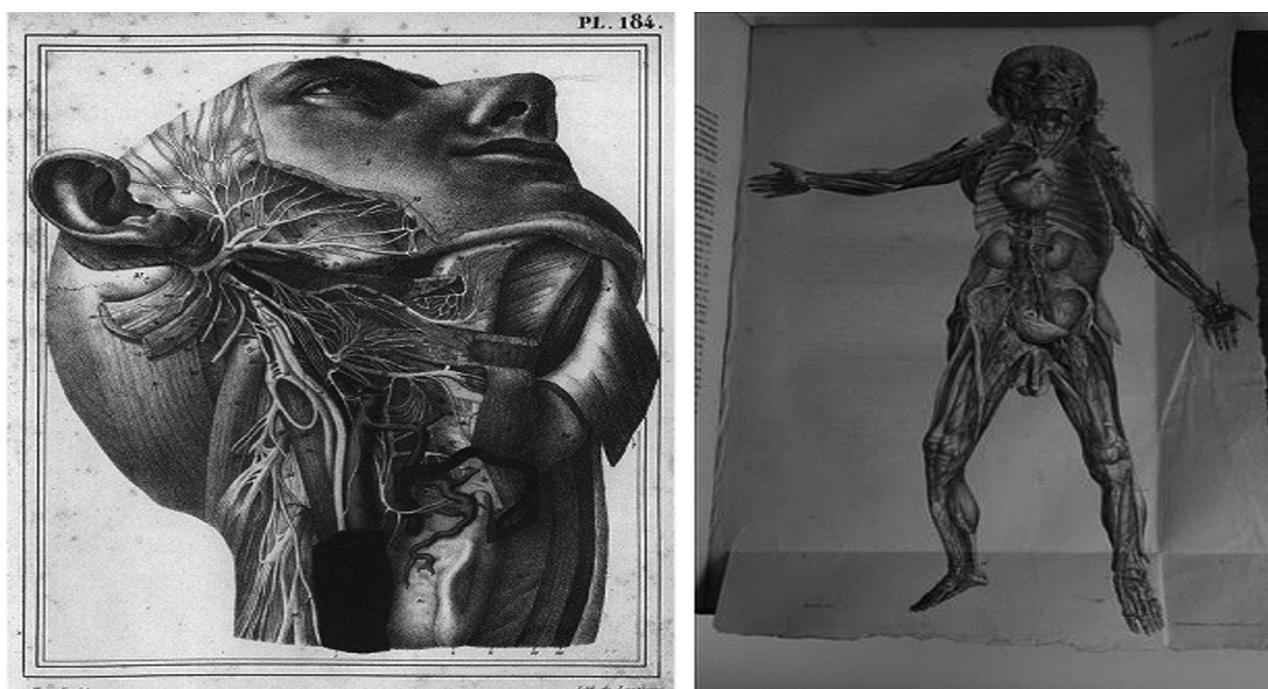


**Рис. 12–13. Старинные раскладные медицинские книги (XVI–XIX вв.)**  
(Источник: [scienceblogs.com])

Развитие этого жанра книги прослеживается с начала XVI века, встречаются красочные экземпляры «золотого века», а также трансформировавшиеся в современные книжные издания для обучения детей азам анатомии. Для восприятия этот жанр очень удобен, так как все элементы взаимодействия различных систем в организме человека представляются очень наглядно, точно и понятно. Стремление к послойному изображению систем человека привело к образованию современных трёхмерных анатомических атласов.

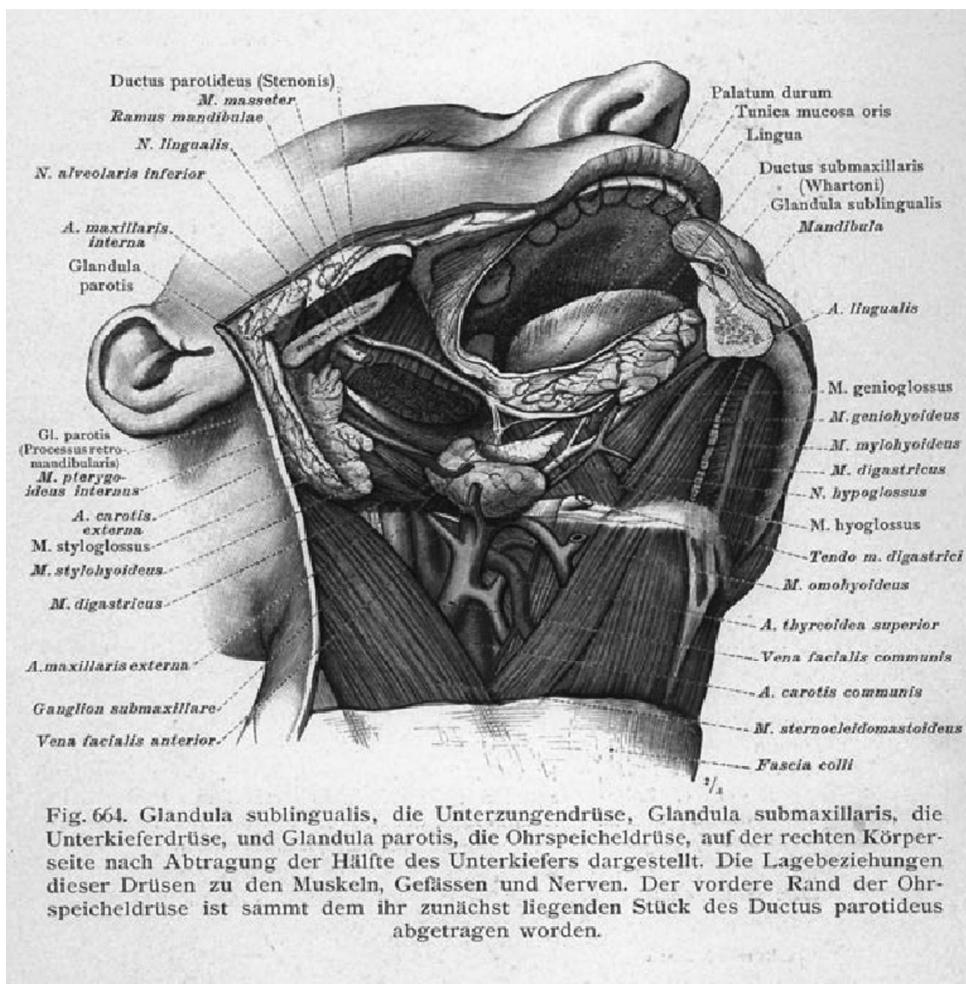
**Жюль Жермен Клоке (1790–1883)** – французский врач, основной труд – пособие «Анатомия человека» (фр. «Anatomie de l'homme», 1821–1831), фундаментальное издание с почти 1300 иллюстрациями (см. рис. 14–15), большинство из которых сделал сам Клоке. Он реформировал преподавание теоретической хирургии, построив его в значительной степени на демонстрации рисунков и препаратов [9].

В данных анатомических зарисовках уже проглядывают стилистические особенности современной передачи информации графическими способами. Однако до сих пор отсутствуют выносные линии и подписи, что усложняет процесс восприятия информации. Цветом выделены исследуемые области (в данном случае кровеносные сосуды и артерии), разрез показан довольно чётко, но всё равно присутствуют ненужные элементы (например, отогнутая в области подбородка кожа), иллюстрация не насыщена информацией, не хватает дополнительных разрезов, показывающих структуру костей, жировые прослойки, сечения органов.



**Рис. 14–15. Жюль Жермен Клоке (1790–1883)**  
(Источник: [<http://scientificillustration.tumblr.com/tagged/human+anatomy>])

Издательство «Урбан и Шварцнберг» в 1900 году выпустило «Анатомический атлас», наполненный иллюстрациями высокого качества (см. рис. 16). На них грамотно использованы цвета для передачи необходимой информации, понятно и точно показаны сечения и объемы, помимо этого иллюстрации оснащены подписями, что значительно повышает качество восприятия информации. Иллюстрация в полной мере передаёт все знания об анатомии, учтены все сечения, прорисованы фактуры, уместно выбраны цветовое решение и характер толщины линий. Инфографика выполнена на высоком уровне и соответствует всем критериям современных образцов.

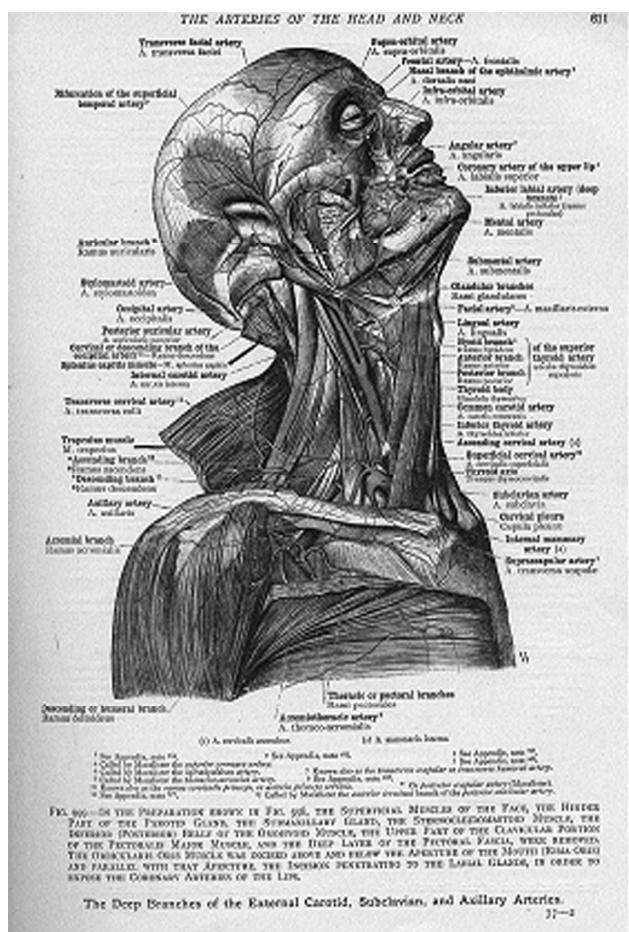


**Рис. 16. Рисунок головы и шеи, части пищеварительной системы, исследование миндалин и слюнных желёз,**

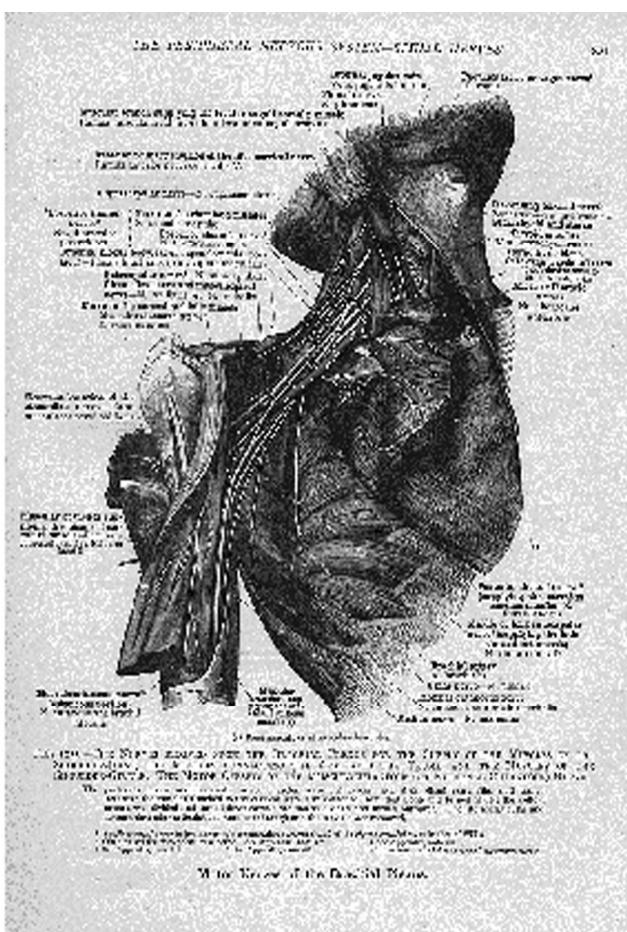
(Источник: Анатомический атлас издательства «Урбан и Шварцнберг», 1900 г. – с. 409  
[\[http://www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections/151/\]](http://www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections/151/))

Рассмотрим в качестве примера исторической инфографики иллюстрации начала XX века. На рис. 17 показана зарисовка артерии головы и шеи, выполненные в 1904 году. Точность в передаче анатомических данных очевидна,

контрастные цвета, выбранные для изображения артерий, сразу привлекают внимание и останавливают взгляд, показывая, что является главным на изображении. Подписи расположены по контуру человеческого тела, что облегчает изучение материала. На рис. 17–18 текст расположен блоками, но по-прежнему обтекают изображение человеческого тела, внизу находится текст относительно данной темы, придавая дополнительную информационную нагрузку иллюстрации. Ненавязчивое ахроматическое решение основной фигуры изображения, тонкие линии штриха позволяют сконцентрироваться на главных элементах, не отвлекаясь на важные, но не столь существенные детали.



**Рис. 17. Артерии головы и шеи 1904 г.**  
(Источник: [scienceblogs.com])

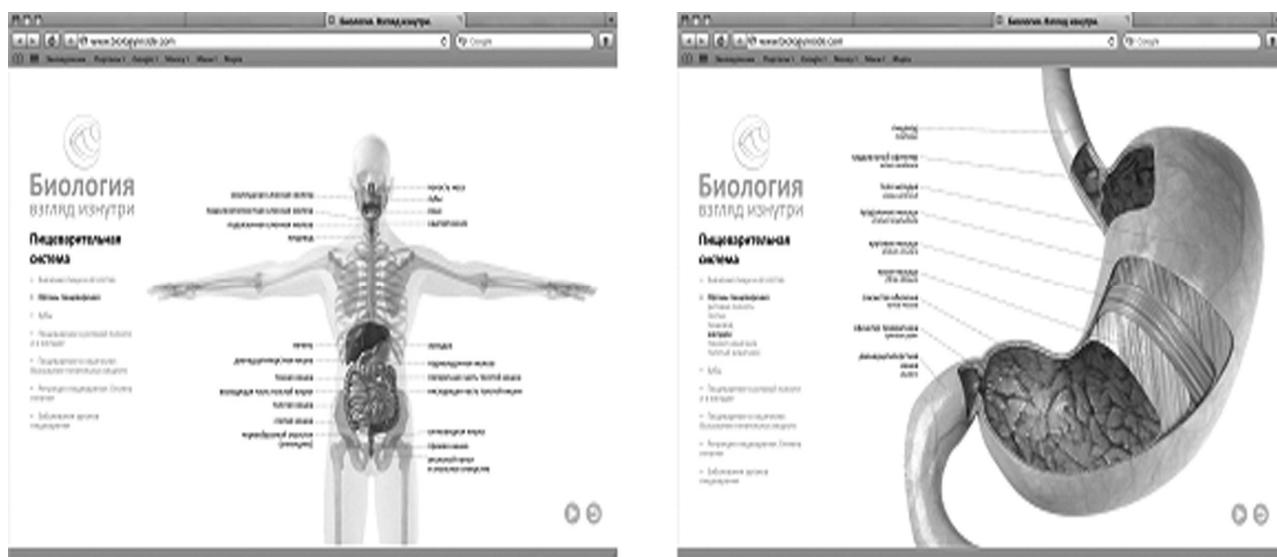


**Рис. 18. Периферическая нервная система – спинномозговые нервы**  
(Источник: [scienceblogs.com])

На этом этапе книжная инфографика достигла своего апогея, дальнейшие изображения в научной литературе были интерпретацией уже существующих иллюстраций, менялась лишь техника печати. Схемы оставались прежними, иногда даже уступали по качеству своим предшественникам из-за стремления к их упрощению.

Новые технологии в области медицины повлияли на формирование нетрадиционных видов инфографики. Так, например, послойное сканирование человеческого тела даёт множество точных снимков, которые могут стать основой для изображения разрезов различных органов и систем человеческого тела. В последние десятилетия топографическая анатомия доступна для изучения при помощи метода компьютерной томографии с трёхмерной и мультипланарной (многопроекционной) реконструкцией [6].

Знания об анатомии человека носят кумулятивный характер, что необходимо применять и в практических областях, например, при создании проектов в образовательных целях. Так, в качестве примера можно рассмотреть проектную разработку электронного приложения к школьному учебнику по биологии (см. рис. 19–20), предложенную автором. Говоря об инфографической части, можно отметить точность в подаче информации, влияние стилистики иллюстраций 16–20 вв. (пунктирные выносные линии, выравнивание надписей, стилистика отрисовки объектов), послойное изображение систем человека (отсылка к раскладным книжкам Древнего Китая) и, разумеется, влияние компьютерных технологий (топографическая анатомия, трёхмерное моделирование, интерактивность).



## Рис. 19–20. Слайды авторского проекта электронного приложения к школьному учебнику «Биология. Взгляд изнутри»

Итак, проведя краткий обзор насыщенных информацией анатомических иллюстраций, можно сделать вывод, что даже изображение, не имеющее подписей и сносок, уже является инфографикой, поскольку рассказывает нам о строении

каких-либо объектов, об их свойствах, принципах работы, таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале исследования подтвердилась. Эти данные собирались эмпирическим путём, как правило, врач посредством наблюдений и вскрытий обретал новые знания, и с помощью собственной выработанной системы изложения информации делал довольно точные зарисовки, сопровождая их пояснениями, научными рассуждениями и открытиями. Спроектировав критерии современной инфографики на иллюстрации разных времён, можно увидеть, что принципы построения и выразительные средства у них схожи, цели создания совпадают. Таким образом, можно сделать вывод, что иллюстрация, содержащая в себе научную информацию, подтверждённую эмпирическим путём (или методом теоретических обоснований) может называться инфографикой.

#### **Список использованных источников:**

1. «Леонардо. Жизнь и творчество» / [Л. Анточча, А. Кастель, М. Чанки и др.]. – Белый город, 2001, на русском языке. Giunti Gruppo Editoriale – Firenze Prima ristampa: giugno 2000. – 143 с.
2. Везалий А. О. строении человеческого тела в семи книгах: В 2-х т. (Серия «Классики науки») / А. О. Везалий; пер. с лат. В. Н. Терновского; послесл. И. П. Павлова. – М.; Л.: изд-во АН СССР, 1950–1954 гг.
3. Николл Ч. Леонардо да Винчи. Полёт разума / Ч. Николл; пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Эксмо, 2006. – 768 с.
4. Привес М. Г. Анатомия человека / М. Г. Привес, Н. К. Лысенков, В. И. Бушкович. – СПб.: Гиппократ, 2001. – 704 с.
5. Сеайль Г. Леонардо да Винчи как художник и учёный (1452–1519): Опыт психологической биографии / Г. Сеайль; пер. с франц. – М.: КомКнига, 2007. – 344 с.
6. Русская служба канала «BBC» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bbc.co.uk/russian/multimedia/2012/05/120524\\_v\\_digital\\_anatomy\\_table.shtml](http://www.bbc.co.uk/russian/multimedia/2012/05/120524_v_digital_anatomy_table.shtml)
7. Информационный портал о графическом дизайне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.designdisease.com/>
8. Научный блог в сотрудничестве с National Geographic [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceblogs.com/bioephemera/2011/05/18/fold-out-vintage-medical-books/>
9. Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Клоке\\_Жюль\\_Жермен](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Клоке_Жюль_Жермен).

## **Теорія та історія культури**

**Боровикова Н. М.**

*Московский государственный университет культуры и искусства,*

*Российская Федерация*

### **СТЕРЕОТИП КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ**

Исследования, связанные с различного рода стереотипами и взаимосвязанными с ними вопросами и проблемами, актуальны по многим причинам. Стереотип – интересный научный феномен, который независимо от воли человека проявляется на всех уровнях сознательного и так же в бессознательном. Стереотипы непосредственно влияют на поведение человека: корректирует, регламентирует его. В частности, к наиболее стереотипизированным формам поведения можно отнести обряды, обычаи, этикет, трудовые традиции, игры, а также процесс воспитания. Изучение функционирования стереотипов в философском анализе культуры диктуется необходимостью разработки прогнозов различных социальных, культурных, политических конфликтов с целью их разрешения. Происходящая на данный момент стереотипизация требует фундаментальных практик, которая возможна в философском анализе культуры.

Понятие стереотипа было определено в XX веке когда возникли разработки сферах идеологии и манипулирования общественным сознанием. На сегодняшний день исследования в этих областях продолжают оставаться актуальными и интересными, в том числе для использования в политических и коммерческих целях. Значимым для науки продолжает оставаться изучение механизмов создания и разрушения стереотипов.

Стоит так же отметить, что стереотипизация мышления негативно отражается на человеческой жизнедеятельности не только в экономической, политической, социальной сферах, но и может тормозить общественное развитие. Стереотипизированная деятельность может вытеснять противоположный ей вид культурного явления – творческую деятельность. Рассматривая явление стереотипизации в широком смысле, можно прийти к выводу, что вытеснение творческой деятельности может привести к гибели культуры как сферы человеческого существования.

Таким образом, изучение феномена стереотипа и связанных с ним вопросов и проблем вызвано потребностями современной науки и имеет широкое теоретическое и практическое значение.

Несмотря на то, что данным вопросом занимались У. Липпман, З.Фрейд, Г. Лебон, С. Канетти, С. Московичи, Т. Адорно, Е. Френкель-Брюсвик, Д. Левинсон и Р. Сэнфорд, Ю. А. Сорокин, В. А. Ядов, И. С. Кон, А. А. Тертычный и другие ученые, проблема формирования стереотипов остается одной из самых малоизученных. В некоторых странах существует самостоятельное междисциплинарное направление, исследующее происхождение, функционирование, влияние на состояние общества стереотипных представлений: «имагология» (во французском языке) или «имэджинология» (в английском языке).

Слово «стереотип» пришло из типографской лексики, в которой оно использовалось в XVIII веке для обозначения формы для печати оттисков. В научный оборот понятие стереотипа было введено американским журналистом У. Липпманом в работе «Общественное мнение», где он определяет стереотип как упрощенное, заранее принятое представление, не вытекающее из собственного опыта человека. Он возникает на основе опосредованного восприятия объекта: «Нам говорят о мире до того, как познаем его на опыте». Стереотипы, по утверждению У. Липпмана, первоначально возникают спонтанно, в силу «неизбежной потребности в экономии внимания». Они способствуют формированию традиций и привычек. При таком понимании стереотипа выделяются две его важные черты – детерминированность культурой и исполнение роли средства экономии трудовых усилий, а значит, и языковых средств. Если алгоритмы решения математических задач экономят мышление человека, то стереотипы «экономят» саму личность.

За три четверти века исследований стереотипов было предложено немало теорий. Прежде всего, следует различать теории, в которых стереотипизация объясняется существованием стереотипов на уровне культуры в целом, и теории, в которых делается упор на индивидуальных особенностях личности. Сторонники последних видят пути возможного преодоления стереотипов не в изменении культурных стандартов или реального статуса группы, подвергающейся стереотипизации, как приверженцы культурного подхода, а скорее в изменении взглядов личности – субъекта стереотипизации. В последние годы различия между этими двумя подходами стираются: сторонники культурного подхода признают важность индивидуального восприятия, и наоборот.

Среди теорий индивидуального восприятия – теория авторитарной личности Т. Адорно и его коллег (Е. Френкель-Брюсвик, Д. Левинсон и Р. Сэнфорд) (50-е гг.), психодинамические теории, теории символического расизма (70-е гг.), модель диссоциации (90-е гг.). Т. Адорно и его коллеги полагали, что стереотипизация, будучи когнитивным процессом, присуща лишь особому типу личности, для которого характерны авторитарность, нетерпимость, отсутствие толерантности. Стереотипы же – это формы, в которых такая, авторитарная, личность, ведомая неосознанными мотивами, стремится увидеть мир. Согласно психодинамическим теориям стереотип аутгруппы есть результат перемещения агрессии от мощного фрустратора на безвластное меньшинство. В теории символического расизма (70-е гг.) стереотипизация объясняется конфликтом между расистскими (сексистскими, националистическими) чувствами и разделяемыми эгалитарными нормами, в модели диссоциации (90-е гг.) основой стереотипизации объявляется конфликт между культурными образцами, усваиваемыми в результате социализации, и индивидуальными убеждениями, являющимися предметом самоконтроля.

Когнитивные подходы выводят стереотипизацию из закономерностей процесса познания: акцент делается на процессах восприятия и категоризации (Г. Тэджфел, Д. Тейлор, С. Т. Фиске, Т. К. Трейлер, Д. М. Маки, Д. Л. Гамильтон и другие). Человек не имеет возможности рассматривать каждую группу как уникальную, поэтому вынужден полагаться на стереотипы, в которых уже содержится необходимая информация. Категоризация обусловлена потребностью личности в создании именно тех представлений, которые были бы приемлемы в ее физическом и социальном окружении и которые являлись бы проекцией ценностей этой личности. С этой точки зрения, стереотипы не могут считаться иррациональными, так как они отражают рациональную избирательность воспринимающего. Признается и возможность неточности стереотипов – процесс познания сам по себе несовершенен, и в нем возможны ошибки.

В отечественной науке до конца 50-х годов термин «стереотип» не употреблялся. Наиболее всесторонне это понятие было рассмотрено Ю. А. Сорокиным, который определил стереотип как некоторый процесс и результат общения (поведения) согласно определенным семиотическим моделям, список которых является закрытым в силу тех или иных семиотико-технологических принципов, принятых в некотором социуме. После работ Ю. А. Сорокина к проблеме устойчивых форм поведения долгое время не обращались, и только в конце

50-х – начале 60-х годов появился ряд работ критического содержания, в которых рассматривались проблемы стереотипизации и стереотипов. Тогда же впервые в отечественной науке были предприняты попытки дать определение понятию «стереотип». В. А. Ядов под стереотипом понимал «чувственно окрашенные социальные образы». И. С. Кон дает такое определение: стереотип – это «предвзятое, т.е. не основанное на свежей непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизованных суждений и ожиданий, мнение о свойствах людей и явлений».

Стереотип рассматривается как механизм взаимодействия, простейшая форма коммуникации, результат взаимного тяготения и культурного напряжения, одновременно характеризующий степень социализации людей. Сила стереотипов, по мнению А. А. Тертычного, заключается в том, что они автоматизируют наше мышление, помогают без всяких затруднений давать оценку тем явлениям, которых касаются стереотипные суждения.

Многие исследователи подчеркивают ассоциативную природу стереотипа. Стереотип определяют как единицу языка, вызывающую на психовербальном уровне в сознании представителей определенной национально-культурной общности некоторый минимум сходных ассоциативных реакций по ряду семантических признаков оценочного характера. Стереотипы могут создаваться и увековечиваться за счет коммуникативной передачи верbalных «ярлыков» из поколения в поколение, без фактического взаимодействия с людьми, являющимися объектом стереотипа. Стереотипы могут создаваться и подкрепляться телевидением, кино, журналами другими СМИ; могут формироваться через ограниченные контакты с членами объекта. Иногда стереотип оказывается продуктом собственного наблюдения за объектом. Характеристики наблюданного человека идентифицируются, например, по цвету кожи, затем обобщаются в сознании, а затем активизируются в речи для описания всех людей, обладающих этим признаком.

Стереотип – это такое явление языка и речи, такой стабилизирующий фактор, который позволяет, с одной стороны, хранить и трансформировать некоторые домinantные составляющие данной культуры, а с другой – проявить себя среди «своих» и одновременно опознать «своего».

В основе формирования этнического сознания и культуры в качестве регуляторов поведения человека лежат как врожденные, так и приобретаемые в процессе социализации факторы – культурные стереотипы, которые усваива-

ются с того момента, как только человек начинает идентифицировать себя с определенным этносом, определенной культурой и осознавать себя их элементом.

Механизмом формирования стереотипов являются многие когнитивные процессы (восприятие, понимание, мышление, принятие решений, действия и воздействия), потому что стереотипы выполняют ряд когнитивных (рационалистически-познавательных) функций – функцию схематизации и упрощения, функцию формирования и хранения групповой идеологии и т.д.

Единство и неповторимость духовной культуры достигается путем выработки единообразных правил поведения, общей памяти и общей картины мира. До настоящего времени не предложено комплексного анализа проблемы функционирования стереотипов в духовной культуре с позиций философского анализа. Стереотипы способствуют удовлетворению органично присущей человеку потребности в определенной психологической устойчивости и определенности. Стереотипизация – это защитная реакция психики на унифицированность или нестабильность культурной и политической среды.

Соответственно, представляется необходимым исследование обобщенного понятия стереотипа как феномена в духовной культуре с позиций философского анализа, раскрытия сущности стереотипов, их роли и влияния на процесс коммуникации.

### **К. мистецтвознавства Наконечна О. В.**

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна*  
**АРТЕФАКТ – ОДИНИЦЯ КУЛЬТУРИ?**

До буття культури можна прирахувати гранично широке коло предметів і явищ. З якої б позиції не вивчалася б культура, ми можемо вивчати її тільки по її проявах, в чому б ці прояви не містилися, якими б за походженням вони б не були, яку б соціальну значимість не мали. В якості елементарної одиниці штучного світу більшість дослідників виділяють категорію артефактів, розуміючи під цим терміном «будь-який штучно створений об'єкт, рівно як фізичний, так і ідеаціональний» [1, с. 7]. Втім, в історії науки, зокрема філософії, відбувалися неодноразові спроби знайти якусь нейтральну категорію, яку б можна було покласти в основу світової культурної парадигми (досвід позитивістів, «елементи світу» Е. Маха, «енергія» Р. Оствальда, «носії» С. Федосіна, «факти» у неопозитивістів тощо). Незважаючи на евристичну цінність цих пошуків, жодний їх результат,

як показує практика, не став загальновизнаним. Як бачимо, розуміння артефактів в якості елементарної одиниці культури як штучного світу лежить в тій самій площині, і можна ризикнути передбачити, є так само недостатньо повним. З точки зору динамічної концепції культури ми не можемо стверджувати культуру як абстрактну зasadу, в якій можна вивчати тільки деякі позачасові, «вічні» цінності, определені в артефактах культури. Явища культури не є безсуб'єктними, будь-який її прояв несе на собі відбиток багатьох суб'єктів, починаючи особою творця (творців) і закінчуючи особистістю дослідника, а кожний відбиток тягне за собою певні зміни в екзистенції артефактів (це і складає динаміку культури). Культурна інформація не міститься в культурних проявах, «як молоко в глечику: нахилили – потече, скільки влили – стільки і виллеться, яким було всередині, таким залишиться і зовні, збереже одну і ту саму калорійність та жирність, хто б не пив» [2, с. 36].

Таким чином, ми вважаємо неправомірним розуміння артефактів як єдиної неподільної одиниці культури, по-перше, через надто широкі засади їх виділення (до артефактів дослідники відносять абсолютно всі штучні об'єкти), а по-друге, через їх культурну мінливість і внаслідок цього неможливість адекватної фіксації. На нашу думку, артефакт може розумітися як культурна одиниця лише на прикладному рівні, наприклад, в археології, звідки цей термін і прийшов до культурологічних досліджень.

Таку точку зору ми іmplіcitno спостерігаємо в антропологічних теоріях М. Вартофського та М. Коула, які розуміли природу культурних проявів в якості «репрезентацій людської діяльності» [3, с. 43]. Хоча в цих теоріях феномен артефакту також розуміється дуже широко «у відповідності до доброї аристотелевської традиції» [3, с. 200], на відміну від вивчення артефакту як одиниці культури, тобто категорії врешті-решт статичної, культурні прояви розглядаються в процесі культурної еволюції. М. Вартофський зауважує: «Артефакт є для еволюції культури тим самим, чим є ген для біологічної еволюції» [3, с. 204], тобто одиницею не самої культури, а передачі інформації про неї.

Продовжимо аналогію культурної та біологічної еволюції. Геном людини є спільним, єдиним для всього людського виду, тобто універсальним. В культурогенезі геному відповідатиме культурна форма – категорія універсальна. В генах записана вся інформація про конкретного індивіда – відповідно, сукупність однорідних артефактів свідчить про певний культурно-історичний тип, що віділяється дослідниками. Ген не є проявом живої матерії, він просто існує в ній, тому неможна казати, існують чи не існують в живих клітинах гени, можна до-

сліджувати тільки, які саме ці гени, тобто яку інформацію вони несуть. І це у випадку, якщо ми взагалі здатні її зчитати, іноді можна тільки констатувати її наявність або взагалі не передбачати інформації на даному рівні розвитку свідомості. Все це є правомірним і щодо артефактів. Можливість вивільнити інформацію і оперувати нею прямо залежить від рівня розвитку і технічних можливостей дослідника – ми можемо говорити про динаміку інтерпретації артефактів.

З вищевикладеного витікає теза про те, що будь-яке отримане в результаті дослідження артефактів знання про культуру неможна вважати статичним (істинним, остаточним, повним...). В даному випадку йдеться не про принцип неповноти істини, автор хоче показати, що отриманий результат, «проміжний», «неповний» або навіть помилковий, все одно матиме евристичну цінність і інформативність в культурологічному ракурсі, оскільки дозволить скласти судження не тільки і не стільки про достовірність отриманих даних, скільки про особливості культурологічного знання людства взагалі і дослідника зокрема на даному культурно-історичному етапі.

Артефакти є проявами культури, і в той же час, як ми довели, не є тими «елементами», з яких вона складається, проте, ці елементи певним чином представлені в артефактах. Таким чином, поняття «артефакт» є емпіричною передумовою певної інтерпретації культури, проте зовсім не її складовою. Категорія матеріальних артефактів культури не пов'язана безпосередньо з жодним з конкретних артефактів або їх властивостей – вона створюється з метою узагальнення сутності матеріальних втілень культури. Зв'язок цієї категорії з реальними її проявами в дійсності носить вельми опосередкований характер: для того, щоб зrozуміти, що таке артефакт, недостатньо, та й неможливо перерахувати всі наочні аналоги, відображені в цьому понятті. У подібній ситуації жодна методологія не буде стовідсотково ефективною, тому неможливим є формальне відбиття культурних феноменів в теоретичних настановах через їх нескінченну багатовимірність. «Даність» культури як категорії не є критерієм її предметності, а явищем в межах самої культури, наслідком, одною зі структур культури. Предметний аспект культури – це лише відображення неусвідомлених зв'язків людини із світом.

### **Список використаних джерел:**

1. Красноглазов А. Б. Функционирование артефакта в культурно-семантическом пространстве: дисс. ... док. филос. наук: спец. 17.00.08 / А. Б. Красноглазов. – М., 1995. – 290 с.
2. Клейн Л. С Археологические источники: учеб. пособ. / Л. С. Клейн. – Л.: ЛГУ, 1978. – 116 с.
3. Wartofsky M. Models. Representation and the Scientific understanding / M. Wartofsky. – Dordrecht: D. Riedel Publishing Company, 1979. – 508 p.

**Любягина О. А.**

*Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Российской Федерации*

**ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА  
КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Социализация личности представляет собой процесс формирования личностных и индивидуальных качеств индивидуума под воздействием различных социальных институтов. Процесс социализации личности развивается на протяжении всей жизни человека. Особенно остро проблема социализации личности стоит перед учащимися старших классов. Так как у старшеклассников происходят существенные биологические изменения, связанные с тем, что физическая и половая зрелости достигают своего пика. Из-за различных сроков созревания у школьников наблюдается дифференциация в поведении, характере, Я-концепции.

Влияние социума (школа, система образования, рынок труда, средства массовой информации) оказывает большое воздействие на профессиональное самоопределение старшеклассников. В школе закладываются условия для саморазвития и самореализации личности в будущей профессиональной деятельности. Система образования приобщает старшеклассника к жизненным ценностям, развивает способности учащегося, формирует необходимые знания, умения, навыки. С помощью рынка труда у старшеклассника вырисовывается картина востребованных профессий. Из средств массовых информаций школьник также может узнать о перспективах развития в различных видах профессиональной деятельности.

Согласно периодизации развития личности А. В. Петровского, на каждом возрастном этапе в определенной социальной среде ребенок проходит три фазы в личностном развитии – адаптация (процесс становления личности в условиях среды), индивидуализация (процесс проявления личностных индивидуальных способностей), интеграция (процесс объединения в целое) [3]. Для старшего школьного возраста характерно преобладание процесса интеграции над

процессом индивидуализации, которое влечет устойчивость собственной личности, что является важным фактором установления внутреннего благополучия.

К старшему школьному возрасту у молодых людей развивается потребность в достижении, реализующаяся в различных сферах деятельности. Потребность в достижении развивает такие качества личности, как организованность, волевой потенциал, стремление к самовоспитанию, которые помогают старшеклассникам ставить перед собой определенные задачи и формировать конкретные цели, тем самым школьник начинает осознавать необходимость самоопределения и самоутверждения.

Важнейшим фактором становления человека как полноценного члена современного общества является его самоопределение (социальное, жизненное, профессиональное, нравственное, семейное, религиозное и т.д.), основы которого закладываются в более раннем возрасте.

В настоящее время существуют разные подходы к изучению самоопределения личности с точки зрения социологии, философии, педагогики, психологии, истории и других наук, а также взаимоинтеграция данных подходов.

С точки зрения социологического подхода сущность самоопределения заключается в активной социализации учащегося, содействующей становлению социальной позиции, личностных и профессиональных свойств школьника (П. И. Бабочкин, Р. Бернс, П. О. Кенкманн). В исследованиях Л. С. Выготского, И. С. Коня, В. Ш. Масленниковой, отмечается роль систематического образования учащегося в учебном заведении на процесс социализации личности, готовящая его к выполнению различных социальных ролей в жизни, к числу которых относится и его готовность к выбору профессии.

Социализацию учащихся можно представить как совокупность процессов: социальная адаптация – социальная идентификация – индивидуализация (Г. В. Морозова, Т. И. Староверова).

Основными критериями эффективной социализации личности старшеклассника являются:

- развитая система ценностных ориентаций;
- сформированный уровень образованности;
- социальная приспособленность личности;
- развитие социально-личностного субъекта;
- гражданская позиция личности;
- духовно-личностное становление.

В результате совокупности процессов социализации личности старшеклассник приобщается к определенным профессиональным ценностям, включая их в свой внутренний мир, формируя профессиональную сознание и культуру. Таким образом, процесс социализации личности является основой процесса становления профессионального самоопределения личности.

Совокупность условий для развития личности субъекта предопределяется социальным и экономическим типами хозяйственной деятельности, а также общественно-политическим строем и основывается на адаптации молодежи в конкретных социальных условиях понять концепцию общественных ценностей, содействовать их дальнейшему эффективному формированию на основе установившихся ценностных принципов [4]. Ценностные ориентиры старшеклассников предопределяются социальными установками и ценностными ориентирами общества. Невозможно развитие самоопределения личности субъекта без учета особенностей и уклада социума, так как личность в данном случае окажется изолированной от общества, что не позволит ей гармонично и устойчиво сформироваться.

По мнению Г. В. Морозовой, детерминантой, обуславливающей особенности включения и положения старшеклассников в формирующиеся рыночные отношения, является микросреда, оказывающая влияние на систему потребностей, интересов, ценностей учащихся, разрушая одни и формируя другие, задавая новые социальные роли личности [2]. Социальной микросредой старшеклассника является его круг общения, который служит вектором самоопределения, влияющим на выбор дальнейшей профессии. Под влиянием общения со сверстниками у старшеклассников рождается культ престижных профессий, и как следствие, происходит замена одних ценностных ориентаций на другие.

Р. Бернс считает процесс самоопределения одним из механизмов освоения новых социальных ролей. «Путь юношеского развития – это путь социализации..., сопряженный с метаниями, неуверенностью, непоследовательностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора» [1, с. 181]. Это связано с тем, что у старшеклассника нет практического опыта по выбранной профессии, он не осознает перспективы дальнейшего профессионального пути.

Таким образом, процесс социализации личности влияет на становление профессионального самоопределения старшеклассника. Проблема становления профессионально-ориентированной личности учащегося выступает как проблема личного и социального развития будущего специалиста в качестве субъекта социального действия.

### **Список использованных источников:**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; под общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Морозова Г. В. Условия жизни молодежи Татарстана: реальность и оценки / Г. В. Морозова; под общ. ред. А. М. Габутдиновой. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1994. – 87 с.
3. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Староверова Т. И. Основы формирования конкурентоспособной личности / Т. И. Староверова // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности: матер. XV Всеросс. науч.-практ. конф.; под науч. ред. В. И. Андреева. – Казань; Йошкар-Ола: Центр инновационных технологий, 2007. С. 353–356.

**Микишева Н. Б., д. пед. н. Шаймарданов Р. Х.**

*Сургутский Государственный Педагогический Университет,  
Российская Федерация*

## **ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

«Все течет, все меняется», известные слова великого философа, которые не потеряли актуальности и в настоящее время. С приходом новых реформ меняются и подходы к образованию нового поколения. В Стратегии модернизации содержания общего образования говорится, что «Консервировать даже то, что некогда было лучшим в мире, – значит обрекать систему на отставание, на стагнацию». Российскому образованию нужно такое обновление, которое приведет к новому качеству образовательных результатов – качеству, которое не достигалось советской и не достигается современной российской школой [2].

Таким образом, встает задача формирования новой парадигмы, которая позволила бы решить проблему повышения качества образования. В настоящее время, ориентируясь на стандарты второго поколения в основной школе, на первый план выдвинуты вопросы, связанные с формированием не столько предметных знаний, сколько общих умений и навыков, которые бы обучающийся смог применить в обычной жизни.

Для обозначения общеучебных умений и навыков принято употреблять термин компетенция. Хуторской А.В. определяет компетенцию как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [3]. Другими словами, это способность применять полученные ЗУНЫ на практике.

Согласно классификации Хуторского А.В., к ключевым компетенциям относят следующие:

– Ценностно-смысловые, данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности.

– Общекультурные, где ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями в особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека и человечества, а так же получить опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

– Учебно-познавательные, представляют собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.

– Информационные, данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

– Коммуникативные, формирующие умения не только общаться, но и правильно излагать свои мысли, как устно, так и письменно.

– Социально-трудовые компетенции позволяют ученику овладевать минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

– Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [4].

Анализируя работы последних десятилетий, понимаешь, что в настоящее время наши педагоги стоят перед проблемой, посредством чего и как формировать эти компетенции в своей предметной области.

География, как предмет, носит, прежде всего, практический характер, где основные УН приобретаются в процессе выполнения практических заданий. Данный предмет, находясь на стыке естественных и общественных наук, формирует целостную картину мира, затрагивая вопросы разных предметных областей. В школьном курсе географии используются разнообразные виды текстов – научные, описательные, информационные, проблемные, составные и т.д. Поэтому формирование информационной компетентности является одной из наиболее значимых, поскольку информация формирует материальную среду жизнедеятельности человека, определяет его социокультурную жизнь, служит основным средством реализации межличностных отношений [1], то есть способствует развитию коммуникативной компетентности и компетентности решения проблем.

В МБОУ лицее №3 г. Сургута уже не первый год, проводятся комплексные экзамены по естественнонаучной грамотности, информационной компетентности. Анализируя результаты этих экзаменов, а так же данные входных контрольных и практических работ по предмету, были выявлены следующие проблемы:

- обучающие испытывают трудности при формулировании выводов на основе скрытой информации;
- не умеют извлекать информацию из двух и более источников;
- не всегда могут перевести простую информацию из графического представления в текстовую, и наоборот;
- сравнивать между собой объекты, делать выводы;
- устанавливать причинно-следственные связи.

А ведь названные умения и навыки, являются ключевыми в курсе географии, для понимания процессов происходящих в географической оболочке, в социально-экономической области.

На уроках географии обучающимся приходится работать со следующими типами информационных текстов:

1. Текстовые, представляющие собой учебные статьи и задания к этим статьям, энциклопедические материалы, статьи в журналах;
2. Графические (карта, диаграммы, рисунки, графики, таблицы, схемы);
3. Реальные объекты окружающей среды (животный и растительный мир, погодные явления, климатические особенности, коллекции горных пород, гербарии и т.п.);
4. Аудио- и видеоматериалы (фрагменты фильмов, звуки природы);
5. Модели и макеты-панорамы, в том числе и интерактивные (глобус, формы рельефа, вращение Земли);
6. Приборы (компас, флюгер, барометр, нивелир и т.п.).

Умения и навыки, приобретенные в результате работы с данными информационными текстами, пригодятся в будущем.

Так, например, умение работать по карте, позволяют обучающемуся сформировать пространственное мировоззрение, понимание происходящих явлений и событий. Работа с диаграммами, графиками, таблицами позволяет развивать навыки анализа, сравнения, синтеза информации, кроме того, формируют умения переводить графическую информацию в текстовую и наоборот.

В современной педагогике, в помощь учителю, предлагается множество приемов, методов, позволяющих формировать данные компетенции. В последнее время больше акцентируют внимание на новые педагогические технологии.

Ниже приведена таблица, в которой указаны традиционные приемы, используемые на уроках географии и возможность адаптации данных приемов к современным требованиям.

**Таблица 1. Приемы работы с информационными текстами на уроках географии**

<b>№ п/п</b>	<b>Прием работы на уроке</b>	<b>Эффективность с точки зрения развития грамотности чтения</b>	<b>Возможность адаптации приема к современным требованиям</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	«Наложение» (сопоставление карт)	Обработка информации («+» позволяет устанавливать причинно-следственные связи и выявлять закономерности; «-» – требует большого количества времени на уроке, использовать в плане подготовки для учителя)	Использование интерактивной доски
2	Характеристика объекта по плану	Извлечение вторичной информации, обработка информации («+» позволяет обобщить информацию, систематизировать информацию по критериям, данным учителем; «-» – форма задания не вызывает интерес у обучающихся)	Использование КОЗ (составление рекламной листовки, проведение виртуальной экскурсии, рекламный проспект для туристов, покупателей)
3	Моделирование объектов реальной действительности (например, вулкан, горная система)	Обработка информации («+» позволяет систематизировать информацию, обучающимся наглядно представить изучаемый объект; «-» – ограниченное время урока, только в качестве домашнего задания, отсутствие необходимого оборудования)	Моделирование природных явлений (смена дня и ночи, времен года, движение Земли вокруг Солнца и т.п.), КОЗ
4	Анализ видеофрагмента с последующим ответом на вопрос	Извлечение вторичной информации, обработка информации («+» наглядность,дается конкретное представление об изучаемом объекте или явлении; «-» – система простых вопросов, направленная на воспроизведение, а не на обработку информации)	Изменить систему вопросов через использование приемов «Ромашка Блума», «Вопросы и понятия»

1	2	3	4
5	Чтение научной статьи и ответы на вопросы	Извлечение вторичной информации, обработка информации («-» система простых вопросов, направленная на воспроизведение информации, представленной в источнике)	Изменить систему вопросов с помощью КОЗ (например, создание буклета, памятки, придумать свои вопросы к тексту, объяснить, почему приведены такие вопросы к тексту, обозначить недостающую информацию, выделить ошибки)
6	Чтение и составление диаграмм и графиков, карт	Извлечение вторичной информации («+» работа с нетекстовой информацией; «-» – отсутствие мотивации к выполнению задания)	Использование КОЗ (например, составление прогноза «Будут ли актированные дни в этом году?»)
7	Ведение дневников наблюдений (работа с приборами: термометром, гигрометром, барометром)	Извлечение первичной информации («+» индивидуальная работа ученика; «-» – отсутствие мотивации на выполнения заданий, трудоемкость)	Ведение электронного дневника наблюдения, возможность использования дневника на уроке как учебного материала Снятие показаний приборов и занесение их в таблицу «Дневника наблюдений»
8	Решение географических задач	Извлечение вторичной информации («+» развитие логического мышления; «-» – отсутствие стимула к выполнению заданий)	Применение игровых форм (путешествие), КОЗ (Лето в координатах)

Таким образом, эффективность традиционных приемов можно увеличить при помощи современных информационных технологий, что позволит повысить интерес к изучаемому предмету у обучающихся и возможность говорить о формировании определенных навыков.

#### Список использованных источников:

1. Козырева А. В. Информационная компетентность учащихся профильных классов средней школы [Электронный ресурс] / А. В. Козырева, П. И. Образцов. – Режим доступа: [http://www.jeducation.ru/4\\_2009/85.html](http://www.jeducation.ru/4_2009/85.html)
2. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
3. Хугорский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хугорский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
4. Хугорской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хугорский. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

**К. пед. н. Мисаренко Г. Г.**

*Академия социального управления, г. Москва,*

*Российская Федерация*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ НЕУСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕНИИ**

В поисках путей решения проблемы повышения качества обучения в соответствии с общими изменениями, произошедшими в информационном пространстве постиндустриального общества, специалисты всё чаще обращаются к педагогическим технологиям как совокупности средств и методов осуществления процесса обучения, позволяющих добиваться качественных результатов в достижении поставленных целей. Особенno значима технологизация обучения младших школьников, среди которых велик процент детей, с трудом усваивающих программный материал. По различным данным, приводимым в педагогической литературе, сегодня в начальных классах городских школ выявляется от 30 до 40%, а в сельских школах до 50–60% учеников, которых с полным основанием можно отнести к той или иной группе риска.

В связи с этим перед начальным обучением стоит сложная цель, объединяющая два основополагающих направления: 1) разработку современных средств и способов обучения и развития младших школьников, использующую знания смежных наук и отвечающую требованиям ФГОС НОО; 2) внедрение этих средств и способов в общеобразовательный процесс, не требующее привлечения дополнительного учебного времени и не влекущее за собой увеличения психоэмоционального напряжения. Необходимость поиска путей реализации этой цели и обусловила актуальность разработки технологии профилактики неуспешности младших школьников в учении (ТПН).

Сфера интересов нашего исследования располагается вокруг состояний риска академической неуспешности, возникновение которой бывает обусловлено как внутренними, индивидуальными особенностями развития ребёнка, так и внешними по отношению к нему факторами – окружающей его учебной средой. Мы предположили, что обучение младших школьников с помощью ТПН, во-первых, позволит предупреждать или успешно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности и будет способствовать развитию дефицитных механизмов учения, во-вторых приобретёт коррекционно-развивающий характер без привлечения дополнительных временных и педагогических средств,

минимизирует адаптационные трудности и обеспечит высокий уровень учебно-познавательной активности школьников.

Разработка ТПН осуществлялась в определённой последовательности.

Диагностический этап представлял собой изучение предпосылок и причин типологических трудностей младших школьников в учении и определение таким образом объектов коррекционно-профилактической деятельности педагога. Факторы, обуславливающие трудности и неблагополучия в усвоении детьми учебного материала, рассматривались в двух аспектах – психофизиологическом, раскрывающем предпосылки учебных трудностей, и педагогическом, показывающем, как эти предпосылки перерастают в причины неуспешности детей в учении.

Понимание специфических особенностей развития и мышления младших школьников позволило перейти к этапу проектирования ТПН, на котором была определена теоретическая база технологии, разработана разветвленная система целей, пронизывающая всё содержание обучения от уровня предмета до уровня конкретного задания; система принципов, имеющих коррекционно-профилактический потенциал, и методов, адекватных целям ТПН.

Теоретической базой стала совокупность идей, заключённых в концепции адаптивного обучения, в когнитивной, ассоциативной и деятельностной теориях обучения, в теории усвоения понятий.

*Концепция адаптивного обучения* обогатила исследование следующими основополагающими тезисами:

- главной заботой современного процесса обучения является сохранение физического и нервно-психического здоровья детей;
- трудности школьников в учении могут быть предупреждены и ослаблены путём специальной организации образовательной среды без снижения нормативных требований;
- для предупреждения учебных трудностей в основе организации обучения должны лежать познанные закономерности развития детей и психологические механизмы учения.

*Ассоциативная теория* положена в основу планирования учебного материала, построенного таким образом, чтобы на этапе знакомства с новым материалом и наблюдения его во взаимодействии с другими содержательными единицами создавать на чувственном уровне базовые ассоциативные связи,

соединять их в последовательные цепочки, которые постепенно удлиняясь, связываются в логические системы и переходят на уровень формальных знаний и навыков. С ней же сообразован темп продвижения по технологической цепи – новые ассоциативные связи формируются на основе сложившихся, в достаточной степени осознанных и закрепившихся связей как их естественное развитие и продолжение.

*Концепция когнитивного обучения* легла в основу системы целеполагания, а *теория усвоения понятий* – в основу планирования усвоения единиц учебного материала.

Определение и осмысление теоретических основ проектирования ТПН позволило перейти к этапу их программирования. Приступая к этому процессу, мы представили структуру содержания учебного материала в виде совокупности психологических программ учебной деятельности.

Проиллюстрирую это на примере учебного предмета «Русский язык».

Кодирование устной речи осуществляется при помощи механизмов письма и письменной речи. Письмом мы называем процесс кодирования звучащего слова в написанное. Ему противостоит процесс порождения связного высказывания или «письменная речь», имеющий специфическую психологическую структуру и механизмы.

И письмо, и письменную речь мы рассматриваем как мыслительные речеязыковые процессы. Их содержание отражено в психологических программах изучения модулей, подмодулей и конкретных единиц учебного материала. Единицами считаются:

- элементы учебного материала, которые представляют собой объекты специального изучения. Таковыми являются понятия и правила, которые изучают в общеобразовательной школе. Эти единицы мы называем тематическими, и в зависимости от содержания они могут быть морфологическими, морфемными, фонетическими, орфографическими, синтаксическими, лексическими;

- операции, потребные для решения учебных и иных задач. К ним относятся как специфические частные умения, так и более широкие общеучебные. Эти единицы мы называем операционными.

*Письмо* как процесс кодирования включает в себя четыре психолингвистических программы действий, которые наряду с содержанием школьного обучения могут служить ориентиром для предшкольной подготовки детей:

1. Обозначение звука буквой и её написание (что в практике школы не совсем точно называют каллиграфией).

2. Кодирование слова по прямому соответствию звучания написанию.

3. Кодирование слова с включением программ орфографических действий.

4. Запись готового предложения (по слуховому представлению и списывание).

Процесс **создания письменного текста** включает в себя две программы действий:

1) конструирование предложения;

2) конструирование текста.

Реализация каждой психолингвистической программы обеспечивается технологическими программами и планами освоения конкретных единиц, разработка которых является продуктом следующего этапа проектирования ТПН – этапа планирования.

На этом этапе разрабатываются технологические планы изучения тематических единиц и формирования элементов и операций учебной деятельности (операционных единиц). Они представляют собой планирование изучения, начиная с создания полноценной чувственной основы, обеспечивающее осознание тематической единицы всеми учениками и постепенное замещение чувственных представлений формально-теоретическими знаниями. Технологические планы могут как служить основой изучения предметного материала, так и выполнять диагностико-коррекционную функцию, поскольку дают учителю возможность обнаружить то звено, с которого началась деформация усвоения.

Создание технологического плана начинается с составления программы изучения той или иной тематической единицы. Содержание программы обычно отражено в базовом определении понятия. Например: «Глаголы – это слова, которые называют действия предметов и отвечают на вопросы *что делать?* *что сделать?*». Как видим, в определение входят три понятия – «слово», «действие», «предмет»; и два, представленных опосредованно, – «грамматический вопрос», «вид глагола» (если в определении представлены вопросы инфинитива, то опосредованно присутствует ещё и понятие «начальная форма глагола»). Чтобы уверенно отнести то или иное слово к глаголам, младший школьник должен:

– понимать слово как название объекта и в своём сознании отделять его от объекта;

– понимать, что слова называют предметы, действия и признаки предметов (соответственно, вкладывать адекватный смысл в эти термины), и уметь классифицировать на интуитивно-практической основе слова с прямым значением (*махать, бежать, прыгать*);

– понимать новую функцию вопроса – способ определения грамматического класса слов – и уметь ставить грамматические вопросы к слову, причём не только указанные в определении, данном в учебнике, но и все вопросы, присущие глаголу;

– (если в определении стоят вопросы *что делать?* *что сделать?*) знать, что такое начальная форма и уметь свободно ставить слова, называющие действие, в начальную форму, для чего необходимо иметь представление о видах – совершенном и несовершенном;

– включать в понятие «глагол» все слова, отвечающие на соответствующие вопросы, в том числе «статичные» глаголы типа *спать, смотреть, думать*.

После определения общего содержания модуля, оно выстраивается в технологический план изучения данной единицы (в нашем примере – понятия «глагол»).

Последний этап проектирования ТПН – этап контроля. Нами разработаны серии контрольных и тестовых заданий, позволяющих отследить не только уровень усвоения учебного материала, но и уровень сформированности ведущих мыслительных операций.

В условиях общеобразовательной школы реализация технологических планов изучения тематических единиц и овладения операционными единицами возможна тремя способами:

– используя их для коррекции уже сложившихся неблагополучий в усвоении учебного материала; в этом случае технологические планы дополнительно выполняют диагностическую функцию. Прослеживая цепочку формирования той или иной единицы и обнаружив звено, с которого начинается деформация усвоения материала, учитель организует коррекционные занятия;

– встраивая их в процесс обучения по избранной учителем федеральной программе;

– изначально осуществляя обучение школьников с помощью КПТ в целях предупреждения их неуспешности в усвоении материала.

Указанные способы обеспечены методическими пособиями и рекомендациями.

Экспериментальная апробация технологии профилактики неуспешности младших школьников в учении в течение нескольких лет позволила сделать следующие выводы:

- технологизация процесса обучения отвечает образовательным нуждам и потребностям младших школьников;
- технология профилактики неуспешности в учении способна обеспечить гарантированное усвоение школьниками учебного материала и овладение операциями учебной деятельности на уровне требований ФГОС независимо от степени их стартовой готовности и индивидуальных особенностей развития;
- осуществление обучения младших школьников с применением ТПН позволяет им успешно преодолевать возникающие в процессе учения трудности и способствует развитию дефицитных психических функций;
- планирование каждой тематической единицы в виде технологического плана, состоящего из последовательных, логически связанных между собой этапов разворачивания учебного материала обеспечивает более глубокое понимание каждой изучаемой единицы за счёт осмыслиения всех её элементов и признаков.

### **Ячнюк І. О.**

*Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА БУКОВИНІ В МІЖВОЕННИЙ ПЕРІОД**

За Сен-Жерменським мирним договором (1919 р.), Буковину приєднали до Румунії. Враховуючи історичний період дослідження, варто зазначити, що на розвиток системи фізичного виховання та підготовку вчителів фізичної культури на Буковині у 1919–1939 рр. вагомий вплив мали управлінські рішення сформовані ще за умов перебування регіону в складі Австро-Угорської імперії. Уряд Румунії прагнув створити однонаціональну державу, що негативно вплинуло на розвиток освіти на Буковині. За законами про освіту Румунії, вся освіта на той час поділялась на дошкільну та початкову (народні школи), де навчались діти віком від 7 до 16 років. Також до освіти Румунії, крім народних шкіл, входили середні заклади освіти (гімназії, ліцеї, реальні школи) та професійні (учительські

семінарії, торгові та фахові школи). В цей період на виховання дітей впливали релігійні традиції, та розвиток вмінь потрібних до подальшого життя. Це привело до румунізації українських шкіл, звільнення вчителів-українців, ліквідації січових організацій та закриття майже всіх середніх шкіл. У цей період в краї діяло 508 шкіл, з них румунських – 257, німецьких – 64, польських – 27, угорських – 2, українських – 157. Але викладання половини предметів в українських школах велось румунською мовою.

Законодавча база Румунії, яка в той період знаходилась в стані постійного розвитку, впливала на розвиток фізичної культури та спорту на Буковині. Про це свідчить вплив п'яти законів, три з яких були актами щодо організації фізичного виховання всіх верст населення (1923, 1929, 1933 рр.). Серед документів, які вплинули на розвиток фізичного виховання та фізкультурно-спортивної роботи зі школярами на Буковині, що входила у склад королівства Румунії, в досліджуваний період варто відмітити декрет-закон № 3138 «Про організацію шкільного комітету» від 24 липня 1919 року. У ньому на шкільний комітет покладався контроль, планування, фінансування фізичного виховання в школі, а саме: гімнастики, ігор, проведення шкільних масових заходів, екскурсій.

Закон «Про Будинок народної культури» від 3 листопада 1921 року, регламентував створення установи, що опікуватиметься культурним розвитком нації, зокрема фізичною культурою. В цьому законі фізична культура розглядалась як складова загальної культури та особлива увага відводилася військовій підготовці населення.

Слід відмітити також «Закон про фізичне виховання» (від 17 червня 1923 р.), який поділив народне шкільництво на приватне і державне. У законі підкреслювалась необхідність створення належних умов для проведення занять з фізичної культури в усіх школах та обов'язковість фізичного виховання для допризовної молоді. Згідно цього закону, в усіх школах урок фізкультури був обов'язковим із таким розподілом: по 2 години на тиждень для гімнастики та по 2 години для ігор і заняття спортом на подвір'ї.

З вересня 1929 року фізичне виховання в школах Буковини віднесено до переліку обов'язкових предметів для приватних шкіл.

З метою контролю та керування на Буковині фізичним вихованням, створили «Національне бюро фізичного виховання» (НБФВ), яке підпорядковувалось Міністерству освіти і тісно співпрацювало з Міністерством оборони та Міністерством охорони здоров'я, праці та соціального захисту. В обов'язки бюро

входило спостереження за будівлею спортивних споруд та необхідним обладнанням. Також слід підкреслити вагомий внесок НБФВ в процес підготовки вчителів та тренерів фізичного виховання для шкіл та спеціалізованих організацій та подальшого удосконалення рівня фахової підготовки вчителя, розробку нових методик, публікацію та розповсюдження інструкції з фізичного виховання.

Слід звернути увагу на закон Румунії «Про внесення змін до закону про фізичне виховання» (1933), де в розділі «Організація приватної діяльності з фізичного виховання, спорту і туризму» на державу покладалось координування та контролювання фізичного виховання, туризму, спорту в країні, які здійснювались з власної ініціативи. Згідно із цим законом, держава брала на себе підтримку фізичного виховання у вигляді надання у користування майданчиків та стадіонів, зниження на 50% вартості проїзду для спортивних команд на всіх видах транспорту.

У Румунії Міністерство оборони 18 вересня 1934 року офіційно вводило обов'язкове навчання плавання військовим стилем усіх верст населення. В цей час створюється школа з плавання на річці Прут. Буковинськими педагогами плавання розглядалось як прикладна навичка, необхідна для майбутнього захисника вітчизни та вимагало створення басейнів, купалень і підготовку фахівців. Вчителі фізичної культури, враховуючи позитивний вплив плавання, пропонували включити його в програму навчання. Також владою в цей час вивчалось питання розвитку мережі критих та відкритих басейнів за кордоном, але, будівництво критого басейна в м. Чернівці не знайшла підтримки у влади.

Підготовку вчителів на Буковині для роботи у народних школах, середніх закладах освіти (гімназіях, ліцеях, реальних школах) та професійних школах згідно архівних даних проводилася окремо для чоловіків та жінок. В цей період у приватній дівочій учительській семінарії «Українська школа» в м. Чернівці здійснювалась підготовка дівчат до викладання. Навчання у семінарії відбувалось чотири роки. Після закінчення навчального курсу учениці складали іспит на атестат зрілості. В 1936 р. «Українська школа» отримала назву школа з підготовки вчителів (жіноча) «Марія Войкіца», яка підпорядковувалась Генеральному секретаріату освіти та XIV окружному шкільному інспекторату Румунії. З 1938 р. діяла відповідно до законів та положень про створення вищих шкіл з підготовки учителів від 11 листопада 1938 р. та від 26 березня 1939 р. Після закінчення школи випускники отримували право займати посаду вчителя, помічника вчителя чи тимчасового вчителя.

Також у цей час діяла школа з підготовки вчителів (чоловіча), м. Чернівці (K.k. Leherbildung-Anstalt in Czernowitz 1867–1944 pp.).

У 1918 р. семінарія реорганізована в педагогічну школу з підготовки вчителів (чоловічу), яка підпорядковувалася Генеральному секретаріату освіти Румунії, з 1923 р. – XIV Окружному шкільному інспекторату Румунії. З 1938 р. діяла відповідно до законів та положень про створення вищих шкіл по підготовці вчителів від 11 листопада 1938 р. та від 26 березня 1939 р. Для народних шкіл Буковини вчительська семінарія готувала вчителів початкових класів, які мали право викладати і фізичну культуру.

---

## Теорія і методика професійної освіти

---

**К. пед. н. Волошко Л. Б.<sup>\*</sup>, Вишар Є. В.<sup>\*\*</sup>**

*<sup>\*</sup>Полтавська державна аграрна академія, Україна;*

*<sup>\*\*</sup>Професійно-технічне училище № 4, м. Полтава, Україна*

### **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВНЗ**

Аналіз літературних джерел показав відсутність однозначного визначення змісту поняття «здоров'язберігаючі технології». Найчастіше їх описують у контексті загальноосвітніх середніх шкіл. Ми вважаємо, що здоров'язберігаюча педагогіка повинна розвиватися також в умовах ВНЗ, при цьому слід розмежовувати здоров'язберігаючі освітні (педагогічні) технології та здоров'язберігаючі неосвітні технології ( медичні, психологічні).

Здоров'язберігаючу освітню технологію необхідно розглядати як якісну характеристику будь-якої педагогічної технології, як сукупність принципів, методів, прийомів педагогічної роботи, що доповнюють традиційні педагогічні технології навчання та виховання студентів ознаками здоров'язбереження особистості.

Кількість факторів, що негативно впливають на здоров'я студентів, значна: матеріальні умови життя, нездовільна екологія, але найбільший внесок у погрішенні здоров'я студентів вносять хронічні психоемоційні стреси. Причини, що

їх викликають, різноманітні, серед них: низька навчальна мотивація, невміння керувати вільним часом, навчальна та/ або особистісна неуспішність, інформаційне перевантаження, депривація природної потреби у фізичному русі, радості, любові та повазі; негативний вплив віртуальних контактів у соціальних мережах. Усі ці причини можуть мати спільне походження, пов'язане з характером управління навчально-професійною діяльністю студентів, недосконалого інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу. Хронічні навчальні стреси у процесі первинної професіоналізації студентів, у свою чергу, ведуть до розвитку хронічних захворювань, зниження імунітету, невротизації, порушення сну тощо.

Науковці вважають доведеним, що провідною причиною погіршення здоров'я студентів є хронічні психоемоційні перевантаження, стреси при блокуванні природних механізмів саморегуляції (самокомпенсації стресів): рухової активності, емоційного самовираження, адекватної самооцінки, свободи вибору режиму діяльності (інтенсивності, темпу, послідовності), відсутності чітких перспектив подальшого працевлаштування та кар'єрного росту.

Розглянемо основні напрямки роботи ВНЗ щодо здоров'язбереження студентської молоді. Першим напрямком здоров'язберігаючої роботи ВНЗ повинні стати гігієнічні заходи з оптимізації режиму робочого дня студентів, їхнього харчування, якості навчальних аудиторій та інтер'єрів, колористики приміщень, забезпечення оптимальної рухової активності (наявність спортивних секцій, клубів, відповідних спортивних баз). Але результати гігієнічної роботи стануть значно вагомішими, якщо у ВНЗ паралельно будуть вирішуватися питання забезпечення психологічної безпеки та комфортності освітнього середовища студента. Важливо, щоб кожна реалізована педагогічна технологія, методика гарантовано забезпечувала інформаційно-психологічну безпеку та розвиток особистості майбутнього фахівця. Тому другим напрямком роботи є забезпечення інформаційно-психологічної безпеки навчального процесу, що забезпечується: характером відносин суб'єктів освітнього процесу, його відповідністю нормативним вимогам певного напряму підготовки та спеціальності; оволодінням студентами варіативними способами організації розумової праці, саморефлексією, тайм-менеджментом; побудовою індивідуальної освітньої траєкторії.

Третім напрямком здоров'язбереження є пошук та апробація нових педагогічних прийомів викладання, адекватних психологічним особливостям

студентського віку, індивідуально-типологічним когнітивним особливостям студентів. Слід зауважити, що прямий переніс знань вікової психології, кібернетики, екології, соціології в педагогіку може бути неефективним, лише породжуючи еклектичність нового рівня педагогічного знання. Однак, у науковій літературі ми зустрічаємо опис різних комбінацій технологій навчання з прийомами та методами: нейропсихології (використання сертифікованих методів психотерапевтичного впливу, розвиток міжаналізаторних зв'язків), екологічної психопедагогіки (використання психологічних релізерів), евристики (оздоровча дія творчістю), психології праці, тощо.

Четвертим напрямком розвитку здоров'язберігаючої педагогіки у ВНЗ має стати вирішення завдання збереження здоров'я студентів через навчання здоровому образу життя, культурі здоров'я. Незважаючи на велику кількість наукових публікацій з цієї проблеми, процес формування цінності здоров'я та мотивації здорового способу життя залишається недостатньо вивченим. У цьому зв'язку, безумовно, цінними є розробки еколого-педагогічних тренінгів, тренінгів психологічної безпеки, навчальних програм з психологічної екології особистості. На жаль, у цьому напрямку ще мало дослідженями залишаються питання ергономіки розумової праці, тайм-менеджменту (оптимізації розходів часу), культури навчання студента як суб'єкта навчального процесу.

П'ятим напрямком здоров'язбереження у ВНЗ повинен стати пошук педагогічних засобів формування культури навчально-професійної діяльності студента, його якості, ергономічності, раціональності, що повністю виключає можливість інформаційних перевантажень, низької навчальної мотивації.

У випадку дотримання усіх напрямків діяльності у ВНЗ здоров'я особистості доцільно характеризувати як педагогічну категорію, головний освітній продукт. Швидких результатів покращення здоров'я студентів через реалізацію зазначених напрямків діяльності очікувати не слід, тому що оптимізація емоційної, когнітивної сфери особистості впливає на стан нервової, імунної та ендокринної системи опосередковано, а часовий фактор отримання здоров'язберігаючого ефекту визначається об'єктивними характеристиками протікання фізіологічних процесів.

Педагогічним результатом здоров'язбереження у ВНЗ ми вважаємо позитивну динаміку особистісних ресурсів студентів: нервово-психічної саморегуляції, свідомого проектування власної навчально-професійної діяльності на основі цінності здоров'я; профілактику розвитку психогенних захворювань.

**Григорьева В. Г.<sup>\*</sup>, Степнова Н. Г.<sup>\*\*</sup>**

*\*Самарская государственная академия культуры и искусства,*

*Российская Федерация;*

*\*\*Самарский государственный аэрокосмический университет,*

*Российская Федерация*

## **КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современный этап модернизации высшего образования предъявляет определенные требования к организации обучения иностранному языку с учетом необходимости подготовки квалифицированных специалистов, способных конкурировать как на внутреннем, так и на внешнем рынке труда, то есть возможности сотрудничества в рамках международного сообщества. Поэтому в эпоху глобализации актуальной темой в обучении современного специалиста является формирование способности ориентироваться в мировом профессиональном пространстве. При этом иностранный язык, один из тех предметов, который позволяет получить и расширить не только профессиональные, но и общекультурные знания. Так, по мнению Е. И. Пассова «Иностранный язык» как учебный предмет способен внести весомый вклад в развитие человека «путем вхождения в культуру». Приобщаясь к ней и становясь ее субъектом, человек преобразует себя, становится индивидуальностью» [3, с. 163]. Совершенствование языковых навыков невозможно без формирования знаний о конкретных социокультурных условиях функционирования языка. Поэтому перед преподавателем стоит задача раскрыть национально-специфический фон его функционирования. Язык является ключевым средством общения между культурами. Но изучение иностранного языка вовсе не означает автоматического вхождения в культуру его носителей, чтобы вести свободную беседу. Поэтому в процессе обучения иностранному языку, важно сформировать у студентов навыки межкультурной коммуникации, так как недостаточный уровень данных навыков может затруднить общение между представителями разных культур. Межкультурная коммуникация позволяет осознать необходимость знания не только культуры собственной страны, но и страны изучаемого языка, то есть «знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [1]. Введение культурного компонента в содержание обучения иностранному языку, изучение как своей, так

и другой культуры помогает формировать фоновые знания студентов, дает возможность приобрести коммуникативные умения и навыки, разнообразить учебный процесс и усилить познавательную активность, тем самым, стимулируя мотивацию изучения языковых и культурных явлений. Для объединения знания о стране изучаемого языка со знанием собственно языка, важно, чтобы страноведческий материал, вводимый дополнительным блоком к основным учебным разделам был познавательным, занимательным, построен исключительно на аутентичной основе, опирался на сегодняшние реалии стран – носителей языка, включал в себя большое количество разнообразного информационного и тематического материала, а также заданий и упражнений с тем, чтобы предоставить преподавателю возможность вариативности подходов к интерпретируемой тематике. Источником получения необходимой информации, для введения в учебный процесс, могут быть отрывки из аутентичных текстов, справочники, энциклопедии, материалы сети Интернет. Каждое из средств коммуникации – радио, телевидение, кино, пресса – также вносят в язык свой вклад, способствуя получению более полного и целостного представления о жизни страны изучаемого языка, выявлению основополагающих черт, которые определяют национальный характер народа и отражаются во всех аспектах его общественной и частной жизни. Все эти материалы следует использовать не только для постепенного накопления информации, формированию практических навыков, т.е. развитию умений и навыков извлекать смысловую информацию и анализировать ее, но и использовать изучаемый материал в речи. Желательно, чтобы часть этих материалов была посвящена темам, жизненным ситуациям и повседневным реалиям, которые следует знать для эффективного общения в иноязычной среде. Следует уделять внимание изучению речевого этикета и тем правилам речевого поведения, которые связаны с установившимися в каждом обществе законами ситуативного применения языковых единиц (на работе, в гостях, в магазине, при пользовании телефоном, при поступлении на работу). Незнание местной культуры и общепринятого этикета проявляясь в языке, может привести к поведенческим ошибкам. Так, например, в США чрезвычайно высоки требования к профессиональной этике. Малейшее ее нарушение может повлечь за собой самые серьезные последствия. Например, такая фраза, как: «Кто же вас так плохо постриг?» или «Кто же вам так сшил костюм?» и т.п., может привести к краху карьеры [2, с. 122]. Чтобы не вызвать общественного порицания не принято задавать вопрос о заработной плате, шутить по поводу людей другой расы, религии, представителей нетрадиционной сексуальной

ориентации, рассказывать анекдоты о женщинах. Работая над учебными темами, максимально отражающим реалии сегодняшнего дня (спорт, работа, увлечения, образование и т.д.), следует обращать внимание студентов на пояснение этих реалий, а также трудных для понимания слов и словосочетаний, на слова и словосочетания, носящие выраженную национально-культурную семантику и относящиеся к повседневному общению и речевому этикету. При этом важное значение приобретает поиск точных эквивалентов. Например, глагол «одолжить», который в русском языке имеет два значения: «занять у кого-то деньги» и «дать взаймы». В английском же для каждого из этих значений есть свой глагол: «занять у кого-то деньги» – to borrow, «дать взаймы» – to lend [4, с. 157]. Нелишним будет знать, что специалист с высшим образованием получает (salary) – ежемесячную заработную плату в виде банковского счета, а клеркам и рабочим еженедельно выплачивается «wage» наличными в конверте. Священники и судьи получают «stipend», а врачи, юристы и преподаватели – «fee» (гонорар). Проценты с прибыли, выплачиваемые помимо гонорара людям творческих профессий, называются «royalty». Студенты получают от государства «grant». Жалование военнослужащих именуется «rauy» [2, с. 121, 122].

Следует подчеркивать и показывать на примерах, что взаимопониманию также часто мешает различное понимание некоторых слов и выражений. Так слово «рецепре» переводится на русский язык как «рецепт», а в английском языке оно имеет кулинарное значение. Рецепт же, выписываемый врачом, будет по-английски «prescription», но ни в коем случае не «recipe» [4, с. 145]. Необходимо обращать внимание студентов и на тот факт, что значительная часть международных слов имеют разные значения в английском и русском языках в связи с тем, что они попадают в эти языки либо благодаря заимствованию такой лексики одним языком у другого, либо вследствие того, что в оба данных языка проникло соответствующее слово из, например, латинского или греческого. Сходные формы их написания бывают причиной ошибок при переводе. Например, «magazine» переводится как «журнал», но не «магазин»; «obligation» – «обязательство», но не «облигация»; «accurate» – «точный», но не «аккуратный»; «resin» – «смола», но не «резина».

Таким образом, чтобы повысить активность обучаемых и эффективность занятий, студентам необходимо дать не только определенный объем культурологических знаний и знаний о языке, но и помочь студентам улучшить правильность использования различных слов и выражений на изучаемом иностранном языке через примеры, предлагаемые для иллюстрации их использования

носителем языка, предоставить возможность реализации этих знаний через модели поведения в конкретных ситуациях общения, научить адекватному восприятию и пониманию друг друга.

#### **Список использованных источников:**

1. Васильева Г. М. О формировании прагматической компетенции учащихся как основной учебной задачи лингвокультурологии / Г. М. Васильева // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. IX; под науч. ред. И. П. Лысаковой. – СПб., 2000. – С. 15–18.
2. Ощепкова В. В. США: страна, люди, традиции. Книга для чтения по страноведению / В. В. Ощепкова, А. П. Булкин. – М.: РТ-Пресс, 2000. – 168 с.
3. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. I. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010.
4. Вилсон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур / Л. Вилсон: пер. с англ. – 3-е изд., стер. – М.: Р. Валент, 2005. – 192 с.

#### **Гудима О. Ю.**

*Коровийська ЗОШ І-ІІІ ступенів Чернівецької області, Україна*

#### **ПРОБЛЕМА САМОСТІЙНОСТІ У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ**

Самостійність учнів у навчанні розглядається як необхідна умова активізації пізнавальних процесів і всієї навчальної діяльності школярів. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що поняття «самостійність» багатьма авторами використовується стосовно формування певних якостей особистості в навчанні. У наукових джерелах зустрічаються такі різновиди самостійності: пізнавальна, творча, розумова (інтелектуальна), виконавча тощо.

Тлумачення самостійної навчальної роботи учнів, подане в «Педагогічному словнику» С. Гончаренка, визначається як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [2, с. 307].

П. Підкасистий під самостійною роботою розуміє вже більш вільну від впливу вчителя самостійну пізнавальну діяльність школяра. Це будь-яка організована учителем активна діяльність учнів, котра спрямована «на виконання поставленої дидактичної мети у спеціально відведеній для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріplення, формування і розвиток умінь і навичок, узагальнення і систематизація знань» [4, с. 309].

Більшість дослідників самостійність у навчанні називають пізнавальною самостійністю, оскільки вона є необхідною умовою активізації пізнавальних процесів і всієї навчальної діяльності учня. На думку Т. Ільїної, «самостійність – це один із показників рівня розвитку розумових сил людини, але разом з тим одна із важливих характеристик особистості» [3, с. 93].

Науковці розглядають самостійну діяльність учня як важливий компонент у системі розвитку його пізнавальної самостійності, яка, в свою чергу є складовою системи чинників активізації навчального процесу. Тому в навчальному процесі загальноосвітньої школи необхідно враховувати психолого-педагогічні засади пізнавальної самостійності особистості як показника ефективної організації самостійної навчальної діяльності учня.

Водночас, на думку дослідників, формування першооснов пізнавальної самостійності майбутнього школяра доцільно розпочинати ще в дошкільний період і продовжувати розвивати до старшого шкільного віку, оскільки це характеризує процес входження учня до культурно-освітнього середовища і є показником самореалізації особистості.

Формування самостійності учнів відбувається у процесі їх навчальної діяльності. При цьому підвищення рівня самостійності школярів у навчанні розглядається як основна умова їх переходу до нових знань, від репродуктивної навчальної діяльності до продуктивної, творчої. Адже формування самостійності в навчальній діяльності є передумовою виявлення окресленої якості в інших видах діяльності, і не тільки в тих, у яких учень бере участь в даний час, але й у тих, які в майбутньому матимуть важливе значення для нього.

У дослідженнях Ю. Бабанського доведено, що для формування певного виду самостійності учнів необхідно цілеспрямовано організовувати їхню самостійну діяльність у процесі навчання. П. Підкасистий на основі аналізу ряду досліджень умовно виділяє «четири рівні самостійної продуктивної діяльності учнів, які відповідають їхнім навчальним можливостям:

- 1) копіювальні дії учнів за зразком;
- 2) репродуктивна діяльність з відтворенням інформації, що не виходить за межі пам'яті;
- 3) репродуктивна діяльність самостійного застосування знань для розв'язання завдань, які виходять за межі відомого зразка;
- 4) самостійна діяльність з перенесення знань для вирішення проблем у зовсім нових ситуаціях» [4, с. 310].

Самостійна робота учнів – це різноманітні види індивідуальної чи колективної діяльності школярів, яка здійснюється ними на класних і позакласних заняттях або вдома за завданнями, без безпосередньої участі вчителя. Виконання цих завдань вимагає від учнів активної мислительної діяльності, самостійного вирішення різних пізнавальних задач, що актуалізує формування пізнавальної самостійності школярів

Оскільки самостійна робота здійснюється за завданням вчителя, відтак де-що знижується пізнавальна ініціатива самого учня. Водночас саме у виборі правильного шляху розв'язання завдання або проблеми передбачається виконання певної дії, яка інколи веде до помилковості всього рішення при самостійному виконанні. Тому вчителі загальноосвітніх шкіл апробують нові педагогічні технології та методики для оптимізації та підвищення ефективності самостійності учнів у навчальному процесі. Наприклад, Т. Волобуєва, зважаючи на недостатність сформованості в учнів самостійності у вивчені математичних дисциплін в загальноосвітній школі, розв'язання цієї проблеми бачить у застосуванні в навчальному процесі нових технологій навчання. Дослідниця наголошує, що «...основним способом розвитку творчої активності учнів 1–4 класів є система творчих завдань... провідну роль при цьому відіграє процес постановки творчих задач на основі дій переформування» [1, с. 19], за допомогою яких відбувається самостійна творча пізнавальна діяльність школярів.

Отже, найбільш прийнятним в контексті сучасних вимог до процесу пізнання і формування самостійності школярів є розуміння самостійної навчальної роботи як специфічного виду діяльності учнів у навчанні. При цьому досягнення вищих, творчих рівнів сформованої самостійності уможливлюється при вирішенні «продуктивних» навчальних завдань, що дозволяє прискорити набуття знань, формування додаткових умінь і навичок та підвищує інтерес учнів до отримання певного результату.

### **Список використаних джерел:**

1. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої активності молодших школярів засобами нових технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. Б. Волобуєва. – К., 1995. – 20 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; під ред. С. Головко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Ільїна Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.
4. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогика, 1996. – 602 с.

**К. филол. н. Дриняева О. А., Гончарова О. О.**

*Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,  
Российская Федерация*

## **ЛЕКСИКОГРАФИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Лексикография – это область языкоznания, занимающаяся теорией и практикой составления словарей. Лексикография выполняет общественно важные функции: обеспечивает обучение родному и неродному языкам, нормализацию языка, межъязыковое общение, научное изучение лексики.

В зависимости от цели и функции словари делятся на несколько типов. Так, существуют двуязычные словари; в настоящее время известны и многоязычные словари. Они создаются для перевода и изучения иностранных языков.

Одноязычные словари также имеют свою типологию. Среди них выделяются толковые, этимологические, словари иностранных слов, словари синонимов, антонимов, омонимов, фразеологизмов, словообразовательные, орфографические, орфоэпические и другие. Здесь перечислены лишь те, которые используются в школьной практике преподавания в младших классах.

Лингвистические словари различаются и в зависимости от того, кому они адресованы. Выделяются словари академические, в каких информация о слове даётся наиболее полно, и учебные, которые преследуют цель научить человека, овладевающего языком, правильно употреблять слова.

Несколько десятилетий тому назад в методической копилке учителей-практиков находились только два словаря: «Орфографический словарик» П. А. Грушникова, выдержавший уже более двадцати изданий, и «Толковый словарик русского языка» М. Н. Неусыповой. На современном этапе развития начальной школы появляются новые лингвистические справочники и словари для младшеклассников. В этой области успешно работают учёные – методисты М. Р. Львов, А. А. Бондаренко, Е. Н. Леонович, О. Д. Ушакова, Т. В. Розе.

Выделяются три типа словарей для первой ступени обучения:

- словарь-справочник;
- словарь-учебное пособие;
- вспомогательный словарик.

Все данные виды справочной литературы имеют особенности в структурировании лексикографического материала, различаются полнотой подачи информации о слове и объёмом словарника. В зависимости от специфики словаря выбираются методы, приёмы и задания работы с ним.

Словари-справочники бывают толковыми, орфографическими, орфоэпические и т. д. Своей структурой они ничем не отличаются от академических. Только дозированно отобраны слова в словник. Например, словарная статья в словаре Е. Н. Леоновича «Пиши и говори правильно» строится по типовой модели: заголовочное слово, обязательное ударение на нём и размещение отдельных грамматических пометок.

Следующий тип справочной литературы получил широкое распространение в школьной практике относится недавно – в конце XX – начале XXI веков. Одним из первых создал подобное пособие М. Р. Львов «Словарик синонимов и антонимов». В учебном пособии справочного типа также находим элементы словарной структуры: словник, словарные статьи, расположенные по алфавитному принципу. Этот вид словарей отличается от традиционных тем, что встречаются иллюстрации к различным словам, помещены интересные задания, вопросы, предназначенные учащимся.

Например, словарная статья из справочного пособия М. Р. Львова

*Как встретить гостей?*

*Вежливо, учтиво, любезно, приветливо*

Задание:

Составьте предложения с каждым из этих слов.

Иллюстрация:

*Крестьяне учтиво просили нас зайти в соседний дом.* (К. Коровин)

Учитывая содержания вариативных программ по русскому языку, создаются словари, предназначенные для определённых УМК. Создатель программы и учебников по русскому языку (система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова), В. В. Репкин составил учебное пособие, которое имеет название «Учебный словарь русского языка». Основной принцип построения словаря – комплексная характеристика слова, т.е. рассмотрение его в качестве лексической, грамматической и словообразовательной языковой единицы. В словарь включен материал о полисемии слова, основные значения которого пояснены словосочетаниями, предложениями, пословицами, поговорками и отрывками из произведений А. С. Пушкина. В конце словарной статьи приводится список синонимов и антонимов, чтобы помочь детям осознать место словарной единицы в лексической системе языка. Здесь же показаны и словообразовательные связи слов. Грамматическая характеристика слова отражает его принадлежность к определённой части речи и содержит показатели его важных грамматических форм.

На наш взгляд, основным приёмом знакомства с этими видами словарей можно выбрать метод чтения-рассматривания учёного Н. Н. Светловской, разработавшей его для уроков внеклассного чтения. Но учителя применяют этот метод для того, чтобы познакомить детей с лингвистическими словарями: рассматривают его обложку, повторяют русский алфавит и, конечно же, систематически работают со словарными статьями на уроках.

Третий тип объединяет вспомогательные словарики, которые помещаются в конце учебников по русскому языку. Они есть в учебных пособиях каждой из альтернативных программы. Типология их разнообразна. Безусловно, они небольшие по объёму словарника. Однако оказывают неоценимую помощь в работе учителя на занятиях по русскому языку.

Как подчёркивает академик М. Р. Львов, «...цель издания словарей для учащихся – снабдить их справочной литературой по языку, тем самым повысить уровень их самостоятельной работы, обеспечить доброкачественным, отобранным языковым материалом».

### **Малиновська Н. Я.**

*Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Україна*

## **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ**

Умови ринкової економіки висувають нові вимоги до підготовки фахівців, у зв'язку з цим випускник вищого навчального закладу повинен відрізнятися високим професіоналізмом, готовністю до безперервної самоосвіти, умінням самостійно ставити і вирішувати проблеми, критичністю й гнучкістю мислення. Проблема підготовки конкурентоспроможного фахівця потребує перегляду цілей, завдань, змісту і методів роботи вищих навчальних закладів для формування професійних компетенцій у студентів.

Аналіз попередніх досліджень свідчить про те, що проблемам формування професійних компетенцій значна увага приділялася науковцями: В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотовим, Є. Зеєром, І. Зимньою, В. Іщенко, Д. Махотіним, Дж. Равеном, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сєріковим, Ю. Татуром, Ю. Фромовим, А. Хуторським, В. Шадріковим та ін. Вчені по-різному тлумачать терміни «компетентність/компетенції». Враховуючи актуальність формування самоосвітньої

компетенції, дослідженню зазначеної проблеми присвячені роботи С. Архангельського, О. Дзене, О. Долженко, А. Усової, Н. Нікандро娃, Т. Шамової та ін.

Найважливішою якістю кваліфікованого фахівця, є компетентність – якість особистості, яка проявляється сукупністю компетенцій. Компетенції можна визначити як здатність (і готовність) до певної діяльності із застосуванням знань, умінь, навичок. У поняття компетенції входять також соціальна адаптація та досвід професійної або навчальної діяльності. У сукупності ці компоненти формують здатність самостійно синтезувати і кваліфіковано вирішувати складні завдання. Таким чином, компетентність виражає значення традиційної тріади «знання–уміння–навички», інтегруючи їх у єдиний комплекс. Крім того, компетентність визначається як поглиблене знання предмета або освоєне уміння.

Радою Європи визначено п'ять основних ключових компетенцій:

- політичні та соціальні компетенції;
- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;
- компетенції, пов'язані з володінням усній та письмової комунікацією;
- компетенції, пов'язані зі зростанням інформації суспільства;
- здатність вчитися протягом усього життя.

Перераховані вище компетенції, а також наявність таких особистісних якостей, як самопізнання, самоконтроль, здатність до самооцінки своєї діяльності, і становитимуть загальну характеристику компетентності майбутнього фахівця.

Традиційне навчання у ВНЗ вже не справляється з нагальним завданням професійної освіти – підготовкою фахівця, здатного самостійно засвоїти нову інформацію, результативно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в процесі пізнання і т.п. Сьогодні система освіти і підготовки спеціаліста повинні бути націлені на формування активного суб'єкта діяльності (навчальної, трудової, професійної), здатного до самоосвіти, до самостійного отримання знань (інформації), знаючого сфери використання та застосування отриманих даних з метою особистого розвитку та самовдосконалення.

Таким чином засобом формування загальнокультурних та професійних компетенцій може виступати самостійна робота. Будь-який вид занять, що створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності студента, пов'язаний з самостійною роботою. У широкому сенсі під самостійною роботою слід розуміти сукупність всієї самостійної діяльності студентів як в навчальній аудиторії, так і поза нею, у контакті з викладачем і в його відсутності.

Отже, самостійна робота – вид навчальної діяльності студентів відповідно до самостійно визначеної мети, внутрішньо мотивована, яка виконується студентами з використанням розумових і фізичних зусиль як під час аудиторних занять, так і в позааудиторних час, за завданням і під контролем викладача, але без його особистої участі і завершується досягненням певних результатів, які підлягають самоконтролю і контролю і які сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Існують такі види самостійної роботи студентів за цільовим призначенням:

- вивчення нового матеріалу: читання та конспектування літературних джерел інформації; перегляд відеозаписів; прослуховування лекцій магнітних записів; інші види занять;
- поглиблене вивчення матеріалу: підготовка до контрольних, практичних, лабораторних робіт, колоквіумів, семінарів; виконання типових задач; інші види занять;
- вивчення матеріалу з використанням елементів творчості: проведення лабораторних робіт з елементами творчості; розв'язання нестандартних задач; виконання розрахунково-графічних робіт і курсових проектів; участь у ділових іграх і в розборі проблемних ситуацій; складання рефератів, доповідей, інформацій з заданої теми; інші види занять;
- вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок в умовах виробництва: навчальні практикуми, робота на філіях кафедр чи підприємств;
- усі види практик; дипломне проектування; інші види занять.

Організація самостійної роботи студентів забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни (підручник, навчальний посібник, конспект лекцій, практикум тощо). Сучасні підходи до організації навчального процесу з позицій компетентнісного підходу актуалізують необхідність планомірної, методологічно вивіреної роботи з формування у студентів компетенцій при орієнтації на самостійну роботу студента. Сьогодні самостійну роботу можна організувати на базі комп’ютерних та інформаційних технологій і здійснювати її реалізацію наступними шляхами: електронний посібник, комп’ютерні навчальні програми, контролюючі програми, демонстративні програми, комп’ютерне моделювання, що підвищує інтерес та якість самоосвіти студентів.

Отже, самостійна робота, як складовий компонент процесу навчання, має розвивати у студента здатність використовувати знання, вміння та навички для

пошуку, обробки й використання інформації в конкретній ситуації та для вирішення конкретних професійних проблем. Самостійна робота є певною реакцією сучасної системи освіти на інформаційний вибух, необхідність інтеграції декларативних («знаю що») і процесуальних («знаю як») знань і компетенцій. Тому самостійність та самостійна робота є невід'ємною складовою професійної компетентності фахівця, основи якої закладаються в процесі безпосереднього навчання у вищому навчальному закладі.

**Матвєєва Ю. С.**

*Київський університет імені Б. Грінченка, Україна*

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ  
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Постановка проблеми.** Одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Розв'язати ці складні завдання може лише нове покоління педагогів–професіоналів, покликаних розвивати професійні здібності, виявляти таланти та формувати особистість кожного студента як майбутнього фахівця з вищою освітою. За таких умов виникає необхідність формування нового стилю соціальної поведінки майбутнього педагога, яка б відповідала завданням розвитку суспільства, що, у свою чергу, вмотивовує розкриття проблеми, пов'язаної з формуванням іміджу, і актуалізує потребу її вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти проблеми формування професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи були висвітлені науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн); особливості становлення «Я-концепції» особистості (Р. Бернс, А. Маслоу); специфіку сприйняття людини людиною та соціальної перцепції (Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ломов); концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джекінс, А. Панасюк, В. Шепель); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І. Альохіна, Ф. Кузін, Д. Френсіс); формування

педагогічного іміджу та «професійного Я-образу» викладача вищої школи (Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, О. Чебикін); закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх викладачів (І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Проте досі не було поставлене питання про необхідність здійснення у вищих навчальних закладах цілеспрямованої роботи з формування педагогічного іміджу студентів – майбутніх педагогів вищої школи.

**Мета статті** – висвітлення та розкриття сутності поняття «професійно-педагогічний імідж педагога».

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «імідж» в останні роки активно ввійшло до словника сучасної людини. Воно запозичене від латинського слова *imago* – «образ», яке пов’язане з іншим латинським словом – *imitate*, «імітувати», «відтворювати».

Імідж – загальний механізм особистості, орієнтований на діяльність, являє собою фундаментальну морфему психологічної активності. Він містить цілеспрямований образ, покликаний здійснити певний психолого-педагогічний вплив на людину. Якщо говорити про педагогічний імідж, то такий образ створюється відповідно до уявлень педагога про ідеальну манеру професійної діяльності, спілкування, зовнішнього вигляду і активно впливає на формування професійно-педагогічної культури. Він вимагає від педагога підбору індивідуального власного стилю роботи та оволодіння спеціальними технологіями самопрезентації. У створеному іміджі висвітлюються найбільш яскраві риси особистості викладача, його внутрішній світ.

Отже, імідж – це своєрідна, закріплена в образах, символах і нормах, програма соціальної поведінки людини. Імідж людини певної професії (у нашому випадку – педагогічної) концентрує в собі всі найважливіші професійні характеристики, які презентуються через зовнішній вигляд та професійні якості. Імідж, або «образ» педагога, як взірця для наслідування студентами, формується поступово, охоплюючи і внутрішні, і зовнішні якості людини. Імідж є своєрідним прийомом впливу на особистість, способом саморегулювання та самонавіювання, найважливішим елементом підготовки до професійної діяльності, необхідний атрибут різних досягнень. Від нього багато в чому залежить уся подальша діяльність людини.

При формуванні іміджу педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Імідж охоплює зовнішність, манеру одягатися, стиль спілкування, поведінки, мислення. Інакше кажучи, це мистецтво «керувати враженнями».

Отже, поняття «імідж» інтерпретується по різному. Так, наприклад, професійний педагогічний імідж педагога можна розглядати як форму самовияву індивідуального цілісного образу особистості як реалізатора потреб мікро- і макросоціуму в освітніх послугах, за якою увиразнюються його найбільш істотні ділові та особистісні якості, соціальна роль в освітній діяльності щодо оптимізації навчання та виховання студентів.

В педагогічній спадщині минулого також існує багато прикладів того, яким має бути педагог, описуються вимоги до його особистості. Так, наприклад, Й. Песталоцці вважав, що педагогом має бути не просто освічена людина, підготована до того, щоб передавати дітям свої знання. Він має, насамперед, широко любити свою роботу, будувати навчання і виховання на основі знань про фізичні та психічні особливості студентів, незмінно виявляти у своїй діяльності педагогічний такт. Високо цінував Песталоцці в педагогові такі риси, як кмітливість, життєрадісність і безпосередність, скромність, моральну чистоту. Саме ці якості педагога здатні допомогти йому завоювати симпатії студентів, увійти з ними у тісне спілкування, заслужено користуватися їх любов'ю та повагою. І лише за таких умов педагог зможе всім своїм виглядом і поведінкою служити гідним прикладом для молоді [11].

Образ ідеального педагога змальовано й у творах В. О. Сухомлинського, який узагальнив усі вимоги до цілісної моделі особистості та сформулював сто порад учителю школи. Він розкрив поняття «хороший педагог» як людину, яка любить студентів та відчуває радість від спілкування з ними, уміє товаришувати та вірить, що кожна людина здатна стати хорошиою. Особливу увагу він звертав на внутрішню культуру та етику поведінки і спілкування педагога [11].

Отже, ми бачимо, що поняття іміджу педагога дуже широке і багатогранне: його досліджували не тільки педагоги сучасності, але й визначні постаті, які заклали основи всієї педагогічної науки.

В педагогіці поняття іміджу визначається як поєднання зовнішніх та внутрішніх складових особистості. Ці характеристики зумовили появу таких типів іміджів: самоімідж – сприймання особистістю себе; імідж, який сприймається іншими; бажаний імідж. Останній поділяється на особистісний або індивідуальний та професійний, що буває позитивним і негативним. Зазначена типологія

відзеркалює погляд на імідж із різних позицій: свого «я», сприйняття іншими, бажань та реалій.

Н. В. Гузій пропонує розглядати поняття «педагогічного іміджу» як полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Суспільство висуває вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Але із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, учнів, студентів; високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, вміння спілкуватися [6].

Імідж, в будь-якому разі, – результат свідомої роботи. Особливо він стосується ситуації, де він є частиною професійного успіху. Професія педагога потребує створення іміджу і через потреби ринкової економіки. Вже не достатньо бути просто професіоналом. Особистий імідж педагога є важливим доповненням або необхідною умовою його ефективної діяльності.

Саме тому, формувати свій імідж педагогу необхідно значно прискіпливіше, ніж спеціалістам інших професій тому, що саме педагоги формують імідж своїх студентів, та являються їх взірцями, бо він для них – еталонна модель. М. А. Добролюбов писав: «Педагогами повинні бути кращі люди суспільства» [5]. Кожен педагог повинен бути яскравою особистістю, бо він повинен зацікавлювати студентів, розвивати інтерес до свого предмету.

**Висновки.** Імідж педагога є проекцією його особистості і характеризується наявністю власного стилю та сумою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним. Особистість має свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя, світобачення, до якого вона прийшла на основі великої свідомої роботи.

На нашу думку, позитивний імідж, в першу чергу, залежить від внутрішньої сутності людини: системи цінностей, переконань, позицій, що виявляються й у зовнішньому вигляді. Такій особистості притаманні власна гідність, самоповага, відповідальність за себе і майбутнє, висока професійна самооцінка, потреба в самореалізації, гнучкість у пошуку творчих альтернатив у процесі навчання.

Таким чином, актуальним та доцільним є необхідність розробки системи роботи з формування позитивного педагогічного іміджу у студентів ще в період навчання, підвищення існуючої системи розвитку педагогічної майстерності до більш досконалого рівня через створення механізму формування стійкого цілісного образу педагога (педагогічного іміджу), який забезпечить оптимальні умови для гармонійного розвитку студентів.

### **Список використаних джерел:**

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм / О. С. Булатова. – М., 2001. – С. 50.
2. Бутейко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. / Н. Ю. Бутейко. – КНЕУ, 2006. – С. 46–83.
3. Бутейко Н. Ю. Педагогічна практика: підготовка та реалізація: навч. посіб. / Н. Ю. Бутейко, Л. М. Грушченко. – КНЕУ, 2006. – С. 4–11.
4. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура / Н. В. Гузій // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 28–31.
5. Добролюбов Н. А. Чтобы в воспитании господствовала разумность / Н. А. Добролюбов // Избранные педагогические высказывания. – М., 1936.
6. Зінченко В. Імідж учителя, або психологія одягу / В. Зінченко // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 4. – С. 85–86.
7. Исенко С. Имидж и коммуникативная культура экспертов в сфере образования / С. Исенко // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 115–125.
8. Кінчук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кінчук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
9. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для высш. и средн. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2000. – С. 46.
10. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
11. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа: учеб. пособ. для студ. / Е. Б. Перелыгина. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 224 с.
12. Попова Л. Імідж сучасного педагога / Л. Попова // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 3. – С. 41.

**Онищук А. С.**

*Хмельницький національний університет, Україна*

## **СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що готовність випускника вищої школи до професійної діяльності трактується по-різному в сучасних дослідженнях, що обумовлено розбіжністю наукових підходів і специфікою конкретної професійної діяльності.

Питанням визначення категорії «готовність» займались К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Деркач, Є. Ільїн, Л. Кандибович, Д. Узнадзе та ін. Учені зазначають, що поняття готовності представляє стійку, багатомірну, багатокомпонентну характеристику особистості, складовими якої є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та інші компоненти. Аналіз досліджень свідчить, що цілісне вивчення індивідуальних особливостей загального розвитку особистості, виявлення її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, мотивів, характеру, темпераменту, потреб, інтересів є необхідним при формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У ході дослідження сутності поняття «готовності» встановлено, що немає єдиного загальновизнаного визначення цієї дефініції, оскільки кожен автор надає їй власне тлумачення і відповідно обґруntовує його. Особливістю є відмінність характеристик щодо вивчення даного терміну в залежності від галузі наук.

Термін «готовність» у тлумачній словниковій літературі визначається у двох значеннях: як згода будь-що робити, або як стан, при якому все зроблено та підготовлено для чогось. У психологічних словниках також виявлено певні відмінності тлумачення терміну «готовність», що 1) визначається установкою, спрямованою на виконання деяких дій і припускає наявність певних знань, умінь, навичок; 2) розглядається як сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю; 3) активно-дієвий стан особи, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання; 4) факт, при якому особи краще пристосовуються до асоціювання певних поєднань стимулів та реакцій; 5) фактор, що визначає стан готовності до дій як з'єднання чинників, які характеризують різні рівні і сторони готовності.

Отже, окреслене поняття розуміється як готовність до певної дії з особливим прагненням здійснити цю дію належним чином, внутрішнє бажання діяти відповідно до встановлених норм та правил.

Дослідження терміну «готовність» психологами також має свою специфічну сутність, оскільки у центрі визначення є особистість із її внутрішніми станами, психічними та характерологічними особливостями. Важливим елементом є мотиваційна спрямованість, установка на певну дію, налаштування можливостей особистості для успішної дії в даний момент, внутрішнє налаштування особи на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні дії.

У дисертаційному дослідженні І. Машук готовність визначається як особливий психічний стан, зумовлений комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників, який характеризується оптимальною мобілізацією всіх ресурсів організму й утворюється внаслідок розвитку сукупності особистісних якостей та завдяки цілеспрямованій підготовці особистості». Під «сукупністю особистісних якостей» науковець розуміє передусім професійно-значущі якості особистості, у тому числі інтелектуальні та вольові здібності; наявність індивідуально-оптимального рівня емоційного збудження; наявність професійної спрямованості, установок, мотивів, потреб; усвідомлення цілей; наявність професійних знань, навичок та умінь [3].

Готовність завжди була об'єктом дослідження педагогічної спільноти. Важливість та доцільність даного терміну викликає дискусії серед науковців у сфері педагогіки. У дослідженні готовності до педагогічної діяльності А. Деркач виводить поняття готовності як цілісний прояв властивостей особи, на його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопичення суспільної інформації, стосунків, поведінки ..., що, активізуючись, може забезпечити особу можливістю ефективно виконувати свої функції [1, с. 8]. Н. Іпполітова окреслює готовність як результат інтеграційної освіти, активно-дієвий суб'єктивний стан особи, що характеризує мобілізацію сил для виконання поставленого професійного завдання [2, с. 117].

Дослідуючи змістовне визначення терміну «готовність» встановлено, що це відповідність особистості певному рівню компетентності, тобто здатність на професійному рівні застосовувати отриманні знання, вміння та навички на практиці та спроможність швидко якісно здійснювати професійні дії. Використання та врахування елементів готовності у підготовці фахівців з перекладу забезпечить їх якісну та ефективну роботу в майбутньому.

Таким чином, професійна готовність у сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність; як цілеспрямований прояв особистості, що охоплює погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття, установки. Її становлення відбувається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії. Окрім цього, дослідники визначають психологічну готовність як важливу умову цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості та регуляції. Вона дає можливість особистості вдало виконувати професійні обов'язки, правильно застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості та адаптуючись до виконання певних дій при виникненні непередбачуваних перешкод.

Формування професійної готовності передбачає: розвиток функціональної основи психічної регуляції діяльності; розвиток знань і поглядів на світ професій, формування цінності і значущості праці в суспільстві, особистих цінностей, схильностей і здібностей, орієнтацій і вимог професії тощо; розвиток особистого

досвіду і «привласнення» цінностей культури, зокрема, культури технологічної; інтеграцію ціннісно-мотиваційної, операційної та функціональної готовності в єдиному суб'єкті в даній ситуації.

Отже, стан готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності поєднує когнітивну сторону (знання, вміння та навички, здобуті в ході навчання), та професійну придатність (охоплює сукупність індивідуальних особливостей особистості, її здібностей та характерологічних рис, необхідних для результативної роботи). Крім цього, проблема формування готовності людини до діяльності має і моральний бік – як суспільний обов’язок та особисте визнання.

Авторське трактування сутності готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності відображає розуміння цього феномену як складного особистісного утворення, інтегральну характеристику особистості, що є комплексним відображенням цілого ряду особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної фахової діяльності. Готовність майбутніх перекладачів спрямовується на вияв професіоналізму, дає змогу максимально реалізувати себе в конкретній діяльності, сприяє самовдосконаленню, саморозвитку перекладача.

#### **Список використаних джерел:**

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2004. –752 с.
2. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. – Шадринск: Иsetь, 2006. – 236 с.
3. Машук І. О. Формування психологічної готовності учнів спеціалізованих загальноосвітніх закладів міліції до навчально-службової діяльності в системі МВС України: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19. 00. 06 [ Електронний ресурс ] / І. О. Машук. – 2009. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/352140.html>

**К. пед. н. Теличко Н. В.**

*Мукачівський державний університет, Україна*

#### **МОТИВИ І МОТИВАЦІЯ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Проблема мотивації і мотивів визнається в наукових колах однією із основоположних, оскільки розкриває зміст спонукальних механізмів активності людини, актуалізує досконале їх вивчення у світлі професійної мотивації майбутніх фахівців, діяльнісного підходу до її формування [4, с. 301].

Дефінітивно-термінологічний аналіз понять «мотив» і «мотивація» свідчить, що їх тлумачення розкриває сутність мотиву як причини, приводу для певної дії; мотивація розглядається як сукупність мотивів, мотивування; доведення необхідності скочення певних вчинків [1, с. 692].

Історичний підхід до аналізу проблем мотивації і мотивів, дав змогу узагальнити, що дослідження цих феноменів бере початок у наукових працях Аристотеля, Демокріта, Платона, Сократа та ін. На думку мислителів минулого, головним у потребах, бажаннях, прагненнях, властивих кожній людині, є розуміння місця, яке вони посідають у її житті (Сократ), хоча помірність у задоволенні потреб, на думку Геракліта, сприяє розвитку і вдосконаленню інтелектуальних здібностей людини. Аристотель, пояснюючи механізми поведінки людини, вважав, що прагнення завжди пов'язані з метою, що має певне значення для особистості.

Сучасні дослідження мотивації та мотивів набули різнопланового характеру, що призвело до появи термінологічних труднощів та окресленні проблеми: в ідентичному чи синонімічному значенні вживати поняття «мотив» і «мотивація» [4, с. 303]. Адже в наукових колах тлумачення цих понять знаходить відображення у майже п'ятидесяти теоріях мотивації.

У *когнітивних* теоріях мотивації, представниками яких є В. Джемс, Х. Хекгаузен, Дж. Роттер, визнається провідна роль свідомості в детермінації поведінки людини. Науковцями, які доклали певний науковий внесок у розвиток когнітивних теорій мотивації, було введено до наукового обігу такі поняття, як життєві цілі, когнітивні фактори, цінності, очікування успіху, острах невдач, рівень домагань. Основоположним процесом у цих теоріях дослідники вважали прийняття рішення, яке певним чином відображає діяльність людини. У *психоаналітичних* теоріях мотивації, яку обґрутували З. Фройд, В. Макдауголл та ін., передбачалося опертя організації діяльності на соціальні норми і цінності, які особистість присвоює (інтеріоризує) у процесі соціалізації. У *біологізаторських* теоріях (Ж. Нюттен) поняття «мотивація» використовується для пояснення причин активності організму, говорячи про мобілізацію енергії.

Зазвичай мотивацію «пов'язують з потребами і мотивами, світоглядом людини й особливостями її уявлення про себе» [2, с. 18]. Корифеї педагогічної науки також приділяли особливу увагу різним аспектам розвитку цього феномену. Так, вивчаючи проблеми мотивації діяльнісної поведінки особистості, Л. Виготський,

акцентував увагу на розділенні таких понять, як мотив і стимул, обґрутував сутність явища «боротьби мотивів». Д. Узнадзе розглядав мотивацію з позиції «теорії установки», зазначаючи, що джерелом активності є потреба. Водночас, вивчаючи мотивацію як особливий вид детермінації поведінки, Є. Ільїн наголошував, що не всяка причинна зумовленість поведінки може бути мотивом, а тільки та, що пов'язана з внутрішніми спонуками людини [2].

Конкретизуючи розуміння науковцями поняття «мотив», Є. Ільїн узагальнює, що Л. Божович розглядає *мотив* як уявлення та ідеї, почуття і переживання; у Х. Хекхаузена – це теоретичний конструкт, потреби й прагнення, спонуки і схильності; П. Рудик розуміє цей феномен як бажання, звички, думки та почуття обов'язку; за К. Платоновим – це психічні процеси, стани й властивості особистості; у А. Маслоу – установки; за Ж. Годфруа – це потреби, за якими відбуваються дії суб'єкта, (наприклад, потреба в досягненні – «мотив досягнення») та ін. [2, с. 18–19].

Слушною у цьому сенсі є думка, що поняття «мотив» необхідно закріпити за стійкими утвореннями мотиваційної сфери у вигляді уречевлених потреб. Однак для позначення конкретного ситуативного утворення, що безпосередньо ініціює діяльність, часто використовується термін «спонукання», який застосовується у двох значеннях: змушувати, схиляти, заохочувати до певної дії, якогось учинку, що дає підстави розглядати особу, котру спонукають, не як самостійного суб'єкта діяльності, а як людину, якою можна, в певному сенсі, маніпулювати. Інший зміст поняття «спонукати» означає: викликати в кого-небудь бажання що-небудь робити, що детермінується сформованістю внутрішньої мотивації [1, с. 1374].

У цьому сенсі доцільно враховувати розуміння окресленої проблеми І. Мельничук, котра узагальнює підходи науковців до тлумачення *мотивації*. Дослідниця зазначає, що цей феномен розглядається як сукупність факторів, що детермінують поведінку (К. Мадсен), як сукупність мотивів (К. Платонов), як спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість, як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов), як процес дії мотиву та як механізм, що обумовлює виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидарьян); як сукупну систему процесів, що відповідають за спонукання до діяльності [4, с. 304].

Аналізуючи психологію особистості, Н. Ліфарєва стверджує, що слово «мотивація» використовується в сучасній психології у двоякому смислі, позначаючи: 1) систему чинників, що детермінують поведінку (сюди відносяться потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення); 2) характеристику процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Дослідниця визначає мотивацію як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність, і стверджує: «Уявлення про мотивацію виникає при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це пошук відповідей на питання типу «чому?», «навіщо?», «з якою метою?», «який сенс?». Виявлення й опис причин стійких змін поведінки і є відповіддю на питання про мотивацію вчинків, з яких вона складається» [3, с. 161].

Будь-яка діяльність, в тому числі й у напрямі опанування основами педагогічної майстерності, може пояснюватися внутрішніми і зовнішніми причинами. У першому випадку йдеться про мотиви, потреби, цілі, наміри, переконання, соціальні установки, ідеали, професійні цінності майбутнього педагога, його професійні інтереси тощо, а в другому – про стимули, зовнішні впливи, умови, обставини діяльності. Іноді всі психологічні чинники, які наче зсередини визначають поведінку людини, називаються особистісними диспозиціями. Тоді, відповідно, розглядають диспозиційну та ситуаційну мотивації як аналоги внутрішньої та зовнішньої детермінації поведінки.

Актуальність проблеми *професійної мотивації* підкреслюється тим, що розглядається дослідниками у різних контекстах. Формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів, що базується на належному рівні їхньої професійної компетентності, передбачає саме професійну мотивацію студентів для досягнення у фаховій діяльності вершин педагогічної майстерності. Таким чином, формування у студентів *ціннісного* ставлення до фахової підготовки, що сприятиме набуттю ними грунтовних професійно орієнтованих знань, практичних умінь майстерного виконання педагогічних функцій, що є показником за своєння основ педагогічної майстерності та визначається як *професійна мотивація* майбутнього вчителя. Мотиви майстерної педагогічної діяльності повинні мати особистісно ціннісний характер для студентів, що передбачає сформованість внутрішньої мотивації. Тому вважаємо, що професійна мотивація передбачає здебільшого формування внутрішньої мотивації майбутніх учителів до професійного зростання і лише в окремих випадках – зовнішнього спонукання студентів до оволодіння основами педагогічної майстерності.

### **Список використаних джерел:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2009. – 1736 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
3. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. / Н. В. Ліфарєва. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 240 с.
4. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 584 с.

**К. пед. н. Чугуй Л. В.**

*Полтавська державна аграрна академія, Україна*

## **З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН «БЕЗПЕКА ЖИТТЕДІЯЛЬНОСТІ» ТА «ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ» В АГРАРНОМУ ВНЗ**

Дослідження методологічних зasad сприйняття дійсності особистістю свідчать, що головним завданням безпеки людини, з позиції професійної значущості є гармонізація особистісних потреб з потребами та інтересами суспільства і держави, які для аграрія в галузі безпеки життєдіяльності спрямовані на формування потреб збереження життя, здоров'я, охорони праці членів суспільства та недопущення порушення екологічної рівноваги [5; 6].

Для формування безпечної життєдіяльності та забезпечення охорони праці майбутніх аграріїв нами проаналізоване змістовне наповнення дисциплін «Безпека життєдіяльності» і «Основи охорони праці» та розроблено систему цінностей, базовану на теоретичних і практичних дослідженнях провідних науковців у аграрному комплексі. Згідно цих досліджень компонентами системи цінностей аграріїв у галузі безпеки життєдіяльності є професійна компетентність, професійне здоров'я та ціннісне ставлення до природи, які знаходяться в органічній єдності між собою та уособлюються в єдиному понятті професійного здоров'я. Пріоритет у цій системі професійного здоров'я пояснюється тим, що професійна компетентність є підвалиною до його формування і сама по собі не є цінністю без наявності професійного здоров'я, а ціннісне ставлення до природи є складовою лише одного його окремого компонента – духовного здоров'я [1].

Теоретичне дослідження динаміки розвитку проблеми професійного здоров'я свідчить про його низький рівень у аграрному комплексі на сьогоднішній день. Ми виявили, що однією з найважливіших причин такого стану справ

є недоліки в підходах до збереження професійного здоров'я майбутніх фахівців аграрного комплексу. Серед можливих шляхів подолання вказаних недоліків ми пропонуємо застосувати аксіологічний підхід до організації навчального процесу при викладанні «Безпеки життєдіяльності» та «Основ охорони праці» [2; 3]. Визначальною педагогічною умовою ефективного формування аксіологічних основ змісту навчання є відбір та структурування змісту навчального матеріалу на основі принципів формування теоретичних основ безпеки життєдіяльності на гуманістичній основі, зв'язку науки з виробництвом, єдності людини та природи. Система базових знань аграріїв, відібраних за цими принципами, є базою формування професійної компетентності в галузі безпеки життєдіяльності та мотивації професійного здоров'я з розвинутою на високому рівні духовною складовою (ціннісним ставленням до природи). Вказані принципи також охоплюють систему компетенцій, оволодіння якими забезпечить всебічний розвиток здібностей студентів, формування їх світогляду на основі суспільних цінностей, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя та плідної професійної діяльності на відповідному освітньому рівні [4].

Змістовну сторону аксіологічних основ «Безпеки життєдіяльності» та «Основ охорони праці» при підготовці майбутніх аграріїв складають соціальний і виробничий компоненти професійної компетентності. У процесі формування компетентності за зазначеними складовими отримають розвиток мотивація професійного здоров'я та ціннісне ставлення до природи, які є вираженням ціннісної свідомості майбутніх аграріїв. Запорукою ефективного формування ціннісної свідомості є комплекс організаційно-педагогічних (активізація інтересу до навчальної діяльності), морально-екологічних (цинісне ставлення до навколошнього середовища), психолого-педагогічних (мотивація на формування безпечної життєдіяльності, охорону праці) та пошуково-дослідницьких (відкриття простору для творчості) засобів.

Сформованість ціннісної свідомості діагностується через знання, вміння, мотивацію професійного здоров'я та ціннісне ставлення до природи (гностичний, операційний та мотиваційно-цинісний критерії). Знання і вміння майбутніх аграріїв вказують на готовність та здатність ефективно долати небезпечні прояви в процесі життєдіяльності, а мотивація професійного здоров'я та ціннісне ставлення до природи інформують про сформованість ціннісної свідомості і прагнення до самовдосконалення в галузі безпеки життєдіяльності та охорони праці. Рівні сформованості аксіологічних основ змісту навчання такі: репродуктивний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-діяльнісний та продуктивно-творчий.

### **Список використаних джерел:**

1. Чугуй Л. В. Аксіологічні засади формування змісту безпеки життєдіяльності як превентивний проект збереження професійного здоров'я майбутніх аграріїв / Л. В. Чугуй // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1 (3). – С. 463–471.
2. Чугуй Л. В. Аксіологічний підхід до організації навчального процесу як передумова ефективного формування безпеки життєдіяльності майбутніх аграріїв / Л. В. Чугуй // Молодь і ринок. – 2012. – № 3 (86). – С. 146–150.
3. Чугуй Л. В. Особливості відбору змісту безпеки життєдіяльності для формування ціннісного світогляду майбутніх аграріїв / Л. В. Чугуй // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 1. – С. 20–23.
4. Чугуй Л. В. Педагогічні умови формування змісту безпеки життєдіяльності майбутніх аграріїв на аксіологічній основі / Л. В. Чугуй // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – Вип. LIX, Ч. II. – С. 57–65.
5. Чугуй Л. В. Роль гуманітарних знань у формуванні безпеки життєдіяльності майбутніх аграріїв / Л. В. Чугуй // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – № 3 (спецвип.) – С. 172–177.
6. Чугуй Л. В. Ціннісне сприйняття дійсності – основа формування безпеки життєдіяльності майбутніх спеціалістів аграрного профілю / Л. В. Чугуй // Наукові записки. Серія «Педагогічні та історичні науки»: зб. наук. ст. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова – К., 2011. – Вип. XCIX (№99). – С. 215–220.

**Чумак В. В.**

*Нікопольський факультет Запорізького національного університету, Україна*  
**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ  
МОВЛЕННЄВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ  
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**Постановка проблеми.** Сучасність ставить нові вимоги до випускників ВНЗ. Динамічні процеси, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя країни, і соціально-економічного зокрема, зумовлюють підготовку конкурентоспроможних фахівців, які не тільки досконало знали б технологію своєї професії, а й уміло використовували мовні ресурси для міжособистісної взаємодії у будь-яких ситуаціях.

**Актуальність статті** зумовлена необхідністю перегляду теорій і практики навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю, якісної перебудови навчально-виховного процесу, яка сьогодні неможлива без удосконалення традиційних підходів, істотного оновлення змісту мовної освіти та запровадження ефективних технологій навчання. Вища школа, як справедливо зазначає Л. Мацько, має продовжувати мовну освіту студентів у єдності з мовленнєвою поведінкою та привчати їх до перспективи неперервної мовної самоосвіти [4, с. 65].

**Мета статті** – вивчення різноаспектних шляхів удосконалення іншомовної мовленнєвої підготовки студентів в умовах ВНЗ. Аналіз законодавчих документів про освіту, науково-методичної літератури з досліджуваної теми дозволяє стверджувати, що проблема формування іншомовної мовленнєвої професійної компетенції студентів здавна цікавила багатьох дослідників вітчизняної педагогічної науки. Увага до неї пояснюється тим, що останнім часом змістовий аспект навчальних планів і програм вищої школи спрямований на інтеграцію, гуманізацію та гуманітаризацію: фахівець будь-якого профілю, економічного зокрема, повинен мати не тільки ґрунтовну економічну підготовку, усвідомлене ставлення до майбутнього фаху, розвинену пізнавальну мотивацію, а й інтелектуальний потенціал та мовленнєву культуру, адже «...гуманітарний розвиток особистості передбачає сформоване логічне й образне мислення, є необхідною передумовою гуманітаризації вищої технічної освіти» [5, с. 44].

Вивчення численних досліджень свідчить про цілком виправдане посилення інтересу до проблеми іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різних галузей, оскільки сьогодні відчувається гостра потреба у кваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістах, які у своїй професійній діяльності здатні вільно послуговуватися іноземною мовою, забезпечувати адекватну міжособистісну взаємодію у відповідній виробничій сфері. Майбутнім менеджерам, економістам, банківським працівникам, аудиторам необхідні уміння обмінюватися повідомленнями (усними, писемними), вести бесіду на професійні теми, що, у свою чергу, вимагає від них не просто знань, а глибокого розуміння мови, реалій сучасного ринку.

У психолого-педагогічній та лінгводидактичній літературі із різною активністю порушувалися питання формування професійної мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей: оптимізація процесу навчання професійної термінології; використання засобів масової інформації у навчанні іноземної мови; реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення «Іноземної мови ділової комунікації» та «Іноземної мови (за професійним спрямуванням); формування професійно зорієнтованого мовлення на інтегративній основі; підвищення культури ділового мовлення на основі ситуативно-тематичного мінімуму та ін., проте методики формування професійної мовленнєвої компетенції студентів-економістів представлені фрагментарно й несистемно, що унеможливлює ефективну організацію роботи студентів з оволодіння мовою майбутньої професії.

Нова філософія освіти, орієнтована на європейські освітні пріоритети, спонукає до внесення змін і доповнень у змістовий компонент вище зазначених курсів і спрямована на «формування вмінь будувати професійно зумовлені висловлювання іноземною мовою, поповнення лексичного запасу, збільшення або розширення обсягу спеціальної термінології, фразеології, володіння основними композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формами усного й писемного спілкування, а також виховання студентів як гармонійних особистостей» [3, с. 15].

Практика показує, що успішне засвоєння курсів «Іноземна мова ділової комунікації» та «Іноземна мова(за професійним спрямуванням) залежить від особистості студента і його мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій, оскільки оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної системи загальних і професійних знань, а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань.

Більшість сучасних дослідників, які вивчають проблеми формування професійної мовленнєвої компетенції, наголошують на тому, що вивчення вище зазначених курсів має сприяти формуванню у студентів умінь та навичок користування мовою як засобом професійного спілкування.

Ми поділяємо думку Р. Гришкової, яка стверджує, що «навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей можливе завдяки посиленню мотивації поведінки у зв'язку з розв'язанням соціокультурних проблем. Мотивація характеризується як створення у процесі навчання такої морально-психологічної атмосфери, яка сприяє прояву творчості та ініціативності кожного студента. Під час занять необхідно змотивовувати студентів на спілкування, тобто створювати такі обставини та ситуативні колізії, які б розвивали мовленнєву діяльність і в яких студент був би змушений активізувати свої творчі здібності» [3, с. 12].

Доцільно, на наш погляд, при створенні таких ситуативних колізій широко використовувати термінологічну лексику, яка є складовою фахової мови, адже вивчення термінологічної лексики – це один із важливих напрямків навчання професійно зорієнтованого мовлення, оскільки студенти-економісти повинні «опановувати основний термінологічний фонд професії на лексичному, лексико-семантичному, стилістичному та граматичному рівнях» [1, с. 4].

Крім того, у процесі навчання іноземної мови необхідно закріплювати активний запас іноземної термінологічної лексики, що сприятиме формуванню у студентів фахових знань, засвоєнню нових термінів, з'ясуванню значень термінів, умінь користуватися ними у процесі мовлення.

Наголос на тому, що обмежувати формування мовленнєвої професійної компетенції лише вивченням термінологічної лексики не доцільно. Певна річ, це один із вагомих напрямків навчання професійно зорієнтованого мовлення, але він є лише частиною цілісного вивчення іноземної мови.

Аналіз наукових джерел та проведених нами спостереження переконують, що необхідними складовими професійно зорієнтованого мовлення є: ґрутовні фахові знання, загальна культура фахівця, орієнтування у соціумі, сформовані навички спілкування.

Практика показує, що важливою умовою успішної професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю є мовленнєве спілкування, яке розгортається як один із головних компонентів професії, необхідний для впливу й успіху у професійній комунікації, самореалізації фахівця, а також творчого стилю мовленнєвої поведінки тощо.

Розглядаючи особливості діяльності майбутніх фахівців економічного профілю, констатуємо, що однією з важливих її рис є комунікативна здатність як інтегративна властивість особистості, яка складається з когнітивного (професійна компетентність, децентралізація мислення), емоційного (тактовність), поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, відповідальність) компонентів.

Перспективним для нашого дослідження вважаємо підхід Д. Бубнової, яка у змісті ділового спілкування виокремлює чотири провідні сфери: професійна сфера, сфера сервісу, сфера особистісних контактів і сфера культури, з урахуванням яких розроблено систему вправ і завдань, спрямованих на формування професійно зорієнтованого мовлення. У комплексі вправ для навчання усного ділового спілкування передбачено:

- 1) введення лексичного матеріалу;
- 2) спілкування у типовій комунікативній ситуації;
- 3) спілкування у новій комунікативній ситуації;
- 4) уведення і тренування у вживанні розмовних формул;
- 5) рольові, ділові ігри тощо [2, с. 42].

Аналіз підходів до методики формування професійної мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців економічного профілю засвідчує, що загалом вітчизняними науковцями обґрунтовано шляхи формування мовленнєвої компетенції як складової загальної підготовки фахівця, проте їй досі в лінгводидактиці не

розроблено ефективної методики навчання іноземної мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах. Існує об'єктивна потреба розроблення спеціальної методичної системи навчання професійної мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців економічного профілю, яка сприяла б формуванню у студентів мовних і професійно-комунікативних умінь.

Тому, вочевидь, є нагальна потреба у розробленні навчально-методичної системи формування професійної мовленнєвої компетенції студентів-економістів, що корелюється з навчальними програмами, реальними запитаннями і вимогами майбутньої професійної діяльності.

**Висновки.** Отже, вивчення спеціальних досліджень та наукових джерел із лінгводидактики уможливило визначення провідних тенденцій у розвитку методичних підходів до формування професійної мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей (посилення наукового інтересу дослідників до проблеми мовно-мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей; розроблення та реалізація особистісно зорієнтованої мовленнєво-професійної моделі підготовки майбутнього фахівця економічної галузі; навчання діалогічного мовлення студентів нефілологів на основі ситуативно-тематичного мінімуму), а також окреслення проблем, пов'язаних із необхідністю вдосконалення навчально-методичного забезпечення нововведеного у змістовий компонент вищих навчальних закладів курсів «Іноземна мова ділової комунікації» та «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» відповідно до вимог нормативних документів; упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання у практику мовної підготовки студентів-економістів.

**Резюме.** У статті висвітлено питання підготовки майбутніх економістів, здатних ефективно налагоджувати професійно-ділову комунікацію з іноземними партнерами. Зазначено, що важливим питанням є формування у студентів навичок ділової комунікації, що входять в поняття комунікативної компетенції економістів. Основним завданням є здатність майбутнього фахівця застосовувати іноземну мову на професійно-діловому рівні спілкування.

#### **Список використаних джерел:**

1. Артикуца Н. В. Юридична термінологія: метод. комплекс навч. дисципліни для студ. Київського університету права / Н. В. Артикуца. – К.: Вид-во Київ. ун-ту права, 2002. – 92 с.
2. Бубнова Д. В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання. – К., 2007. – 24 с.

3. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2007. – 32 с.
4. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навч. пос. для студ.-філол. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Л. І. Мацько. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
5. Момот В. М. Теорія і практика формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технічного профілю / В. М. Момот // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 3. – С. 44–46.

---

## **Соціальна педагогіка**

---

**Парыгина О. В.**

*ГОУ ВПО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Российская Федерация*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У МОЛОДЕЖИ**

Процессы трансформации и модернизации, происходящие в настоящее время в российском обществе, порождают необходимость партнерского взаимодействия властных структур и общества, что ведет к появлению новой системы ценностей, нового менталитета и культуры россиян, чем обуславливают рост исследовательского интереса к социальному партнерству власти и населения. Данная тенденция определена социальными, политическими и в первую очередь экономическими условиями динамично развивающегося XXI века, в котором усилилась роль гражданского общества, человеческого и социального капитала, демократических ценностей, в котором верховенство закона становится приоритетно, и как следствие тем, что функции социального партнерства получают практическое распространение. В современной России уже накоплен определенный опыт развития социального партнерства. Однако, анализ российской системы социального партнерства «свидетельствует о том, что культура партнерства начинает только складываться» [1], в связи с тем, что на сегодняшний день пока еще существует комплекс проблем в выстраивании подлинно партнерского взаимодействия. Одна из ключевых заключается в том, что большая часть российских жителей социально не активна и не инициативна, не имеет навыков ведения конструктивного социального диалога и публичного

выражения своих интересов. К тому же патернализм, «правовой нигилизм», как главные элементы ментальности россиян, существенно уменьшает потребность в построении подлинно партнерских отношений, в России отсутствуют прочные демократические традиции и опыт реального участия россиян в партнерском взаимодействии с властью. Другими словами россияне пока еще не обладают культурой социального партнерства.

Согласно М. С. Кагану «связи людей в обществе не заданы им генетически», они «должны организовываться людьми на основе их знаний, умений и ценностей», а «культура определяет и тем самым формирует, оформляет, организует, структурирует общественные отношения» [2, с. 50–51]. Поэтому и партнерское взаимодействие детерминировано культурой, подчинено ей. Следует учесть, что культура социального партнерства в первую очередь «обуславливает управляемую деятельность, в какой бы сфере общественной жизни она не осуществлялась (социальной, экономической, политической и т.д.). Культура партнерства пронизывает все управляемые отношения, складывающиеся в процессе реализации единых организационных целей» [1]. Но россиянам «совершенно отученным от действительного самоуправления, надо постепенно осваивать этот ход, с низших ступеней его» [3].

Практика и культура участия населения в управлении в качестве равноправного партнера с властью, осваиваются при передаче старшим поколением культуры партнерства, определенных ценностей и компетенций новым поколениям. Но при имеющейся недостаточной развитости у старшего российского поколения культуры партнерства, определенных ценностных ориентиров и компетенций в области управления, несомненно, возникнут и возникают проблемы у молодого поколения россиян. Общеизвестно, что одной из важнейших и характерных черт демократического государства и цивилизованного общества является возможность партнерского участия молодежи в разработке и принятии социально значимых решений. Кроме того «активное участие молодежи в процессе принятия решений и деятельности на местном и региональном уровне имеет важнейшее значение, если мы действительно намерены построить более демократическое, солидарное и процветающее общество» [4]. Молодежь является особой социально-демографической группой, особой частью местного сообщества, региона, страны, так как она является трудовым и экономическим потенциалом (резервом) страны, от которой во многом зависит прогресс государства, от гражданской позиции молодежи и ее социальной активности зависит, будет ли продвигаться Россия по пути демократических преобразований. По

суги, каким будет наше завтра, каким будет будущее России, региона, местного сообщества зависит от нашей сегодняшней молодежи, и, конечно же, от тех ценностных ориентиров, морально-этических и профессиональных качеств, которые будут в ней сформированы.

В России сегодня существует острая необходимость в социально активных гражданах, тем более в социально активных молодых граждан, которые способны стать равноправным партнером власти в социальном управлении. Законы, программы и различные документы задают такие цели и задачи, как воспитание взаимоуважения, гражданственности, ответственности и правовой культуры у молодого поколения [5]. Например, одной из задач целевой программы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Молодежь Югры» на 2011–2013 годы является вовлечение молодежи в социальную активную деятельность, в ней также сказано, что «потенциал каждого молодого человека, его способности, убеждения и активная жизненная позиция являются залогом развития региона. Именно молодежь является наиболее перспективным объектом государственных инвестиций, поэтому проблема общественно-политического, социально-экономического и духовно-культурного развития молодежи является одной из наиболее приоритетных задач развития Югры» [6]. Однако довольно мало просто продекларировать, так как некоторые законы, нормативные акты или другие документы носят преимущественно декларативный (формальный) характер. На сегодняшний день в России в первую очередь необходимы разработка и внедрение педагогических моделей, программ, проектов, эффективных методик и технологий, с помощью которых возможно «привить» культуру социального партнерства и изменить ценностные ориентиры, определяющие ментальность и социальную активность населения, то есть изменить сознание и осознание россиянином себя, как гражданина – главного субъекта гражданского общества и местного самоуправления, который, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал, участвует в разработке и реализации социально значимых управленческих решений. Другими словами необходимы «меры влияния», которые бы воздействовали на изменение культуры российской молодежи, и россиян в целом, чтобы они активно использовали свои демократические права и добросовестно исполняли свои гражданские обязанности, а их реализация строилась на часто повторяющихся и «опривыченных» действиях. По мнению автора с помощью социально-культурной деятельности такие «меры влияния» будут более эффективными, так как она представляет собой «особый вид педагогической деятельности, в процессе которой ценности культуры сущностно

обуславливают формирование качественно новых общественных отношений» [7]. Автор солидарен с мнением российского ученого Н. Н. Ярошенко, который настаивает на том, что сегодня нужно думать в первую очередь о том, как соотносить цели, задачи и прикладные технологии социально-культурной педагогики «с общим процессом формирования новых качеств российского общества, в котором наметились тенденции формирования гражданских качеств» [8].

**Список использованных источников:**

1. Веселова Н. Г. Роль культуры социального партнерства в регулировании социально-трудовых отношений: автореф. дис. к. с. н. / Н. Г. Веселова. – М., 2004.
2. Каган М. С. Гражданское общество как культурная форма социальной системы / М. С. Каган // Социально-гуманитарные знания. – М., 2000. – № 6.
3. Солженицын А. Как нам обустроить Россию. Специальный выпуск. Брошюра к газете «Комсомольская правда» от 18.09.1990 г. [Электронный ресурс] / А. Солженицын // Режим доступа: [http://www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/s\\_kak\\_1990.txt](http://www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/s_kak_1990.txt)
4. Преамбула Европейской хартии об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне принятая Конгрессом местных и региональных властей Европы (10-я Сессия – 21.05.2003 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.mosportal.ru/archive/zelao/6/i61\\_55.htm](http://www.mosportal.ru/archive/zelao/6/i61_55.htm)
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ст. 3, п. 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.base.garant.ru/70291362/1/#block\\_1000](http://www.base.garant.ru/70291362/1/#block_1000)
6. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 29.10.2010 г. N 268-п «О целевой программе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Молодежь Югры» на 2011–2013 годы».
7. Ярошенко Н. Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности. автореф. докт. пед. наук / Н. Н. Ярошенко. – М., 2000 г.
8. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия [Электронный ресурс] / Н. Н. Ярошенко // Ученые записки; под науч. ред. Т. Г. Киселевой, В. И. Черниченко, Н. Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2001. – Вып. 23. – С. 39–47. – Режим доступа: <http://www.yarognik.narod.ru/index/0-16>

**Шарапова Н. С.**

*Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,*

*Российская Федерация*

**ПОНЯТИЕ «ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ»,  
КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Сегодня социокультурная сфера переживает ряд негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни – утрата духовно-нравственных ориентиров, отчуждение от культуры и искусства детей, молодежи и взрослых. В период,

когда многие из прежних идеалов престают быть значимыми, особое внимание необходимо уделять формированию гуманистических ценностей, ценностных ориентиров, системе развития социально-культурной активности молодежи, как наиболее активной и передовой социальной группы.

Проблемы, связанные с гуманистическими ценностями, привлекают внимание исследователей из самых различных областей научного знания. Философы, социологи, педагоги, культурологи, психологи отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идет переоценка ценностей, их творческое переосмысление. В это связи гуманистические ценности приобретают особое значение. Осознание того, что именно является ценностью, становится решающим фактором, предопределяющим развитие личности.

Проблема ценности зародилась в рамках философской науки и положила начало ее специальной области – аксиологии (теории ценности), которая исследует природу ценностей, их место в реальности, структуру ценностного мира, их отражение в структуре личности. Различные исторические эпохи и разные философские системы накладывают свой отпечаток на понимание ценностей.

В античной и средневековой философии «ценность» трактовалась, как атрибут, либо объект, существующий в качестве идеала. «Ценность» носила объективных характер и не имела зависимости от человека. Об этом упоминали в своих трактатах Платон, Аристотель. Стоит отметить, что античная философия также заложила и основы гуманизма и предложила наличие у человека внутреннего мира. Но гуманистические начала распространялись только на свободных граждан. Примирившись с таким явлением, как рабство, античная философия лишила себя основополагающих принципов гуманизма, а именно свободы и равенства всех людей и народов, и не смогла возвысить человека ни в индивидуальном, ни в общественном сознании до понимания его исключительной ценности.

В средние века понятие «ценность» приобретает духовный характер. Философы средневековья (Августин, Фома Аквинский, Данте и др.) считали, что конечной целью, следовательно, высшей ценностью, является Бог. Бог и материальный мир приобретают аксиологическую окраску. Чем больше вещь отвергает человека от материального и приближает к сакральному, внутреннему, духовному, тем больше она ценна. Только в эпоху Возрождения «ценность» приобретает субъективный, оценочный характер. При смене исторических эпох всякий раз возникал вопрос об образе человека, соответствующего духу времени.

Эпоха Возрождения выдвигает на первый план ценности гуманизма и определяет непосредственно человека, как главную ценность. Его внутреннее богатство и достоинство становятся в один ряд с истиной, добротой и красотой. Гуманистический идеал определялся, как творчески активная, душевно спокойная, мудрая личность. В этот период речь зашла о формировании члена общества с хорошими манерами, развитого телесно и духовно, воспитанного в процессе трудовой деятельности, что позволило приобретать, как отмечал Л. Альберти, «совершенные добродетели и полное счастье» [1].

В период Просвещения, благодаря И. Канту, понятие «ценность» (wert «абсолютная ценность») впервые было введено в научный оборот. И. Кант разграничил и противопоставил сферу сущего (физического) и должно (ценностного) [12]. Ценность, по И. Канту, «есть предмет, существование которого само по себе всегда есть цель, а не средство» [6]. Идеи гуманизма и равенства также получили более широкое развитие. В трудах А. Дистервега звучат идеи равенства людей разных национальностей. Он писал, что «любовь к своему народу и человечеству должна развиваться одновременно» [4]. Философы и педагоги того времени (М. Монтень, И. Кант, А. Дистервег) начали говорить о системе ценностей, которая была обусловлена экономическими условиями деятельности общества. Эпоха просвещения углубила понятие гуманистических ценностей. Они были дополнены ценностями социально-политическими, а именно идеалами равенства, свободы личности, справедливости необходимого для достойного существования человека, а также «ценность» стали понимать, как определенного рода отношение между субъектом и объектом.

Интерес к понятиям «ценность», «нравственность», «гуманизм» носили лавинообразный характер. В XIX–XX вв. произошел новый теоретический интерес к проблеме ценностей в философии. Понятие ценности по-разному интерпретировалось в различных философских системах. В аспекте «натуралистической» аксиологии Р. Б. Перри и Дж. Дьюи. М. Вебер и Э. Дюркгейм осуществляли социологический подход и саму социологическую проблематику осмысливали аксиологически [8]. В этот период стоит отметить работы Р. Б. Перри. В своих книгах «Общая теория ценностей» и «Сфера ценностей» он всячески подчеркивает значение духовных ценностей, считая, что «не машины и вещи, а социализированные и насыщенные эмоциями устойчивые идеи образуют сущность культуры и цивилизации» [13]. Рассматривая в этой связи общую теорию ценностей Р. Б. Перри, нельзя не признать ее гуманистической направленности.

Р. Б. Перри хочет видеть будущую цивилизацию прогрессирующую во всех сферах творчества, совместимой с наукой и личной свободой. Натуралистический психологизм рассматривает ценности как объективные факторы реальности, которые эмпирически наблюдаются, а их источник связывает с биологическими и психологическими потребностями человека. С этой точки зрения любой предмет, удовлетворяющий какую-либо потребность людей, является ценностью.

Существовали и другие подходы к изучению «ценности». Логико-семантический и семиотический анализ ценности осуществляли Дж. Мур и Б. Рассел, Л. Витгенштейн и А. Ричардс, Ф. де Соссюр и Ч. У. Моррис, Я. Мукаржовский и К. И. Льюис. Серьезную разработку получила аксиология в феноменологической философии Э. Гуссерля, М. Шелера, Н. Гартмана, Р. Ингардена, Г. Шпета, М. Дюфренна, поскольку она выявила одну из важнейших аксиом аксиологии – интенциональность ценностного отношения [8]. В объективно-онтологических системах (В. Виндельбанда, Г. Риккerta, М. Шелера, Н. Гартмана) ценность рассматривалась как понятие, обозначающее достоинства духовного бытия человека [2].

Разнообразие трактовок ценности было обусловлено необычайной сложностью и многогранностью самого ценностного отношения и различием философско-методологических подходов к его теоретическому осмыслению.

В наше время в мире стала складываться принципиально новая ситуация. Все с большей силой заявляет о себе тенденция глобализации, и это накладывает свой отпечаток на все философские понятия. Понятие «глобализация», предполагающее процесс экономического, технического, культурного, информационного объединения различных регионов земного шара, трактуется многозначно и оценивается положительно или же отрицательно в зависимости от той или другой его трактовки [5]. Однако, помимо субъективно-оценочного аспекта глобализация обладает и ценностной стороной. Ценностная сторона глобализации заключается, по мнению Л. Н. Соловьева, в интенсивном обмене материальными и духовными ценностями, созданными и создаваемыми в локальных общностях людей, и, в то же время, в обнаружении и возникновении общечеловеческого начала в ценностном богатстве мира, создающего предпосылки для новой эпохи человеческой цивилизации [9]. В наше время система ценностей дополняется миром между народами. В этой связи и встает остро проблема существования общечеловеческих ценностей, ценностей, обладающих значимостью для всего человечества, человеческого общества в целом как субъекта исторического развития.

Анализ литературы показал, что иерархия ценностей менялась в зависимости на протяжении веков от уровня культурного и общественно-политического развития общества, существует немало оснований для классификации ценностей как в зарубежной (М. Рокич, В. Франкл) [7; 11], так и в отечественной науке (О. Г. Дробницкий [3], В. П. Тугаринов [10]). На современном этапе развития общества субъективное содержание ценностей не позволяет выделить среди них главные и в этом смысле абсолютные. Вместе с тем, стоит отметить, что понятие «ценность» всегда носила гуманистический характер и к базовыми гуманистическими ценностями всегда относились: собственное достоинство, трудолюбие, ответственность, сохранение и развитие собственной культуры, творческая активность, терпимость к другим народам и их обычаям и т.д.

Жизнь часто ставит нас в ситуации, где необходимо сделать выбор. Именно гуманистические ценности становятся для нас ориентиром.

#### **Список использованных источников:**

1. Альберти Л. Рок и Фортуна / Л. Альберти // Сочинения итальянских гуманистов эпохи возрождения (XV век); под ред. Л. М. Брагиной. – М., 1985. – 157 с.
2. Высоцкая Е. В. Ценности личности в социальном и онтологическом аспектах / Е. В. Высоцкая // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т. 12. – Сер. «Философия. Психология. Педагогика». – Вып. 4. – 10 с.
3. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия / О. Г. Дробницкий. – М., 1967. – 352 с.
4. Философия в вопросах и ответах: учеб. пособ. / [Е. В. Зорина, Н. Ф. Рахманкулова и др.]; под ред. А. П. Алексеева, Л. Е. Яковleva. – М.: ТК Велби; Проспект, 2007 – 336 с.
5. Мазур И. И. ГЛОБАЛИСТИКА: Энциклопедия / И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – М.: Радуга, 2003.
6. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире / Н. С. Розов. – Новосибирск, 1998. – 46 с.
7. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации» / М. Рокич // Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации; под ред. А. Ф. Кудряшова. – Петрозаводск: Петраком, 1992. – 318 с.
8. Соловьев Л. Н. Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии / Л. Н. Соловьев. – М.: Республика, 1994. – С. 178–264; С. 375–456.
9. Соловьев Л. Н. Об общечеловеческих ценностях / Л. Н. Соловьев // Вопросы философии. – 2004. – № 7. – 86 с.
10. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1968. – 124 с.
11. Франкл В. Краткий психологический словарь / В. Франкл; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998. – 512 с.
12. Шохин В. К. Классическая философия ценностей: предыстория, проблемы, результаты / В. К. Шохин // Альфа и Омега. – 1998. – №17 (3). – С. 296–315.
13. Perry R. B. General theory of value / R. B. Perry. – N. Y., 1950.

**К. філос. н. Андрусів Л. З.**

*Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу,  
Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НАФТОГАЗОВОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

В умовах переходу до постіндустріального суспільства важливого значення набуває формування високорозвиненого та ерудованого в певній галузі знань спеціаліста. Специфікою цього процесу часто є становлення світогляду молодої людини, а також розвиток конгруентної особистості, її аналітичних, креативних здібностей. З іншої сторони, з розвитком науково-технічного прогресу збільшується запит на людей із технічним мисленням. Тому головним завданням української освіти в сучасних інтеграційних процесах є забезпечення відповідності кадрів висококваліфікованих фахівців до швидко змінюваної матеріально-технічної бази виробництва. Це, своєю чергою, актуалізує питання про логічну культуру мислення студента як майбутнього фахівця, його здібність до самостійного навчання, вміння досягати поставленої мети в контексті різноманітних сучасних реформ освіти [3, с. 252].

Метою дослідження є аналіз формування аналітичного мислення у студентів технічного спрямування, зокрема нафтогазової спеціальності, у сучасному інформаційному суспільстві.

Для ґрутового розгляду поставленого питання слід звернути увагу на соціокультурні умови, в яких формується мислення індивіда. Розвиток технократичного суспільства пов'язаний із проблемами логіки соціальної поведінки, яка перебуває на стадії переосмислення. Особливістю постіндустріального суспільства є відбір інформації – пошук критеріїв, на основі яких повинно бути прийняте рішення про включення знань про предмет до певної інформаційної системи. Людина отримує великий вибір доступу до різноманітної інформації, не вміючи при цьому правильно її використати, або ж отримує інформацію у викривленому вигляді. Накопичення інформації, її систематизація також пов'язана з індивідуальними особливостями спеціаліста, рівнем його інформаційно-аналітичної діяльності.

Можливість легкого доступу до будь-яких джерел інформації призводить до послаблення мотивації винахідливості, здобування нових знань. Для студента навіть втрачається смисл письмової підготовки до практичного заняття, пошуку відповідей на запитання у рекомендованій літературі через бібліотеку, оскільки він має швидкий доступ до мережі Інтернет, де можна легко знайти інформацію, в основному недостовірну, або радше однотипну, перекопійовану з різних сайтів. Потрібно зазначити, що ми ведемо мову про негативний вплив комп’ютеризації на розвиток мислення людини, адже одним із вигідних аспектів Інтернету є знову ж таки швидкість та зручність отримання інформації. Навчально-виховний процес потребує раціонального використання інформаційних мереж.

Технічна освіта намагається орієнтуватися на сучасні тенденції розвитку соціальної системи, розробки та впровадження нових технологій [2]. Одним із елементів педагогічної технології як сукупності принципів навчального процесу є акцент на формування аналітичного мислення.

Дослідженню аналітичного мислення присвячені праці таких вчених, як С. Рубінштейн, О. Тихомиров, А. Ждан, А. Реан, Л. Столаренко, М. Гриньова та багатьох інших. У психолого-педагогічній літературі аналітичне мислення вважається основним інструментом наукового пізнання, що здійснюється за допомогою логічних операцій, у відповідності з якими явища та предмети розглядаються за окремими та спільними ознаками [9, с. 151]. О. Тихомиров відзначає, що аналітичне мислення розгорнуте в часі та має чітко виражені етапи, значною мірою представлена у свідомості мислячої людини [8, с. 10]. Тобто, воно має всеохопний характер.

Аналітичний стиль мислення орієнтований на систематичний та різносторонній розгляд питання або проблеми в тих аспектах, які задані об’єктивними критеріями [7, с. 185]. Його особливостями є логічність, методичність, детальне вивчення поставленої проблеми, рефлексивність. Справді, одного життєвого досвіду, здорового глузду чи інтуїтивної логіки недостатньо для розв'язання будь-яких проблем. Важливим моментом є логіка.

Аналітичне мислення випливає із логічної культури мислення. Культура мислення передбачає навички аналізу думок, використання методів раціонального мислення та аргументації. На думку А. Мурanova, логічна культура – це сукупність засобів обробки інформації та прийомів організації мисленнєвої діяльності [5, с. 92].

Таким чином, формування логічної культури – це здобуття інтелектуальної освіти через сукупність законів і правил, що спрямовують на «шлях істини». Як зазначав відомий східний мислитель аль-Фарабі, правила логіки – це «весла і міра, лінійка і циркуль»; а необізнані в логіці, так би мовити, «колята дрова вночі».

Логіка входить до системи наук, які складають ядро духовної культури та виконують у суспільстві важливі функції. Для молодого спеціаліста цінним є набуття логічної культури мислення, що дає можливість досягнення істинних знань, уникання логічних помилок під впливом емоцій, суб'єктивного сприйняття та свідомого контролювання власних міркувань. Систематично засвоюючи методи наукового пізнання у процесі навчальної діяльності, молодий спеціаліст формує власну логічну культуру мислення.

На жаль, дуже часто ми спостерігаємо той факт, що студенти не можуть висловити власної думки, не володіють навіть мінімумом логічних навичок. Все це свідчить про низький рівень логічної культури, і тому дослідження особливостей формування аналітичного мислення є актуальним сьогодні. При вивченні будь-якої дисципліни студенти повинні знати визначення понять, вміти класифіковати їх та пояснювати [1].

Також одним із головних недоліків у підготовці студентів технічного спрямування є проблема самостійного вирішення нових технічних завдань. Навчальний процес у вищі, в основному, побудований тільки на готовому формуванні завдання та прикладах його вирішення певним способом. У процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, зокрема логіки, філософії та психології, студент має змогу формувати власну особисту світоглядну позицію, логічну культуру мислення, аналізувати особливості технічних інновацій тощо.

Отже, завдяки формуванню аналітичного мислення студент, на основі засвоєння технічних знань, зможе ефективніше виконувати такі завдання:

- проектування магістральних нафтопроводів, складів нафти і нафтопродуктів;
- застосування енергоекспективних, фізико-технічних, інформаційних технологій;
- пошук інноваційних технологій як необхідної умови здійснення наукової та технічної діяльності;
- аналіз наукових законів та їх використання у техніці;

- критичне і свідоме оцінювання різноманітних технічних об'єктів та процесів, можливостей використання різноманітних конструкційних матеріалів;
- збільшення кількості винаходів, конструювання і створення нових технічних об'єктів;
- прогнозування можливих результатів і наслідків своєї діяльності.

Здатність до вибору певного виду діяльності або процесу (структурна трансформація, бурові технології, управління проектами та ін.) при вирішенні кола професійних завдань (екологічної безпеки, удосконалення методів та ін.) з допомогою різноманітних способів автоматизації становить зміст аналітичної компетентності.

Аналітична компетентність необхідна для діяльності кваліфікованого фахівця нафтогазової спеціальності. Вона є головним елементом теоретичного мислення, знаходження причинно-наслідкових зв'язків між явищами, а також необхідна для успішного освоєння людиною різних видів діяльності.

При аналізі особливостей формування аналітичного мислення в інформаційно-аналітичній діяльності можемо виокремити такі етапи:

- 1) розподіл складного на прості елементи (елементарний аналіз);
- 2) розробка детального плану дій з огляду на виокремлені прості елементи (підготовчий етап);
- 3) обробка і накопичення інформації про певну систему, сходження від конкретного до загального (пізнавальний етап);
- 4) розгляд досліджуваного питання, сходження від абстрактного до конкретного (конкретизація);
- 5) встановлення зв'язку між причиною та наслідком за допомогою синтезу (глибинний аналіз);
- 6) інтерпретація та оцінка досліджуваного явища (узагальнення).

Таким чином можемо проілюструвати логіко-аналітичний спосіб розв'язання будь-яких завдань. Спираючись на дослідження Є. Яковлевої, слід вести мову про два основні фактори, що впливають на процес формування аналітичного мислення, логічної культури студентів вищого навчального закладу. Це, по-перше, відсутність ґрутовного знання у студентів, а, по-друге, недоопрацювання в роботі викладача (табл. 1) [10, с. 120–121].

**Таблиця 1. Фактори, що впливають на процес формування аналітичного мислення студента**

<b>Проблеми відсутності ґрунтовного знання у студентів</b>	<b>Помилки, які може допустити педагог у навчальному процесі</b>
<p>1. Студентам важко датися виокремлення суттєвих ознак явищ, які вони вивчають.</p> <p>2. Не вміють вказати родових ознак та узагальнити їх.</p> <p>3. Часто мають труднощі у визначенні понять, допускають логічні помилки занадто широкого або занадто вузького визначення.</p> <p>4. При встановленні причинно-наслідкових зв’язків підміняють причину будь-яким неправильним доказом (Помилка: «post hoc ergo propter hoc – після цього, значить через це»).</p> <p>5. При відтворенні навчального матеріалу відсутня інтерпретація та аргументація.</p> <p>6. Мають труднощі у формуванні індуктивних, дедуктивних умовиводів та висновків за аналогією.</p> <p>7. Мало розуміють методи інтеграції наукових знань та сутність таких мисленнєвих операцій, як абстрагування, систематизація, моделювання.</p>	<p>1. У процесі викладання не робиться акцент на формування у студента культури мислення.</p> <p>2. Відбувається підміна логічної процедури наукового пояснення процедурою поверхневого опису або емпіричним узагальненням.</p> <p>3. Неуважність до ініціативності студента, що сприяє формуванню креативності, розвиває здібності винахідництва.</p> <p>4. Закритість на нові досягнення, знання в галузях конкретних наук, що ставить певну «планку» у самостійній роботі молодої людини.</p> <p>5. Нелогічно структурований матеріал лекції, що впливає на культуру мислення студента.</p> <p>6. Помилки у визначенні основних понять поданої проблематики.</p>

Слід відзначити, що ці недоліки зумовлені як першим, так і другим факторами.

Перехід від індустріального суспільства до постіндустріального супроводжується також великими змінами у сфері освіти. Formуються зовсім інші завдання та методи у здійсненні навчально-виховного процесу. Авторитет педагога створюється не за рахунок зберігання дистанції, яка відіграє роль дисципліни та строгості, а репрезентується через його власні якості як особистості [6, с. 304]. Педагог повинен створити умови для самостійного навчання студента, використовувати демократичний та егалітарний методи і форми. Важливим підґрунтям такої системи навчання є: динамічна структура навчальних курсів з показом слайд-шоу; інтерактивні, ігрові, проектні технології; підручники, що доповнюються потужними інформаційним системами; використання різних способів активізації мислення. Ці елементи сприяють формуванню національної освіти та допомагають подолати пережитки освітньої системи індустріального суспільства, стереотипів, що склалися в перехідний період.

Згідно з концепцією відомого педагога О. Новікова, зміни відбуваються також у формуванні мотивів навчальної діяльності студента. Ними стають: зацікавленість в навчанні, отримання задоволення від досягнутого результату; навчання з метою самореалізації в житті, здобування кар’єри; відповідальність

за своє навчання; зміщення акценту на самоконтроль та самооцінку; спрямованість навчання на оволодіння сучасними технічними досягненнями та здобутками культури в цілому [6, с. 304].

Таким чином, можемо виокремити основні складники аналітичного мислення у студента технічного спрямування, зокрема нафтогазової спеціальності.

*Об'єктивність* – відкритість на пізнання наукової істини, подолання суб'єктивізму як обмеженості.

*Різносторонність*, що відображає пошук як найкращого результату, відповіді на поставлений запит.

*Системність*, пов'язана з різносторонністю, коли з множини елементів, які знаходяться у зв'язках та відношеннях твориться певна єдність, цілісність. До уваги беруться насамперед матеріальні системи, а саме: фізичні, геологічні, хімічні (системи неорганічної природи) та екологічні, біологічні (системи органічної природи).

*Методичність*, що полягає у використанні певного набору методів, які можуть виступати як система. Цей елемент відображає також послідовність та організованість у пізнанні, сприяє творчій діяльності спеціаліста певної галузі.

*Виваженість*, що виражається у формі ретельного здійснення логічних операцій та є необхідною умовою більшої об'єктивності та різносторонності.

*Раціоналізація* характеризує організацію діяльності найефективнішим способом, апеляцію до законів логіки, методологічних норм та правил.

*Впорядкованість* відображає послідовність мислення, його організацію, яка також випливає із раціоналізації, методичності тощо.

*Теоретизація* пояснюється схильністю виражатись за допомогою формул, теорій, використання технічного проектування.

*Рефлексивність*, тобто відкритість на теоретичне мислення, продуктування теорії в нерозривному зв'язку з практичною технічною діяльністю.

*Технічна творчість*, яка може виникати внаслідок методичності, виваженості, організованості. Варто завважити, що цей елемент є наслідком здійснення певного етапу аналітичного мислення. Креативні ідеї виникають завдяки відкритості студента (у перекладі з латинської мови *studentis* – «той, що ретельно працює») на різносторонність та об'єктивність пошуку, засвоєння ним наукового знання.

При врахуванні цих складових елементів навчально-виховний процес сприятиме всебічному гармонійному творенню особистості, розвитку у підростаючого

покоління соціальної, національної культури, особистих здібностей до соціально-значимих видів технічної діяльності.

Перспективами подальшого дослідження цієї проблеми є вплив самостійної роботи студентів технічних вузів на формування аналітичного мислення.

### **Список використаних джерел:**

1. Баширова С. Проблемы формирования логической культуры студентов / С. Баширова [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.journal.sakhgu.ru/work.php?id=61>
2. Єлісеєв А. Г. Основа навчального процесу в ПТУ – нові технології / А. Г. Єлісеєв // Нові технології навчання: науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К.: ІСДО, 1996. – С. 21–28.
3. Кремінь В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремінь. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Лаврова Л. В. Методологічні особливості філософського аналізу освіти / Л. В. Лаврова // Філософія. Культура. Життя: міжвуз. збір. наук. праць. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2010. – Вип. 32. – С. 157–162.
5. Муранов А. В классе как в целом мире / А. В. Муранов // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 91–93.
6. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
7. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Издание третье / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 672 с.
8. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособ / О. К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.
9. Шевченко С. М. Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів / С. М. Шевченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 3. – С. 151–154.
10. Яковлева Е. В. Проблема формирования логической культуры мышления студентов / Е. В. Яковлева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 10 (57). – С. 116–122.

---

## **Інформаційно-комунікаційні технології в освіті**

---

**Бабченко Н. В.**

*Белоцерковский филиал Одесской государственной академии  
технического регулирования и качества, Украина*

### **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблемам образования в современном мире уделяется большое внимание, так как неуклонно растет спрос на высококвалифицированных специалистов. Поэтому вопросы повышения эффективности и качества образования являются весьма актуальными. В настоящее время компьютерные технологии

широко используются в образовании. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) с каждым днём всё больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества и необходимостью соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования. Это позволяет существенно повысить качество и эффективность учебного процесса. Одной из форм повышения эффективности обучения являются электронные учебники.

Электронный учебник (ЭУ) – это комплекс информационных, методических и программных средств, который предназначен для изучения отдельного предмета и обычно включает вопросы и задачи для самоконтроля и проверки знаний, а также обеспечивает обратную связь.

ЭУ часто дополняет обычный учебник, а особенно эффективен в тех случаях, когда он: обеспечивает практически мгновенную обратную связь; помогает быстро найти необходимую информацию (в том числе контекстный поиск), поиск которой в обычном учебнике затруднен; существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям; наряду с кратким текстом – показывает, рассказывает, моделирует и т.д.

К недостаткам ЭУ можно отнести не совсем хорошую физиологичность дисплея как средства восприятия информации (восприятие с экрана текстовой информации гораздо менее удобно и эффективно, чем чтение книги) и более высокую стоимость по сравнению с книгой.

Электронные учебники позволяют решать такие основные педагогические задачи, как:

- начальное ознакомление с предметом, освоение его базовых понятий и конструкций;
- базовая подготовка на разных уровнях глубины и детальности;
- контроль и оценивание знаний и умений;
- развитие способностей к определенным видам деятельности;
- восстановление знаний и умений.

Нельзя не отметить, что использование электронных учебников:

- формирует высокую степень мотивации, повышают интерес к процессу обучения;

- повышает интенсивность обучения;
- позволяет достигнуть индивидуализации обучения;
- обеспечивает объективность оценивания результатов;
- увеличивает долю самостоятельной работы.

Возможности электронных учебников раскрываются в полной мере при самостоятельной работе студентов. В данном случае преимуществом электронного учебника является то, что весь (или большая его часть) необходимого для освоения дисциплины материала собрана в одном месте и студентам не приходится тратить время на поиск этого материала по различным источникам. Кроме того, студент может провести самопроверку усвоенного материала, если учебное пособие содержит тестовые задания для проверки знаний.

Электронные учебники могут использоваться как в контексте лекции, так и в качестве материалов для самостоятельной работы студентов. Последнее особенно важно в условиях развития дистанционных форм образования.

Электронные учебники могут быть использованы на всех уровнях образования: в школах и колледжах, институтах и университетах, для повышения квалификации. Поэтому ЭУ разрабатываются во многих вузах.

Использование электронных учебников в образовательном процессе вуза позволяет более глубоко изучить материал, ознакомиться более подробно с интересующими или трудными темами. Богатый и красочный иллюстративный материал в электронном пособии позволяет наглядно продемонстрировать теоретическую информацию во всем ее многообразии и комплексности. При использовании электронных учебников происходит не только репродуктивная деятельность студентов, но и абстрактно-логическая, что способствует лучшему осознанию и усвоению учебного материала.

Очень важен тот факт, что студент имеет возможность и на лекции, и на практических занятиях, и в процессе самостоятельной работы пользоваться одним и тем же электронным ресурсом, использование которого в образовательном процессе формирует целостный образ изучаемого предмета.

Таким образом, применение новых информационных технологий способствуют повышению эффективности обучения, а также являются незаменимым инструментом при самостоятельной подготовке обучающегося. Внедрение электронных учебников в учебный процесс позволяет оптимизировать образовательный процесс и повысить качество подготовки специалистов.

Но несмотря на все преимущества, которые вносит в учебный процесс использование электронных учебников, следует учитывать, что ЭУ являются только вспомогательным инструментом, они дополняют, а не заменяют преподавателя.

**К. э. н. Гриднева Г. И.**

*Старооскольский технологический институт имени А. А. Угарова,  
Российская Федерация*

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Информационные технологии сегодня – одна из крупнейших отраслей мирового образовательного пространства. Новые технологии создают международную и независимую территорию образовательной деятельности, на которой невозможно эффективное применение национального законодательства. Информационные технологии, основанные на Интернете или телекоммуникационных сетях, дают возможность свободно распространять знания, минуя государственные границы.

Для современного общества информационная индустрия становится важнейшим экономическим фактором. Основу этой индустрии составляют базовые информационные технологии, использующие достижения различных областей экономики. Сегодня базовые информационные технологии имеют самостоятельное научное и прикладное значение, предоставляющее широкие возможности для извлечения, формализации, моделирования, систематизации, интеграции, транспортирования, обработки и применения информации и знаний. Область информационных технологий, в том числе и базовых, стала важной сферой производственной деятельности, обладающей всеми чертами промышленного производства с устойчивой динамикой роста. Информационные технологии поддерживают базовые информационные процессы, обеспечивающие подготовку, сбор, передачу, накопление и хранение информации, а также преобразование данных в знания на основе моделей формализации и представления знаний. Можно выделить базовые информационные технологии по областям применения: в административном управлении, экономике, промышленности, науке, образовании, полиграфии, социально-бытовой сфере.

Высшая школа обладает большим потенциалом для развития разнообразных видов, форм и методов обучения на основе использования новых информационных технологий (наличие материальной базы, квалифицированных инженерно-педагогических и научно-педагогических кадров, оперативная разработка новых учебных планов и курсов, развитие коммерциализации в образовательной деятельности и др.).

Наиболее восприимчивыми к новым технологиям являются студенты. Именно студенчество будет формировать будущее, новые общественные ценности и нормы общежития. Поэтому вопрос о студенчестве как субъекте процесса информатизации является важнейшей научно-педагогической темой высшего учебного заведения. Особенno актуально внедрение информационных технологий в учебный процесс стало в связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения. Согласно ФГОС, каждый обучающийся должен быть обеспечен неограниченным доступом к электронно-библиотечной системе, содержащей издания учебной, учебно-методической и иной литературы по основным изучаемым дисциплинам и сформированной на основе прямых договоров с правообладателями. Применение современных информационных технологий значительно повышает эффективность самообразования. Это связано с тем, что при работе с информацией, записанной в электронном виде, легко организовать автоматический поиск необходимых данных. В электронный вид переведены многие, всемирно известные, энциклопедии и словари, существует большое количество электронных книг и учебников.

Для достижения успеха в обучении в XXI веке важно исследовать такие направления:

- влияние виртуальной среды на воспитание личности;
- разработка программ для подготовки молодежи к интеграции в информационное общество;
- повышение квалификации преподавателей.

Эти направления необходимы, чтобы воспитывать конкурентоспособную личность, способную жить в информационном обществе.

Использование информационных технологий открывает доступ к новым источникам информации, обучение индивидуализируется в зависимости от потребностей студентов. Этим решается задача гарантированного достижения целей профессиональной подготовки обучающихся. Одним из условий модернизации учебного процесса в современном вузе является использование всего

многообразия современных педагогических технологий, объединенных в группу интерактивных технологий. Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать свои знания студентам. И хотя новые взгляды на обучение не принимаются многими преподавателями, нельзя игнорировать данные многих исследований, подтверждающих, что использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов.

По мнению ученых, средства информатизации позволяют использовать следующие преимущества:

- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому индивиду собственную образовательную траекторию самообразования;
- изменение организации процесса познания;
- выработка нестандартных практик в конкретных учебных дисциплинах, включая научно-исследовательскую работу студентов;
- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением системы непрерывного профессионального образования.

В настоящее время информационные технологии проникают во все сферы жизнедеятельности. Образование не может стоять в стороне и информационные технологии в образовательном процессе должны занять подобающее им место.

**Д. пед. н. Третьякова Т. Н., к. пед. н. Третьякова О. С., к. пед. н. Бай Т. В.**

*Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск,*

*Российская Федерация*

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ**

Внедрение новых информационных технологий в систему образования высшей школы является необходимым и закономерным условием, позволяющим повысить качество подготовки будущих специалистов и эффективность всех форм учебного процесса, усовершенствовать организационные структуры

системы высшего образования, довести систему высшего образования до уровня международных стандартов и интегрировать её в мировую систему.

В соответствии с целями и задачами информатизации образования нами были сформулированы следующие основные направления управления профессиональным образованием на уровне отдельно взятого звена ВПО, выпускающей кафедры:

- информатизация учебного процесса;
- информатизация научных исследований на кафедре;
- создание единой информационной среды образовательного процесса;
- информатизация управления работы кафедры.

Реализация указанных направлений на уровне кафедры предусматривает использование и развитие таких новых и многофункциональных информационных технологий, как:

- образовательные электронные ресурсы, в первую очередь компьютерные обучающие системы и компьютерная диагностика знаний студентов на всех этапах обучения, включая итоговую государственную аттестацию;
- электронные библиотеки;
- базы данных;
- локальные вычислительные (компьютерные) сети;
- экспертные системы;
- технологии мультимедиа;
- электронная почта, в том числе голосовая;
- технологии удалённого доступа к разнообразной информации.

В последнее время в педагогической науке и образовании возрастает роль современных способов передачи информации, роль методов доступа к удалённым банкам данных, содержащим актуальную научную и учебную информацию. Растёт интерес к внедрению новых форм образования с использованием компьютерных сетей. Необходимо отметить, что возможности, связанные с использованием технологий удалённого доступа, обеспечивают различного рода международные, государственные и региональные информационные сети, предоставляющие широкий круг услуг, наиболее распространённой из которых является электронная почта. Отметим, что электронная почта активно используется в учебном процессе западных вузов: учащиеся получают доступ к учебным материалам самого различного характера – лекциям известных учёных и преподавателей.

лей разных стран, всевозможным справочникам, журналам и методическим пособиям, выполняют курсовые проекты и домашние задания и отсылают их на проверку. При этом в отличие от классической системы заочного обучения, на получение новых материалов и проверенных заданий уходят считанные часы. Студенты и аспиранты могут обсуждать возникающие в процессе обучения проблемы со своими сверстниками в других городах и странах, используя для этого различные тематические телеконференции.

Рациональное сочетание традиционных форм обучения с новыми формами, основанными на технологиях удалённого доступа, существенно повышает эффективность и качество учебного процесса.

Ещё большие возможности предоставляет Интернет – открытая саморазвивающаяся кибернетическая система, включающая в себя миллионы людей и множество компьютеров, объединённых в различные локальные и глобальные сети, реализуемая на основе единых способов межкомпьютерного и межсетевого взаимодействия, стандартизованных в семействе протоколов TCP/IP, и образующая единое информационное пространство, поддерживаемое различными информационными сервисами (телеконференция, электронная почта, IRC и пр).

Исследователи современных ресурсов Интернет выделяют пять функциональных возможностей Интернета в образовании:

- теле-доступ (использование ресурсов Интернет в процессе обучения, включая электронные библиотеки, базы данных, музеи, виртуальные лаборатории, спутниковые данные и пр);
- виртуальные публикации (возможность электронных публикаций, включающих в себя не только текст, но и графику, и звук, и видео);
- теле-присутствие (позволяет испытывать события в дистанционно удалённых местах: на туристском маршруте, участие в реальном эксперименте, в зоне экологического бедствия);
- теле-наставник (возможность получить профессиональную помощь учёных и экспертов в различных предметных областях в режиме on-line);
- теле-сотрудничество (участие в совместных проектах, публикациях, обсуждение совместных научно-исследовательских планов).

Появление на рынке услуг современных систем сетевого обеспечения и электронных коммуникаций существенно расширило возможности организации образовательного процесса как с точки зрения оперативности обмена, так и с точки зрения доступности к интегральным информационным ресурсам. Это обстоятельство привело к появлению новых форм и методов образовательного процесса.

Применение профессиональных программно-инструментальных систем и комплексов обеспечивает универсальные технологии сопровождения учебного процесса, позволяет решить задачи адаптации учебного материала и его оперативной настройки в соответствии с постоянно меняющимся уровнем требований. При этом к разработке предметно-ориентированного программного обеспечения могут быть привлечены самые широкие круги практикующих педагогов и методистов.

Необходимо активно разрабатывать научно-методические основы компьютерного сопровождения образовательного процесса на основе программно-инструментальных систем проектирования и сопровождения учебных материалов различного класса, технологии проектирования программных модулей учебного назначения, методического обеспечения процессов проектирования, формирования и адаптации учебных модулей к реальному учебному процессу для различных уровней подготовки специалистов.

Внедряемая система организации учебного процесса позволяет автоматизировать операции управления процессом обучения в режиме компьютерного сопровождения. Система обеспечит ведение регистрационной базы студентов, сбор и хранение полных протоколов сеансов обучения (подготовки), формирование сводных протоколов и ведомостей по направлениям подготовки кафедры. На данный момент функционирует модуль этой системы – программа позволяющая проводить тестирования входного, промежуточного и итогового контроля знаний студентов, формировать сводные протоколы и ведомости по всем дисциплинам реализуемых направлений подготовки.

Другое возможное использование технологий удалённого доступа на кафедре – информатизация научных исследований. Новые информационные технологии дают основание к интенсификации научных исследований.

Перспективно направление использования технологий удалённого доступа в управлении кафедрой и вузом в целом. Информатизация управления кафедрой направлена на создание новой информационной технологии организационной деятельности, которая включает в себя:

- создание и развитие информационных комплексов каждого преподавателя кафедры;
- создание и развитие на базе локальных вычислительных сетей автоматизированных систем по различным направлениям управленческой деятельности кафедры (научной, образовательной, исследовательской и пр.).

При этом для эффективного функционирования таких систем необходимо обеспечить их взаимодействие с системами других уровней управления, в том числе с системами распределённых баз данных и знаний существующих информационных сетей.

Необходимо так построить работу организационных структур единой информационной сети на уровне кафедры, чтобы с одной стороны, эти структуры всячески были бы заинтересованы в активизации работы конечных пользователей с сетью, а с другой стороны, требования, вырабатываемые пользователями, должны быть своего рода техническим заданием для администраторов сети. Последнее обусловлено тем обстоятельством, что без конкретного «заказа», формируемого на нижнем уровне, создаваемая телекоммуникационная система рискует остаться «вещью в себе».

Основными путями интеграции системы образования РФ в мировую систему являются:

- создание единого информационного пространства российских вузов с использованием методов и средств современных ИКТ, принятых в мировом сообществе;
- развитие системы академической мобильности между российскими и зарубежными вузами.

В рамках этих направлений необходимо:

- представление каждого вуза в сети Интернет для создания инфраструктуры оперативного обмена информацией между российскими и зарубежными вузами;
- создание условий для свободного и бесплатного использования, по крайней мере, электронной почты студентами и профессорско-преподавательским составом;
- поэтапный переход к разработке учебных планов и рабочих программ по принятой в мировой практике модульной структуре;
- создание университетских баз данных с открытым доступом по сетям телекоммуникации, в том числе с информацией на английском языке о предоставляемых вузом комплексах образовательных услуг;
- развитие академической мобильности профессорско-преподавательского состава на основе контрактной системы преподавания за рубежом по межвузовским, межфакультетским и межкафедральным контрактам;

– развитие университетской мобильности студентов на основе посеместрового обмена по сходным специальностям между вузами России, стран СНГ, Европы и США, в том числе и на основе технологий дистанционного обучения.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс современных информационных технологий предоставляет разноплановые возможности по сбору, хранению, переработке и использованию информации. При этом решается задача организации учебной деятельности студентов на основе новых информационных технологий.

**К. х. н. Шальнева Н. В.<sup>\*</sup>, д. х. н. Кертман А. В.<sup>\*\*</sup>**

*\*Тюменский государственный архитектурно-строительный университет,  
Российская Федерация;*

*\*\*Тюменский государственный университет, Российская Федерация*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ХИМИИ**

В образовательных стандартах значительно увеличены нормативы времени на самостоятельную работу студентов. Таким образом, новые условия предполагают значительную индивидуализацию учебного процесса при активной позиции личности студента в процессе учения.

В решении этого вопроса может помочь кейс-технология. Общепризнанной родиной кейс-метода является Гарвардская школа бизнеса (20-е годы XX века).

Эта технология представляет собой синтез проблемного обучения, информационно-коммуникативных технологий, метода проектов. Под методом кейсов понимают технику обучения, использующую описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. Данный метод способствует развитию умений: анализа ситуации; выбора оптимального пути решения; оценивания альтернативного решения заданий. Задачей этого метода является максимальная активизация каждого студента в самостоятельную работу по решению проблемы.

Кейс-метод целесообразно активно использовать при проведении практических и лабораторных работ по химии. Практически весь экспериментальный материал можно рассматривать в рамках данного метода, поскольку он задает необходимую проблемность обучения, отрабатывает навыки умения работы с информацией, учит анализировать, находить наиболее рациональное решение, соотносить изученный материал с практикой. Использование этого метода необходимо еще и потому, что он позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни.

Тем не менее, преподавателями, практикующими метод кейсов по разному понимается его сущность и требования к содержанию кейса.

В кейсе студентам предлагается рассмотреть проблемные эксперименты (химические, физико-химические процессы происходящие при получении, эксплуатации, хранении материалов и конструкций) и объяснить происходящие явления, проанализировать реакции, написать уравнения происходящих процессов, произвести соответствующие расчеты и сделать выводы. Причем, ситуация может отражать как комплексную проблему (рассматриваемую в соответствии с тематикой практической или лабораторной работы) так и какую-либо частную реальную задачу.

При подборе материала для создания кейса необходимо придерживаться следующих критериев.

1. Содержание кейса должно отражать учебные цели. Учебно-методические материалы, используемые в данной технологии, отличаются полнотой и целостностью системно организованного комплекта материалов. Следует избегать информации, напрямую не относящуюся к рассматриваемой теме. В целом кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы студенту быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для ее решения.

– Кейс должен быть интересен. Фабула подачи материала должна увлекать, фокусировать внимание на теме, а следовательно должна содержать внутреннюю драму, напряжение и побуждать студента к решению поставленной задачи.

Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышенные) кейсы. Чем более реалистичен кейс, содержит максимальное количество конкретных фактов, тем более он интересен и актуален.

– Уровень сложности кейса должен соответствовать уровню подготовленности студента. Кейс должен содержать вопросы понятные студенту, что вырабатывает склонность к эмпатии (участию, сочувствию, сопереживанию), побуждает к активной позиции в процессе обучения.

Кейс должен содержать логическую и генетическую связь между изученным и изучаемым материалом. Работа студента с кейсом намного эффективнее и легче, если студент представляет систему взглядов, видит их взаимосвязь и владеет логическими методами их вывода.

Существуют разные способы задания проблем в кейсе. В кейсе может присутствовать неявное противоречие между элементами ситуации; отсутствовать информация об одном (из всех необходимых) элементе ситуации; поставлена задача не имеющая однозначного решения.

Преподавателям при разработке кейсов удобней пользоваться принципом «от обратного», т.е. последовательно задать себе вопросы:

- 1) Какие знания, умения и навыки необходимо выявить и оценить?
- 2) Какую проблему поставить в кейсе, чтобы выявить эти компетенции?
- 3) Какой сюжет взять за основу, для решения задачи?

Ответы на эти вопросы помогут сформулировать текст кейса.

Лабораторные и практические работы с использованием кейс-метода отличаются проблемным построением: требуется не традиционное репродуктивное исполнение, а исследовательский подход. Студенты заняты рефлексией, проявляют мыслительный и практический интерес. В процессе выполнения кейса особое внимание уделяется умению добывать знания, привитию потребности к самообразованию, к повышению познавательной и творческой активности, повышается мотивация и интерес к предмету.

# **ЗМІСТ**

---

## **МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

### **Театральне мистецтво**

<i>Матвеев В. В.</i> Некоторые вопросы развития бальной хореографии как художественного направления в танцевальном искусстве нового и новейшего времени.....	3
--	---

### **Образотворче мистецтво**

<i>Немкова О. В.</i> Пресвятая Дева Мария в росписях римских катакомб II–IV вв.: истоки «мариологии в красках» .....	7
--	---

### **Декоративне і прикладне мистецтво**

<i>Микляева А. С.</i> Исторические аспекты создания «Уральской школы» керамики .....	10
--	----

### **Дизайн**

<i>Шаломова А. В.</i> Инфографика в историческом срезе анатомических знаний....	14
---	----

## **КУЛЬТУРОЛОГІЯ**

### **Теорія та історія культури**

<i>Боровикова Н. М.</i> Стереотип как феномен культуры.....	28
<i>Наконечна О. В.</i> Артефакт – одиниця культуры? .....	32

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

### **Загальна педагогіка та історія педагогіки**

<i>Любягина О. А.</i> Процесс социализации личности старшеклассника как основа становления профессионального самоопределения .....	35
--	----

<i>Микишева Н. Б., Шаймарданов Р. Х.</i> Приемы работы с информационными текстами на уроках географии.....	38
--	----

<i>Мисаренко Г. Г.</i> Проектирование технологий профилактики неуспешности младших школьников в учении .....	43
--	----

<i>Ячнюк І. О.</i> Особливості викладання фізичної культури на Буковині в міжвоєнний період .....	48
---	----

### **Теорія і методика професійної освіти**

<i>Волошко Л. Б., Вишар Є.</i> В Здоров'язберігаючі освітні технології у ВНЗ.....	51
---	----

<i>Григорьева В. Г., Степнова Н. Г.</i> Культурный компонент иноязычного образования.....	54
---	----

<i>Гудима О. Ю.</i> Проблема самостійності у навчанні школярів .....	57
<i>Дриняєва О. А., Гончарова О. О.</i> Лексикография в начальной школе .....	60
<i>Малиновська Н. Я.</i> Самостійна робота студентів як спосіб формування професійних компетенцій.....	62
<i>Матвеєва Ю. С.</i> Формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи .....	65
<i>Онищук А. С.</i> Сутність готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності.....	69
<i>Теличко Н. В.</i> Мотиви і мотивація у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів .....	72
<i>Чугуй Л. В.</i> З досвіду викладання дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» в аграрному ВНЗ .....	76
<i>Чумак В. В.</i> Теоретичні засади формування іншомовної мовленнєвої професійної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей.....	78

### **Соціальна педагогіка**

<i>Парыгина О. В.</i> Формирование культуры социального партнерства у молодежи .....	83
<i>Шарапова Н. С.</i> Понятие «гуманистические ценности» как философская проблема.....	86

### **Теорія і методика виховання**

<i>Андрусів Л. З.</i> Особливості формування аналітичного мислення у студентів нафтогазової спеціальності.....	91
--	----

### **Інформаційно-комунікаційні технології в освіті**

<i>Бабченко Н. В.</i> Электронный учебник как эффективное средство для повышения качества образования .....	97
<i>Гриденева Г. И.</i> Совершенствование образования с помощью информационных технологий .....	100
<i>Третьякова Т. Н., Третьякова О. С., Бай Т. В.</i> Информационные технологии в управлении профессиональным образованием .....	102
<i>Шальнева Н. В., Кертман А. В.</i> Использование кейс-метода на практических и лабораторных занятиях по химии.....	107

# Наукове видання

Мови видання: українська, російська

## НАУКА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції  
(10–11 жовтня 2013 р.)

У восьми томах

Том 5. Наукові праці з мистецтвознавства, культурології та педагогіки

*Окремі доповіді друкуються в авторській редакції*

*Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів*

*За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів*

Відповідальний редактор *Біла К. О.*

Технічний редактор *Єпішко М. Г.*

Оригінал-макет *Єпішко М. Г.*

Здано до друку 10.10.13. Підписано до друку 11.10.13.

Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Спосіб друку – різограф.

Ум. др. арк. 6,04. Тираж 100 пр. Зам. № 1013-05.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 3618 від 06.11.09

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.

Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, вул. С. Ковалевської, 71а/90

Поштова адреса: Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

[www.confcontact.com](http://www.confcontact.com)

e-mail: [conf@confcontact.com](mailto:conf@confcontact.com)