

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК УКРАИНЫ
НАУЧНЫЙ ЦЕНТР СВЯЗИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВИТИ НТУУ “КПИ”
Научно-исследовательская лаборатория **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**
Кафедра “Применения средств радиосвязи” ВИТИ НТУУ “КПИ”
Кафедра “Применения средств специальных телекоммуникационных систем”
ИССЗИ НТУУ “КПИ”

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Алтайская государственная педагогическая академия» (ФГБОУ ВПО «АлтГПА») *Кафедра социальной педагогики и педагогических технологий*
Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Благовещенский филиал Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы» (НОУ ВПО БФ МосАП) *Кафедра мировой и региональной экономики*
Кафедра Менеджмента, маркетинга, торгового дела и предпринимательства

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Первого Международного научно-практического симпозиума
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ



МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В
НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

7 мая
День Радио

посвящен

7 мая День Радио

Секция:
Педагогические науки
Часть III

Киев, 7 мая 2012

Уважаемые коллеги!

Оргкомитет благодарит всех студентов, бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов, докторантов, научных, педагогических и научно-педагогических работников, которые активно приняли участие в организованном Первом Международном научно-практическом симпозиуме **«МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ»**, посвящен 7 мая День Радио, организованный авторским коллективом учебных и научных заведений НТУУ «КПИ», г. Киев, Украина.

Голова оргкомитету

Козубцов Игорь Николаевич, к.т.н., профессор РАЕ, заслуженный работник науки и образования РАЕ, ведущий научный сотрудник НИЛ №43 НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», Украина, г. Киев

Заместители головы оргкомитету

Ильинов Михаил Дмитриевич, к.т.н., доцент, Преподаватель кафедры «Применения средств радиосвязи» ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Мазор Сергей Юрьевич, к.т.н., Доцент кафедры «Применения средств специальных телекоммуникационных систем» ИССЗИ НТУУ “КПИ”, (Украина, г. Киев).

Мараховский Леонид Федорович, д.т.н., профессор, Профессор кафедры Государственного экономико-технологического университета транспорта, Украина, (Украина, г. Киев).

Масесов Николай Александрович, к.т.н., Слушатель Национального университета обороны Украины, (Украина, г. Киев).

Раевский Вячеслав Николаевич, к.т.н., с.н.с., Доцент кафедры «Применения средств радиосвязи» ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Президиум организационного комитета:

Ананьин Валерий Афанасьевич, д.ф.н., профессор, Профессор кафедры ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Беззубко Лариса Владимировна, доктор наук по государственному управлению, профессор, Донбасская национальная академия строительства и архитектуры, (Украина, г. Макеевка).

Бершадский Александр Моисеевич, д.т.н., профессор, Профессор кафедры, Пензенский государственный университет (Российская Федерация)

Васильев Константин Александрович, к.т.н., Старший преподаватель кафедры №33 ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Полтава).

Гиенко Любовь Николаевна, к.п.н., доцент, Доцент кафедры социальной педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация).

Длугопольский Александр Владимирович, к.е.н., доцент, Доцент кафедры Экономической теории, Тернопольский Национальный экономический университет, (Украина, г. Тернополь).

Кайдаш Иван Никифорович, к.т.н., с.н.с., Ведущий научный сотрудник НИО №13

НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

Кочетова Жанна Юрьевна, к.х.н., Старший преподаватель, Военный авиационный инженерный университет (Российская Федерация г. Воронеж);

Латышева Инна Валентиновна к.геогр.н., доцент, Доцент ФГБОУ ВПО Иркутский государственный университет, (Российская Федерация)

Макухин Владимир Леонидович, к.т.н., Старший научный сотрудник, ФГБУН Лимнологический институт СО РАН, (Российская Федерация)

Мельников Александр Григорович, к.гос.упр-я, Директор Международно-правового департамента Администрации Государственной пограничной службы Украины, (Украина, г. Киев).

Москалева Людмила Юрьевна, д.п.н., доцент, Заведующий кафедры социальной педагогики и дошкольного образования Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого, (Украина, г. Мелитополь).

Новикова Ирина Викторовна, к.э.н., доцент, заведующая кафедрой мировой и региональной экономики Благовещенского филиала Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы (Российская Федерация).

Потемкин Владимир Львович, к.геогр.н., доцент, Старший научный сотрудник, ФГБУН Лимнологический институт СО РАН, (Российская Федерация)

Стахов Алексей Петрович, д.т.н., профессор, академик Академии инженерных наук Украины, (Канада).

Стеценко Ирина Александровна, д.п.н., доцент, Декан факультета информатики и управления ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова» (Российская Федерация).

Сухорукова Людмила Николаевна, д.п.н., профессор (Российская Федерация).

Таршилова Людмила Сергеевна, к.э.н., доцент, Руководитель отдела системы менеджмента качества и инноваций. Западно-Казахстанский аграрно-технический университета имени Жангир хана (Казахстан).

Тен Евгения Петровна, к.п.н., Доцент кафедры профессиональной педагогики и инженерной графики Республиканское высшее учебное заведение «Крымский инженерно-педагогический университет» (Украина, г. Симферополь).

Черномаз Павел Алексеевич, к.геогр.н, доц, Доцент кафедры международных экономических отношений, ХНУ имени В.Н. Каразина, (Украина, г. Харьков).

Чупров Леонид Федорович, к.псих.н, профессор РАЕ, Главный редактор Электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», (Российская Федерация, Хакасия, г. Черногорск).

Шептенко Полина Андреевна – к. пед. н., профессор кафедры социальной педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация).

Міждисциплінарні дослідження в науці та освіті: Педагогічні науки [Текст] / Збірник праць Першого Міжнародного науково-практичного симпозиума (7 травня 2012 р.): під ред. В.А. Дубко, В.С. Звіадаури, Л.Н. Гиенко, И.Н. Козубцова, Л.Ю. Москальова, И.А. Стеценко, Л.Н. Сухорукова [Електронний ресурс]. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – №1 Sp. – Режим доступа URL: <http://www.es.rae.ru/mino/153> (дата звернення: 7.05.2012).

Междисциплинарные исследования в науке и образовании: Педагогические науки [Текст] / Сборник трудов Первого Международного научно-практического симпозиума (7 мая 2012 г.): под ред. В.А. Дубко, В.С. Звіадаури, Л.Н. Гиенко, И.Н. Козубцова, Л.Ю. Москальова, И.А. Стеценко, Л.Н. Сухорукова [Электронный ресурс]. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – №1 Sp. – Режим доступа URL: <http://www.es.rae.ru/mino/153> (дата обращения: 7.05.2012).

В СООТВЕТСТВИИ С ПОСТАНОВЛЕНИЕМ ПРАВИТЕЛЬСТВА РФ от 20 Июня 2011 г. N 475 к опубликованным работам, отражающим основные научные результаты диссертации, ПРИРАВНИВАЮТСЯ работы, опубликованные в материалах всесоюзных, всероссийских и международных конференций и симпозиумов, в электронных научных изданиях <http://правительство.рф/gov/results/15694/> См. п.10 Постановления

© НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ»

© МАН

© РАЕ

© Авторский коллектив

Содержание

Педагогические науки.....	6
ФІЗИКА У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	6
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	8
ОРГАНІЗАЦІЯ МИСТЕЦТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ХАРКІВСЬКОМУ ІМПЕРАТОРСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	12
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВОПРОСА СОЗДАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКА О РЕАЛЬНОМ МИРЕ	20
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	24
ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	29
О КОНТРОЛИРУЮЩЕМ МОДУЛЕ В СОСТАВЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ К ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЕ ПО ФИЗИКЕ	33
О КОНЦЕПЦИИ МОДУЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ	36
ГЕНДЕР В СРЕДЕ ВЫПУСКНИКОВ ДОРОЖНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	38
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВНЗ	42
Библиографическая ссылка	49
Информационные партнеры.....	50
Об электронном научно-техническом журнале "Междисциплинарные исследования в науке и образовании"	51

Педагогические науки

УДК 001.3

ФІЗИКА У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

к.фіз.-мат. н., ЛНУВМ та БТ Апунович С.В.

к.фіз.-мат. н., ЛНУ Апунович С.Є.

“Для чого мені вивчати фізику? ...” Ось таке запитання постає перед людиною, яка починає освоювати цей предмет у середній школі чи вищому навчальному закладі. У багатьох викликає сумнів доцільність вивчення фізики чи математики, мовляв, чи будуть потрібні ці знання у житті. Найкраща відповідь на це запитання - “Вивчати фізику цікаво!!!”. Фізика має дуже велику значення для суспільства. Фізика у суспільстві можна розглядати у трьох напрямках - у світоглядному значенні, у сенсі частини нашої цивілізації та культури, та як особливий спосіб мислення.

У суспільстві є розуміння, що скрізь і всюди, на Землі і у Всесвіті, працюють однакові закони фізики і саме на їх основі побудований наш матеріальний світ. Розуміння фізичних принципів світобудови, безумовно, формує певний світогляд. Це світогляд людини розумної та вільної, в якій виховується певний спосіб мислення і система цінностей, що дозволяє критично оцінювати та аналізувати інформацію, яка опинилася в полі її уваги та зацікавлення. Вивчення та зацікавленість фізикою унеможлиблює рух шляхом невігластва та забобон. Пропадає потреба звертатись до містики та псевдонауки, наприклад, астрології, зникає зацікавленість планетою Нібіру. Виявляється нелогічним вичікування кінця світу у 2012 році (у зв'язку із закінченням календаря народів майя в цьому році)[1], хвилювання на предмет утворення чорних дір на Землі із запуском Великого андронного колайдера (ЛНС, Large Hadron Collider), прискорювача елементарних частинок до найвищих можливих енергій. Людина, яка володіє знаннями, фізичними зокрема, користується першоджерелами, а не читає передруки та вільні інтерпретації, формує свою думку і спроможна здійснювати узагальнення та висновки. Таку людину важко звести на манівці.

Якщо звернутися до часів науково-технічних революцій, то саме наукові здобутки у фізиці були тією основною рушійною силою, яка призводила до різких та швидких цивілізаційних змін, до змін технічних та технологічних особливостей суспільства. А науково-технічний прогрес, якраз і є відображенням цих революцій і йому притаманний поступ у матеріальному виробництві, саме завдяки послідовному вдосконаленню техніки, технологій та організації виробництва, підвищення його ефективності. Хоча шлях від наукових відкриттів до їх практичного застосування і використання в повсякденному житті та промисловості іноді доволі довгий та звивистий. Це одна із особливостей науки, зокрема фізики. Отож немає сумніву в тому, що фізика мала і має прикладне значення, особливо в сучасну еру високих

технологій та революційних інформаційних розробок. Фізика без сумніву стала частиною матервального світу, частиною цивілізації. Не випадково відкриття фізиків часто є визначальними для інших наук, зокрема, хімії, біології, медицини.

Але чи стала фізика частиною культури?

Нікого не дивує, що хіміки, математики, фізики вивчають літературу, історію, мистецтво, що є значною частиною наших культурних надбань. Ми вважаємо, що фізика є не менш вагомим надбанням, отожд зацікавлення цим предметом є не менш важливим. А цікавитися цим предметом потрібно і не фізикам за освітою, для формування картини світу та розуміння світобудови.

Парадоксальне явище сучасності - це розрив між тими високими технологіями, прецизійними методами досліджень в науці, які прямо або опосередковано використовуються у повсякденному житті та невіглаством великого прошарку громадськості на предмет усвідомлення, що ж там таке відбувається, і чому воно все ж працює? Це наслідок гуманітаризації суспільства, що не може не хвилювати наукову спільноту. Отожд популяризація фізики, зацікавлення її історією, бажання пояснити ті чи інші феномени, є важливим моментом при викладанні цього предмету. Глибоке розуміння фізики, свідоме використання її законів та вміння застосовувати їх у житті - це та необхідність, що диктується технологічними реаліями сьогодення.

Як би несподівано це не звучало, але фізика це не стільки набір формул та визначень, а головню спосіб мислення, це можливість ставити задачі та осмислювати шлях досягнення бажаного результату. Кристалізація навиків подібного мислення - це головне завдання педагогів. Дуже гарно і доступно цю проблему описав Ричард Фейнман (Richard Phillips Feynman, (1918 1988) видатний американський фізик, один із засновників квантової електродинаміки, лауреат Нобелівської премії з фізики 1965 року у своїй книзі “Яке тобі діло до того, що думають інші? [3], де він описав своє дитинство. Батько вчив його мислити, дивлячись на світ, аналізувати його і не сприймати статично та бездумно.

Згадавши одного з видатних популяризаторів фізики, можна продовжити, відзначивши і письменників - фантастів Жюль Верна, Артура Конана Дойля, Константина Ціолковського, Станіслава Лема (до слова, львів'янина). В своїх творах вони передбачали наукові відкриття та винаходи в різноманітних областях фізики. Не можна не згадати блискучого популяризатора науки американського фізика-теоретика Мічіо Кайку (Michio Kaku) [4], знаменитого фізика Стівена Хоукінга (Stephen Hawking), який вважається не лише фізиком, але й талановитим популяризатором астрономії та фізики, не зважаючи на великі проблеми зі здоров'ям. Ведучий науково-популярної телепередачі “Очевидне та неймовірне” Сергій Капіца представляв фізику в СРСР в такому світлі, що навіть домогосподарки з нетерпіння чекали нової телепередачі. В мережі Інтернет доступні науково-популярні фільми, які цікаво, із реальними експериментами та доступними поясненнями оповідають ту чи іншу наукову проблему.

Отожд, у сучасному світі кожен для себе вирішує проблему пізнання, його шляхи, методи та завдання. Проблем з одержанням інформації у наш інформаційноємкий час не існує, проблема лише в тому, якою інформатією цікавитись, яку відкидати. І це питання вирішується на користь просвітництва лише одним шляхом — шляхом

освіти взагалі та вивчення класичних наук, зокрема фізики.

Список літератури:

1. Офіційний сайт NASA (National Aeronautics and Space Administration), Національне управління аеронавтики і космосу, агентство уряду США. Режим доступу: <http://www.nasa.gov/topics/earth/features/2012.html>.
2. Офіційний сайт проекту Великого андронного колайдера (LHC, Large Hadron Collider). Режим доступу: <http://lhc.web.cern.ch/lhc/>.
3. Richard P. Feynman. What do you care what other people think? . W.W.Norton (USA), 1988.
4. Мічію Кайку. Гіперпростір. В-во “Літопис”, 2005р.

УДК 378.147.31

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Шумський О.Л.

аспірант Харківського національного університету внутрішніх справ

Науковий керівник – д. п. н., професор В.О. Тюріна

Реалії сучасного суспільства, пов'язані з процесами глобальної інтеграції, викликають підвищений соціальний попит на висококваліфікованих спеціалістів з різних галузей знань з достатнім рівнем володіння іноземною мовою. Необхідно підкреслити, що традиційні методи викладання іноземних мов уже не відповідають викликам сьогоденного світу, а отже існуюча система мовної підготовки студентів потребує ретельного перегляду. Саме необхідність впровадження в освітній процес новітніх педагогічних технологій з метою підвищення ефективності набуття студентами мовних та мовленнєвих навичок й зумовили вибір теми даної роботи.

Процес мовної підготовки студентів має бути максимально наближеним до умов реального життя, а також пов'язаним з їхньою майбутньою професійною діяльністю. У сучасній педагогічній теорії і практиці навчання іноземних мов сформувалася низка технологій, методів та підходів, основною метою яких є розвиток особистості як члена міжнародної професійної та соціальної спільноти.

Найбільш ефективною системою навчання іноземної мови за фаховим спрямуванням є застосування модульного принципу, у рамках якого кожний тематичний розділ з мовної підготовки містить низку ситуативних проблемних завдань з конкретної фахової тематики спрямованих на розвиток навичок професійної комунікації.

Слід зазначити, що саме професійна мовленнєва підготовка студентів має включати весь спектр основних педагогічних завдань, які у даному випадку постають перед викладачем, а саме: формування у студентів умінь усного мовлення; вільного розуміння інформації на слух у процесі професійної комунікації;

адекватного тлумачення змісту спеціальних наукових текстів зі своєї предметної галузі; ведення ділового листування з чітким дотриманням норм та правил міжнародного ділового листування; роботи з фаховою документацією; навичок правильного перекладу професійної інформації з рідної мови на іноземну та навпаки; уміння аналізувати дані оригінальних наукових текстів з подальшим викладенням отриманої інформації у власному науковому дослідженні тощо.

Таким чином, необхідність розвитку у студентів навичок професійного мовлення іноземною мовою зумовлює широке застосування комунікативного методу навчання. До даного методу відносяться такі його складові, як: комунікативні, проектні, інтенсивні та діяльнісні методики викладання іноземної мови.

Незаперечним є той факт, що застосування комунікативного методу дає змогу студентам подолати мовні бар'єри, які є перешкодою для вільної вербалізації думок засобами іноземної мови [1, с. 74-76].

Варто зауважити, що під час усної передачі мовної інформації студенту слід якомога рідше звертатися до засобів рідної мови, що становить головне завдання комунікативного методу – навчити індивіда мислити іноземною мовою. Цього можна досягти за допомогою застосування таких видів творчої аудиторної роботи, як: рольові та ділові ігри; робота у парі з партнером; завдання з виявлення помилок, порівняння та зіставлення тощо. Такі форми аудиторної діяльності мають значну практичну цінність, адже дозволяють формувати у студентів навички механічного запам'ятовування, а також сприяють розвитку логічного, аналітичного та образного мислення іноземною мовою.

Дослідження показало, що застосування комунікативного методу викладання іноземних мов, сприяє більш ефективному засвоєнню студентами іноземної мови як засобу спілкування, зокрема професійної комунікації, а також розвитку творчої активності особистості.

Діяльнісний метод навчання іноземної мови ґрунтується на принципах діяльного підходу, який стимулює пізнавальну діяльність студентів та сприяє підвищенню мотивації індивіда до навчання. Основною метою даної методики є формування навичок спілкування у контексті його основних функцій: пізнавальної, регулятивної, етикетної та ін.

Метод активного навчання є на сьогодні також одним з найефективніших шляхів засвоєння іноземної мови. Даний метод можна поділити на дві підгрупи - імітаційний та не імітаційний методи. Перший, у свою чергу, поділяється на ігровий (імітаційні тренінги, ділові та рольові ігри та ін.) та неігровий (аналіз характерних професійних ситуацій, робота з фаховою документацією тощо) методи. Імітаційний метод також передбачає створення в аудиторії навчального середовища, яке б максимально відповідало специфіці майбутньої професійної діяльності студента. Завдяки цьому відбувається більш ефективне формування навичок та умінь професійної комунікації, що буде сприяти повнішій самореалізації особистості у її подальшій професійній діяльності. Неімітаційний метод передбачає розгляд проблемних завдань, проведення дискусій, дебатів, «мозкового штурму», але, на відміну від імітаційного методу, вже без прив'язки до конкретних професійних ролей [6; 7; 11].

У контексті сучасних тенденцій України до європейської та світової інтеграції актуальним є лінгвосоціокультурний метод навчання іноземній мові, основною метою якого є надання студентам знань з соціокультурних особливостей іноземної мови [5, с. 54-55].

Важливим аспектом соціокультурного компоненту навчання іноземної мови є соціокомунікація, а саме: особливості передачі інформації, закріплені у тій чи іншій країні, суспільстві, нації. Основними складовими соціокомунікації є лексика (лінгвістичні особливості суспільних груп, соціально прийняті мовні норми, соціолекти тощо); мову невербального спілкування, наприклад мову жестів, а також традиції національної письмової комунікації.

Соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови містить наступні аспекти: особливості соціокомунікації; специфічні для даної країни матеріальні та духовні цінності, які формують національну спадщину та зумовлюють національну ментальність.

Розробка змісту навчання соціокультурному компоненту має відповідати конкретним завданням вивчення іноземної мови студентами, а також низці критеріїв відбору тих чи інших соціокультурних питань, які є доцільними у викладанні саме в даному контексті. Цей відбір має здійснюватися за такими принципами: культурознавча цінність, типовість, загальновідомість, орієнтація на сучасність, диференціація з культурою країни, мова якої вивчається, поряд із рідною культурою, духовно-моральна спрямованість, тематична єдність тощо.

Широке впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес зумовлює наступний метод викладання іноземної мови з застосуванням мультимедійних засобів [3; 4; 10]. Головною перевагою такого методу є вільний доступ студентів до навчального матеріалу, а також до великої кількості необхідної довідкової, словникової та енциклопедичної інформації. Важливим також є й широка варіативність процесів викладання іноземної мови з використанням мультимедійних технологій, яка дає можливість індивідуалізації навчання, ефективного самонавчання, а також здійснення контролю знань студентів за допомогою комп'ютерного тестування.

Як показало дослідження, використання комп'ютерних програм у навчанні іноземної мови дає більш ефективні результати при мінімальній затраті сил і часу. Ці програми мають містити новий, чітко спланований навчальний матеріал, зокрема, вправи на запам'ятовування професійної лексики, розуміння змісту тексту, творчі завдання з метою закріплення нового матеріалу і завдання для самоконтролю. Навчальні комп'ютерні програми з іноземної мови відповідають основним дидактичним принципам: науковості, системності, наочності, зв'язку навчання з життям. Використання комп'ютерних програм для визначення рівня знань сприяє виявленню прогалин у знаннях навчального матеріалу, а надання можливості для самоконтролю здійснює позитивний вплив на мотивацію студентів до навчання.

У науково-педагогічній літературі [7; 12] виокремлюються наступні типи навчальних Інтернет-матеріалів: hotlist – список веб-сайтів з конкретної навчальної теми; treasure hunt дає можливість викладачеві за допомогою запитань, наведених до кожного з посилань на певні Інтернет-сайти, спрямовувати пошукову діяльність учнів; subject sampler передбачає не тільки ознайомлення з навчальним матеріалом,

але й надання студентом відповідей на запропоновані запитання; multimedia scrapbook містить основні компоненти технології мультимедіа, такі як: текстові, графічні, анімаційні, відео-, фото- та аудіодані; webquest – комплексний навчальний матеріал, який містить компоненти усіх попередніх типів та дає можливість проведення спільного з іншими студентами Інтернет-проекту.

Сьогодні в Україні функціонують такі телекомунікаційні мережі, як: UNICOM, FREEnet, REDLINE, LUCKYnet, РЕЛКОМ, ГЛАСнет та ін. Телекомунікаційна технологія передбачає інтерактивну взаємодію не лише між викладачем та студентом, але й з іншими студентами з різних країн, що дозволяє спілкуватися у письмовій чи усній формі з реальним партнером – носієм мови, що здійснюється у рамках проведення міжнародних Інтернет-конференцій, семінарів, конкурсів, тематичних форумів. Таким чином, телекомунікаційна технологія дає унікальну можливість створення природнього мовного середовища, що значно активізує у студентів процеси мислення та ментальної обробки мовної інформації.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що спільними ланками, які поєднують усі перелічені методи викладання іноземної мови є принцип активної комунікації, сприяння підвищенню мотивації студентів до навчання, стимулювання інтересу до самостійного вивчення іноземної мови, а також розвиток пізнавальної та творчої активності особистості. Цим пояснюється те, що не можливо виділити якийсь один найдієвіший метод, адже ефективність того чи іншого з них залежить від багатьох чинників. Тому на заняттях з мовної підготовки студентів доцільно застосовувати комплексну систему, яка б містила найбільш конструктивні елементи кожного з цих методів. Таким чином можна досягти швидшого засвоєння студентами мовної інформації, що забезпечить їхнє майбутнє входження до міжнародної наукової та професійної спільноти.

Список літератури:

1. Бабинская П. К. Практический курс методик преподавания иностранного языка / П.К. Бабинская – Минск: Тетра Системс, 2005. – 207 с.
2. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика – 3-е изд., стер. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 335 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г.Захарова – М.: Академия, 2003. – 192с.
4. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.
5. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / Е.Г.Кашина; отв. ред. А.С. Гринштейн – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. – 2-е изд. / Г.А. Китайгородская – М.: Русский язык, 2009. – 125 с.
7. Китайгородская Г.А., Леонтьев А.А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение / Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев / Методика и психология интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. АПН СССР, 1981. – С. 48-56.

8. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Издательский центр “Март”, 2002. – 176 с.
9. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров – М., “Академия”, 2006. – 218 с.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М: Академия, 2002 – 272 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко – М.: Академия, 2006. – 256 с.

УДК 378(091)

ОРГАНІЗАЦІЯ МИСТЕЦТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ХАРКІВСЬКОМУ ІМПЕРАТОРСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

к.п.н., доцент О.О. Шумська
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

У статті висвітлено практичний досвід організації мистецтвознавчої освіти у Харківському імператорському університеті другій половині XIX – на початку XX ст. Визначено основні напрями, форми і методи викладання історії та теорії мистецтв. Проаналізовано навчально-методичне забезпечення мистецтвознавчої освіти. Схарактеризовано шляхи формування у студентів науково-дослідних умінь у галузі мистецтвознавства.

***Ключові слова:** мистецтвознавча освіта, історія та теорія мистецтв, форми і методи викладання.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті визначено створення системи навчання й виховання, яка б забезпечувала всебічний гармонійний розвиток особистості, розвиток її творчих здібностей та обдарувань. Дійову допомогу в розв’язанні зазначених завдань може надати вивчення й використання педагогічно цінного досвіду естетичної підготовки учнівської молоді, накопиченого вітчизняними вищими освітніми закладами, зокрема Харківським імператорським університетом.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій засвідчив, що в науково-педагогічній та історико-педагогічній літературі розглядалися питання, пов’язані з різними напрямками діяльності Харківського університету в другій половині XIX – на початку XX ст., а саме: загальноісторичні та суспільно-історичні питання (С. Посохов), внесок Харківського університету в розвиток вітчизняної науки й культури (Й. Миклашевський, О. Павлова), педагогічна освіта (І. Важинський), розвиток естетичної думки (І. Іваньо), літературознавство й мовознавство (Т. Матвеева) тощо. Заслужують на увагу дисертаційні дослідження О. Микитюка, О. Кін, С. Черкасової, Н. Пузирьової, в яких знайшли відображення окремі аспекти діяльності Харківського університету вказаного періоду.

Мета даної роботи - розкрити зміст, визначити напрями та узагальнити форми мистецтвознавчої освіти у Харківському університеті в другій половині XIX - на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показало, що у Харківському університеті практичне вирішення організації мистецтвознавчої освіти студентів залежало не стільки від офіційних урядових постанов, скільки від загального ступеня розвитку мистецтвознавства як науки взагалі, а також досягнень харківських учених у галузі історії та теорії мистецтва зокрема.

Незважаючи на те, що кафедра теорії та історії мистецтв у Харківському університеті, згідно зі статутом, була заснована в 1863 році, у зв'язку із відсутністю спеціаліста-мистецтвознавця викладання мистецтвознавчих курсів протягом перших 30 років не було систематичним і послідовним.

У ході дослідження було встановлено, що відсутність постійних лекційних курсів по кафедрі теорії та історії мистецтв в окремі роки частково компенсувалась за рахунок проведення спецкурсів. Так, у 1874 році викладач історії російської словесності М. Арістов читав дуже змістовний курс з археології, в якому основний наголос робився на вивченні пам'ятників Харківської губернії – розкопках городищ, курганів, печер, старовинних церков та каплиць. На лекціях ретельно розбирались і пояснювались складові частини будівель, а саме: куполи, колони, вікна, алтарі, престоли, ікони та кіоти тощо. Як свідчать історичні документи, М. Арістов, з метою залучення студентів до наукового пошуку і вивчення місцевої старовини, зробив спробу розкопати курган недалеко від міста Чугуїв Харківської губернії, що представляв чималу наукову цінність [9, с. 20].

Аналіз різноманітних джерел [1; 2] приводить до висновку, що різнобічні наукові інтереси та глибокі досконалі знання з історії мистецтва дозволили юристу Д. Каченовському та філологу О. Потебні зробити чималий внесок у розвиток мистецтвознавчої освіти харківських студентів. Так, вони проводили довгі бесіди та читали цікаві лекції з історії мистецтва, знайомили студентів з художніми експонатами університетського музею.

Кінець XIX століття характеризується поступовим створенням у Харківському університеті фундаментальної науково і методично обґрунтованої системи всеохоплюючого художньо-мистецького естетико-виховного впливу, яка спиралась на міцну матеріальну базу.

Вивчення офіційних документів, історико-педагогічних монографій та спогадів сучасників свідчить про те, що у 80-х роках XIX ст. у навчальному процесі Харківського університету значного розповсюдження набувають спецкурси, адже, як зазначав професор Л. Шепелевич, професори, не пов'язані обов'язковими програмами, читали курси “найбільш цікаві для них самих і часто самі захоплювались ними” [12, с. 28]. Серйозні дослідження О. Кирпичникова у галузі історії мистецтва дали йому можливість уперше в історії Харківського університету підготувати і читати спеціальні лекції з курсу історії мистецтва [2, с.336]. Зокрема, в 1882/83 академічному році були прочитані курси “Історія італійського мистецтва в епоху Відродження” (для студентів перших двох курсів) та “Література і мистецтво у перші віки християнства” (для III та IV курсів), а в 1883/84 році – “Історія російського мистецтва” (для студентів III курсу). Зважаючи на те, що останній із

ззначених курсів на той час був майже не розроблений у науковій мистецтвознавчій літературі, то ж з метою активізації пізнавальної активності студентів та залучення їх до самостійної науково-дослідної та науково-творчої роботи О. Кирпичников у своїх лекціях давав лише коротке резюме того, що можна було прочитати в наукових виданнях. Зупиняючись на окремих, найвидатніших моментах в історії російської культури та порівнюючи їх з конкретними пам'ятниками з інших галузей мистецтва, О. Кирпичников, використовуючи міжпредметні зв'язки, формував цілісний науковий підхід, спрямовуючи засвоєння художньо-теоретичних знань на подальше поглиблене вивчення і самостійну розробку різних напрямків історії вітчизняної культури й мистецтва [7, с.78-79].

Як відзначали студенти тих часів, лекції з історії російського та християнського мистецтва, “багаті на влучні порівняння і співставлення”, О.Кирпичников читав настільки “чітко, ясно й красиво”, що його слухачами були студенти всіх курсів з різних факультетів університету [13, с. 127].

Раз на тиждень у вечірні години О. Кирпичников проводив також практичні заняття, які полягали у читанні рефератів на запропоновані професором теми. Слід зазначити, що на той час подібні семінари з історії мистецтв у російських університетах проводив лише професор О. Кирпичников [2, с. 237].

З 1888/89 навчального року в Харківському університеті розпочинається систематичне читання лекцій з історії мистецтв. Це було пов'язано із введенням для випускників державних іспитів. Зміст спецкурсу з теорії та історії мистецтв, який було доручено викладати приват-доценту давньоруської літератури О. Деревицькому, змінювався відповідно до вимог іспитів в історико-філологічній комісії [5; 6]. Так, у 1888 та 1889 роках читався “Загальний курс історії класичного мистецтва в зв'язку з теорією мистецтв взагалі” (у 1888 р. – 4 години, 1889 – 2 години), в 1890 – “Історія християнського мистецтва” (2 години), адже на іспитах вимагалось показати знання основних понять та історії цієї науки, пам'ятників античного мистецтва та основних періодів розвитку християнського мистецтва, в тому числі й новітнього російського. За програмами 1891 року вимагалось вже знання коротких відомостей з античного та східного мистецтва, з огляду на це читались три спецкурси - “Історія італійського живопису в XV та XVI столітті”, “Теорія мистецтв” та “Історія стилів” по 2 години протягом одного півріччя [3].

Вивчення різних джерел показало, що однією з важливих форм підвищення мистецтвознавчої освіти студентів у період, що розглядається, був публічний захист дисертації. Згідно з Положенням про іспити [4] звання дійсного студента та здобуття вченого ступеня кандидата чи магістра передбачало іспит з дисципліни, з якої пошукувач здобував учену ступінь, а також публічний захист дисертації – колоквиум. Тему дисертації обирав сам пошукувач, але затверджував її факультет. Робота студента протягом шести місяців розглядалася всіма членами факультету, а письмову рецензію давав професор або доцент, який викладав відповідну дисципліну. В тому разі, якщо дисертація отримувала позитивні відзиви, кандидати допускались до публічного захисту. В 1892 році вперше до розряду головних дисциплін було введено теорію та історію мистецтв, що дозволяло студентам одержувати ступінь магістра теорії та історії мистецтв [4]. Так, у 1897-1899 роках були захищені магістерські дисертації студентами В. Сперанським на тему “Риси

візантійського впливу і побутові особливості пам'ятників XI та XII століття” та І. Фроловим “Про мистецтво за Теном”, ступінь доктора була присуджена Г. Павлуцькому за дисертацію “Про жанрові сюжети у давньогрецькому мистецтві”.

Ефективними формами естетичної підготовки студентів були як обов'язкові курси, що давали солідний запас знань у галузі мистецтвознавства і забезпечували естетичну освіту студентів, так і практичні заняття, спрямовані насамперед на формування естетичних якостей особистості. При проведенні практичних занять переважали активні форми та методи навчання, а саме: творча пізнавальна діяльність; творча співпраця з викладачем; використання форм самоаналізу та саморегуляції у процесі навчання; аргументація власної думки; оцінка, взаємооцінка та самооцінка у виконанні творчих та дослідницьких завдань; пошук різних варіантів рішення мистецтвознавчих проблем. У ході дослідження було встановлено, що практичні заняття з історії та теорії мистецтв склалися з:

- описання, розгляду та аналізу вибраних творів живопису з колекції університетського музею красних мистецтв;
- письмових рефератів з мистецтвознавства;
- усного викладення самостійно опрацьованого теоретичного матеріалу, а також результатів власних наукових досліджень;
- загального обговорення рефератів та усних доповідей;
- дискусій за темами наукових досліджень.

Крім того, важливою формою мистецтвознавчої освіти студентів були дорадчі години, які дозволяли викладачеві роз'яснювати аудиторії незрозумілі питання, контролювати засвоєння теоретичного курсу, зорганізувати їхню самостійну роботу. Дорадчі години призначалися після лекцій один раз або двічі на тиждень і проходили у формі співбесіди студента з викладачем. Час і день проведення фіксувався у навчальному плані.

З 1893 року кафедру теорії та історії мистецтв очолив перший у Харківському університеті фахівець-мистецтвознавець, видатний учений світового рівня, автор понад 100 наукових праць, з котрих деякі не втратили своєї наукової цінності і до нашого часу, глибокий досліджувач проблем розвитку давньо-християнського, візантійського, італійського, давньо-руського мистецтва, а також народного та церковного мистецтва Слобожанщини професор Є. Редін. Його широкі наукові інтереси (він багато років працював як науковець-дослідник у бібліотеках та музеях Відня, Венеції, Мілана, Флоренції, Рима, Парижа, Лондона, Мюнхена) давали йому можливість читати різноманітні лекційні мистецтвознавчі курси. Він викладав паралельно декілька курсів, а саме: “Історію стародавнього мистецтва”, де вивчалось мистецтво Стародавнього Сходу (Стародавня Греція і Рим, Ассирія, Єгипет, Фінікія, Іудея, Персія), “Історію християнського мистецтва” (з 1893 по 1908 рік), а також “Історію візантійського мистецтва” (з 1903 по 1905 роки). Зацікавленості студентів історією мистецтва сприяло обов'язкове проведення лекцій та практичних занять в університетському музеї красних мистецтв, що відповідало принципу наочності у засвоєнні знань і допомагало студентам опанувати новий на той час порівняльно-історичний метод у дослідженні пам'яток мистецтва, запроваджений Є. Редіним.

Як свідчать архівні документи, доля кафедри у різні роки не залишалась поза

увагою російських науковців. Зокрема, відомий учений-мистецтвознавець Д. Айналов неодноразово рекомендував на посаду викладача свого учня В. Мясоєдова. З 1908 року читання курсу історії мистецтв стародавнього світу та історію новітнього мистецтва було доручено приват-доценту А. Успенському, директору археологічного музею у Москві [3]. Читання ж курсу історії мистецтв епохи італійського відродження тимчасово було доручено професору-філологу М. Сумцову, якого для спеціальної мистецької підготовки було відряджено до Флоренції [8, с. 4]. Число годин по кафедрі розподілялось таким чином: А. Успенський - історія стародавнього мистецтва – 3 години; історія християнського та візантійського мистецтва – 2 години; історія російського мистецтва – 1 година; М. Сумцов – історія італійського мистецтва епохи Відродження – 3 години; історія новітнього російського мистецтва – 1 година [3.–1911 р.].

З 1912 року кафедру теорії та історії мистецтв очолив майбутній видатний академік-мистецтвознавець Ф. Шміт. Блискучий знавець мистецтва античності та стародавнього Сходу, епохи Відродження, Візантії, Балканських країн і Близького Сходу, він продовжив розвивати візантологію у Харківському університеті – науковий напрям, започаткований Є. Рєдіним. Слід відзначити, що саме харківська наукова гуманітарна школа, яка досягла свого розквіту на початку ХХ ст. і відповідала художнім і естетичним запитам молодого вченого, в повній мірі сприяла розвитку його таланту.

Доцільно звернути увагу на цікавий факт, який підтверджує не тільки високий рівень мистецтвознавчої освіти тогочасних харківських студентів, але і їх надзвичайну допитливість і пізнавальну активність. Ф. Шміт, розпочавши викладацьку діяльність у Харківському університеті, дійшов висновку, що у багатьох студентів інтереси в галузі історії мистецтва набагато ширші, ніж у нього, адже вони цікавились і хотіли б вивчати і народне, і новітнє мистецтво, процес історичного розвитку і причини виникнення нових художніх течій, і взагалі – цілісну історію всього мистецтва, не обмежену лише живописом та скульптурою. Як писав сам майбутній професор, від нього “вимагали не абстраговану історію мистецтва, а теорію мистецтва, пристосовану до практики художнього побуту”, тож йому “довелось наполегливо засісти за книжки, щоб ліквідувати прогалини у своїх знаннях” [14, с. 6].

Взагалі вчений багато працював над теоретичними та методологічними проблемами, з якими виступав перед харківською аудиторією. Результатом його наукових пошуків стало створення теорії циклічного розвитку мистецтва, яка принесла йому світове визнання. Саме ця теорія була покладена в основу його лекційних курсів. Доцільно звернути увагу й на те, що лекції Ф. Шміта охоплювали широке коло мистецтвознавчих тем: “Мистецтво елліністичної епохи”, “Мистецтво Візантії” по 2 години та практичні заняття з всесвітньої історії мистецтва (1913 рік), “Історія мистецтва Стародавнього Сходу та Греції”- 4 години та практичні заняття по вивченню рельєфів давньохристиянських саркофагів (1914 рік), “Історія російського мистецтва”, “Візантійська та російська іконографія” (по 2 години, 1915 рік), “ Історія стародавнього мистецтва” – (2 години, 1916 рік) . Паралельно з Ф.Шмітом лекції з історії російського мистецтва (2 години) та археології (2 години) читав приват-доцент А. Успенський [3. – 1913-1917 рр.].

Відповідно до вимог офіційних документів читання лекцій постійно мало супроводжуватись посиланнями на конкретні джерела та посібники, за допомогою яких студенти мали б можливість працювати самостійно і доповнювати ті відомості, які повідомлялись викладачами. Харківськими професорами пропонувалися посібники з теорії мистецтва німецьких або французьких авторів, наприклад, Коллігнона, Краука, Лемке, Мюллера, Овербека, Тена, фон-Фрікена тощо, мовою оригіналу або в перекладі, а також вітчизняних мистецтвознавців Д.Айналова, Ф. Буслаєва, М. Гнедича, Н. Кондакова, М. Покровського, О. Усова та ін.

Важливим стимулом заохочення студентів до навчання, на наш погляд, було використання в якості підручників наукових праць і посібників університетських викладачів. Наприклад, “Нариси з історії християнського мистецтва” О. Деревницького, “Флоренція та її прадавні майстри”, “Мікеланджело та його час”, “Про долі мистецтва у Західній Європі в новітні часи” Д. Каченовського, “Історія мистецтва та російські художні стародавності”, “Мистецтво Київської Русі”, “Матеріали до історії візантійського та давньоруського мистецтва, “Пам’ятники церковних стародавностей Харківської губернії” Є. Редіна, “Леонардо да Вінчі”, “Сучасне мистецтво”, “До історії українського іконопису” М.Сумцова, “Нариси з історії російського мистецтва” О. Успенського, “Кахріе-джамі” та “Закони історії. Вступ до курсу загальної історії мистецтв” Ф. Шміта та багато інших.

Вивчення першоджерел показало, що в Харківському університеті досить поширеним був важливий для того часу, а також актуальний і сьогодні, напрям естетичної підготовки студентів - науково-дослідна діяльність, у ході якої реалізувалась потреба в самостійному науково-творчому пошуку, а також пізнавальні та естетичні потреби учнівської молоді. Активному залученню студентів до самостійної науково-дослідної роботи, розвитку пізнавального інтересу та вихованню самостійності в рішенні естетико-пізнавальних задач сприяло написання конкурсних творів на отримання іменної стипендії або золотої чи срібної медалі.

Щороку теми для написання творів затверджувалися з тих галузей наук, що вивчались в університеті і передбачали самостійне наукове дослідження. Для власного твору за загальною темою кожним студентом, що брав участь у конкурсі, обирався окремий девіз. Медальні твори мали відповідати певним критеріям: це досконале вивчення наукової літератури за темою дослідження; збір та обробка не дослідженого на той час матеріалу з урахуванням його наукової цінності; проведення власного наукового пошуку або експерименту із застосуванням методів наукового пізнання та теоретичних знань, отриманих на лекціях; аналіз та узагальнення одержаних результатів; змістовні та переконливі висновки.

Варто зазначити, що тематика науково-дослідної роботи студентів відповідала конкретним запитам певних галузей науки. Так, у 1908 році професором Є. Редіним були запропоновані теми для написання медальних творів з історії мистецтв – “Вплив візантійського мистецтва на прадавнє російське в XI та XII ст.” та “Мініатюри Остромирова Євангелія та Святославова Ізборника”. Цього ж року студент Г. Кілосанідзе, працюючи над темою “Гелатський монастир та його пам’ятники мистецтва”, ретельно вивчив на місці і докладно описав цей витвір стародавнього мистецтва, застосовуючи методи археологічного дослідження, а також додав власноруч зроблений альбом із 22 фотографічних знімків архітектури,

фресок, мозаїк, емалі, різьблення на кістці, церковного вбрання, тканин та стародавніх рукописів. На особливу увагу заслуговують висновки студента, де він указує та виправляє помилки, допущені поважними авторитетними вченими у відповідній науковій літературі. Наприклад, він виправляє помилку, зроблену головою Імператорського Московського Археологічного Товариства гр. П. Уваровою стосовно будівника Гелатського монастиря; виправляє неточності, допущені відомим професором-мистецтвознавцем Н. Кондаковим про наявність деяких фресок та ікон; повідомляє про загиблі пам'ятники, описані археологами у науковій літературі [11].

Студенти М. Гордєєв та В. Третьяков, автори роботи на тему “Деїсус у візантійському та російському мистецтві” (1914 рік), зіткнувшись з проблемою нестачі відповідної літератури, примушені були самостійно як збирати пам'ятки, так і робити науковий аналіз. Студенти винайшли абсолютно новий метод опису пам'ятників, який дозволив стиснути опис до меж математичної формули. На думку рецензента, професора Ф. Шміта, цей надзвичайно доцільний метод мав одержати визнання науковців і в подальшому широко застосовуватись в іконографічних наукових роботах. Крім того, автори запропонували власне нове визначення сутності Деїсуса, всупереч існуючому в науковій літературі, яке, за висновком Ф. Шміта, було більш доцільним, адже відповідало історичному питанню про походження Деїсуса та його численних варіантів.

На особливу увагу заслуговує і той факт, що для медальних наукових робіт студентам пропонувалось також дослідження мистецтва рідного краю. Так, у 1905 році золотою медаллю було удостоєно твір студента М. Черноволота “Опис і дослідження колекції гравюр, що знаходиться в музеї красних мистецтв Харківського університету”, у 1910 році - роботи студентів В. Сидоренка та Г. Попова на тему “Іконописні зображення Церковно-археологічного музею при Харківському університеті”. Розуміючи завдання наукової роботи “Іконографія українського іконостасу” в доведенні історичної цінності українського мистецтва, студент С. Таранущенко у 1916 році, не обмежившись лише пам'ятниками Харківщини, як пропонував науковий керівник професор Ф. Шміт, об'їздив з фотоапаратом, а також зібрав матеріал майже з усіх областей України (Волинь, Галичина, Катеринославщина, Київщина, Поділля, Полтавщина, Харківщина, Холмщина, Чернігівщина). Грунтовна наукова праця складалась із 233 друкованих сторінок монографічних описів окремих іконостасів, 200 сторінок “чорнових записок”, 9 копій, 15 креслень, 80 фотографічних знімків і 20 таблиць. Студентові вдалося розшукати і самостійно описати, розглянути та проаналізувати невідомі на той час візантійські пам'ятники, дуже цінні у науковому та історичному сенсі, а також уперше простежити хронологічну та топографічну еволюцію українського іконографічного мистецтва. Як визначив рецензент студентської роботи професор Ф. Шміт, публікація навіть окремих розділів цього твору “буде цінним внеском в літературу про українську церковну давнину” [15, с. 69].

Аналіз рецензій професорів та надрукованих медальних творів студентів засвідчив, що останні проводили дійсно серйозні дослідження, а одержані результати іноді ставали справжніми науковими відкриттями.

Висновок. Отже, у Харківському університеті в другій половині ХІХ – на

початку ХХ століття був накопичений значний досвід мистецтвознавчої освіти студентів, вивчення і узагальнення якого допоможе доповнити аналогічні курси в сучасних вищих навчальних закладах України.

Література

1. Де-Пуле М. Харьковский университет и Д.И. Каченовский: Культурный очерк и воспоминания из 40-х годов / М. Де-Пуле // Вестник Европы. – 1874. – № 2. – С. 42–48.
2. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805 – 1906) Под.ред. М.Г. Халанского, Д.И. Багалея. – Х., 1908. – 390 с.
3. Обзор преподавания предметов и распределение лекций и практических занятий в императорском Харьковском университете: 1805 – 1917 гг.
4. Положение об испытаниях на звание действительного студента и на учёные степени – Х., 1900 – 16 с.
5. Программы испытаний в комиссии историко-филологической. – Х., 1887 – 187 с.; СПб., 1888. – 185с.
6. Программы полукурсового испытания студентов историко-филологического факультета императорского Харьковского университета. – Х., 1890 и 1891 гг.
7. Редин Е.К. Профессор Александр Иванович Кирпичников / Е.К. Редин – Х., 1905. – 22 с.
8. Список лиц, служащих в имп. Харьковском университете на 1 января 1913 г. – Х., 1913. – 25 с
9. Сумцов Н.Ф. Материалы для истории Харьковского университета / Н.Ф.Сумцов – Х., 1894.– 35 с.
10. [Темы медальных сочинений на 1908 уч. год в Харьковском университете] //Харьковские губернские ведомости. – 1908. – 17 янв. (№14). – С.3.
11. Успенский А.И. [Отзыв о сочинении Д. Килосанидзе “Гелатский монастырь и его памятники искусства”] /А.И. Успенский //Записки Харьковского университета. – 1908. – Кн.1, ч.офиц. – С.8–9.
12. Шепелевич Л.Ю. Профессор А.И. Кирпичников / Л.Ю. Шепелевич //Сборник Харьковского историко-филологического общества - Т.15 . – Х., 1905. – С.22–41.
13. Шепелевич Л.Ю. Кафедра всеобщей литературы (с 1884 г. – западно-европейских литератур) в Харьковском университете (Методические записки) / Л.Ю.Шепелевич //Записки Харьковского университета. – 1897. – Кн.1. – С.113–146.
14. Шмит Ф.И. Искусство. Основные проблемы теории и истории / Ф.И. Шмит – Л.: Академия, 1925. – 184 с.
15. Шмит Ф.И. Отзыв о сочинении [С.Таранущенко] “Иконография украинского иконостаса” / Ф.И. Шмит //Записки Харьковского университета. – 1917. – Кн. 1–2, ч. офиц. – С.65–70.

Аннотация

О.А. Шумская. Организация искусствоведческого образования в Харьковском

императорском университете.

В статье освещен практический опыт организации искусствоведческого образования в Харьковском императорском университете во второй половине XIX – в начале XX в. Определены основные направления, формы и методы преподавания истории и теории искусств. Проанализировано учебно-методическое обеспечение искусствоведческого образования. Охарактеризованы пути формирования у студентов научно-исследовательских умений в области искусствоведения.

Ключевые слова: *искусствоведческое образование, история и теория искусств, формы и методы преподавания.*

Annotation

O.A. Shumskaya. Organization of art education at Kharkiv Emperor University.

The practical experience of the organization of art education at Kharkiv Emperor University in the second half of the XIXth – in the beginning of the XXth century is elucidated in the paper. The main trends, forms and methods of teaching the history and theory of art are defined. The educational-methodological supplies of art education is analysed. The ways of forming scientific-research skills of students in the field of art education are characterized.

Key words: art education, history and theory of art, forms and methods of teaching.

УДК 37

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВОПРОСА СОЗДАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКА О РЕАЛЬНОМ МИРЕ

Борискина Ю.М.,

Учитель информационных технологий, тьютор
ГБОУ СОШ №1621 г.Москва

С некоторых пор в нашей педагогической литературе стал популярным лозунг, согласно которому школа должна учить мыслить, а не просто загружать голову школьника учебным материалом. Лозунг резонный.

Лучшие педагоги, мыслители, протестуя против насильственных форм и методов обучения, приходили к идеям, созвучным современным идеям обучения. К.Д. Ушинский требовал от учителей развивать познавательные способности детей на уроке: «Должны постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развивать в нем желания и способности самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь». За творческую активность в учебном процессе боролся Л.Н. Толстой: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать».

Цель работы: актуализировать вопрос изучения реальных объектов и добывание личных знаний учащимися в современном информационном мире, несмотря на более легкий путь – усвоение уже готовых плодов познания ученых и других специалистов

Гипотеза: актуализация вопроса разумности добывания знания «опытным» путем, а не в виде усвоения готовых знаний ученых помогает учащимся в приобретении компетенций.

Подчас школа формирует такие качества, как пассивность, потребительское отношение к процессам познания, несамостоятельность, готовность работать в основном по заранее заданным алгоритмам, неумение и нежелание, а может быть, и страх проявлять свою инициативу и выражать свое собственное мнение. Потенциальные способности многих учеников остаются нереализованными, что ведет к подавлению личности и необъективной самооценке. Каждый ученик, имея возможность получить, открыть или сконструировать собственное знание о реальном объекте, неизбежно проявляет и развивает свои познавательные личностные способности.

В традиционном школьном обучении в качестве объектов познания (изучения) преобладает «знаниевый» идеальный мир — мир общепринятых идей, научных понятий, закономерностей, теорий. Работа учеников с объектами реального мира незначительна по объему и содержанию, изучение ведущих образовательных областей состоит, как правило, в усвоении обширного объема знаний. В учебных программах, пособиях, а еще более — в непосредственной практике традиционного обучения, мир реальных объектов часто подменяется изучением соответствующих им понятий и других готовых продуктов познания, полученных не учениками, а специалистами, учеными или авторами учебного материала. [1]

Предлагаемый ученикам для изучения педагогически обработанный материал выступает в данном случае адаптированной информацией о знаниях других людей — специалистов в различных областях: ученых, писателей, инженеров и др. Изучение учениками информации о чужих знаниях практически не оставляет им места для создания собственных знаний о реальном мире.

Из философии известно, что Наука - это Знание, основанное аргументированном доказательстве и подтвержденном на опыте. Получается, чем больше опытов человек будет делать в процессе обучения, тем более научным подходом такое обучение будет являться. Конечно, должен быть компромисс- не возможно физически во временных рамках процесса обучения всё перепробовать сделать своими руками, всё самому подтверждать или опровергать на опытах, ничего не беря «на веру» из достигнутого ранее. Благодаря развитию научных знаний человек все шире использует в качестве основания своих мыслей опыт всего человечества, закрепленный в законах и аксиомах науки, в принципах и положениях, существующих в любой области человеческой деятельности. Истинность законов, аксиом подтверждена практикой человечества и не нуждается поэтому в новом подтверждении.

Информация имеет свойство забываться. Совершенно не секрет, что то, до чего человек дойдет «своим умом», запоминается гораздо эффективней, так как задействуются при этом разные психологические факторы и виды памяти (например, моторика при выполнении опыта).

По мнению отечественных ученых С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божовича, В.А. Крутецкого и др. для детей подросткового возраста, когда уже явно проявляются умения сравнивать, рассуждать, обобщать, спорить, устанавливать

причинно-следственные связи, выстраивать доказательства, ориентироваться в альтернативных ситуациях, наиболее целесообразен метод исследования. Урок – исследование предполагает приобщение учащихся к открытию. Это, прежде всего участие детей в исследовании – в выяснении закономерностей, свойств, особенностей явлений, понятий, объектов. Ученики здесь выступают в роли исследователя. Ребенок сам проверяет свои силы, возможность в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя. А какое значение здесь имеет воспитательный аспект: удовлетворение и радость от сделанного открытия!

Есть такой психологический момент в подростковом возрасте, как непринятие авторитетов. Ребенку гораздо легче изучать науку, действуя подобно ученому (проводя собственные исследования, ставя эксперименты и др.), чем получать добытые кем-то знания в «готовом виде». Они могут «назло», в противовес от них требуемого, просто их не принять! Склонность к исследованиям свойственна всем детям без исключения, но особенно характерна она для одаренных детей. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину, традиционно рассматриваются как важнейшие индикаторы детской одаренности.

На сегодняшний день я в моей практике работы учителя ИТ широко использую метод проектных работ. Вижу, как именно исследовательские типы проектов (где есть как раз не только выдвижение гипотезы, но и необходимые опросы, опыты, эксперименты, интервью и др. для её подтверждения или опровержения) заинтересовывают детей. Анализ уровня сформированности исследовательской компетенции учащихся школы показал, что в классах, где делается упор на добывание знаний «опытным» путем, уровень компетенции выше.

Актуализация вопроса разумности добывания знания «опытным» путем, а не в виде усвоения готовых знаний ученых помогает учащимся в приобретение компетенций. Каких же компетенций это касается прежде всего? На мой взгляд, это компетентности самосовершенствования, компетентности интеграции, компетентности гражданственности, компетентности познавательной деятельности, компетентности деятельности, компетентности информационных технологий.

Добывая знания самостоятельно, ученик создает свою собственную траекторию информационного поиска, учится отличать нужную ему информацию от второстепенной, приходит к правильным выводам о тех моментах темы, в которой ему знаний не хватает и стремится их дополнить. Вырабатывается готовность к самообразованию – способность выявлять пробелы в своих знаниях в умениях при решении новой задачи, оценивать необходимости то или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников на любых носителях и позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи.

В современном информационном пространстве особую важность приобретает для ученика составить алгоритм своей работы, правильно спланировать этапы проекта или опыта, правильно применить «прочитанные» знания. Тем самым повышается технологическая компетентность – готовность к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к четкому соблюдению

технологии деятельности, к умению технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях.

В процессе собственного опытного пути, скорее всего, возникнут нестандартные ситуации, проблемные моменты ведь учиться придется «на своих ошибках» без четкой инструкции. Готовность к разрешению проблем – умение анализировать нестандартные ситуации, ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей, планировать результат своей деятельности, принимать ответственное решение в той или иной ситуации. Кроме того, такой путь ведет к умению обеспечить своими действиями воплощение того решения, которое было принято учеником, в жизнь.

Современная жизнь заставляет детей пользоваться для своих попыток получить знания техническими средствами в виде сети Интернет, электронных книг, энциклопедий. Готовность к использованию информационных ресурсов – способность делать аргументированные выводы, использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности. Кроме того, дети могут с помощью, например, всемирной глобальной сети, сравнить полученный свой результат с тем, что доказано «до них», они учатся критически осмысливать информацию.

Очень важная компетентность – умение добывать информацию самостоятельно. Учителя информационных технологий как раз учат детей как это можно сделать разными способами и убеждают, что в сегодняшнем и «завтрашнем» мире такое умение им очень понадобится. Ученик может чего-то и не помнить, но должен знать, где и как при необходимости восполнить этот пробел.

Есть ещё один аспект вопроса смысла в изучении реальных объектов и добывании личных знаний – возможно, спорный. Современных людей в информационно-насыщенном современном мире окружает самая разная информация – и по форме, и по содержанию, и даже по степени достоверности. Далеко не всё, что, например, написано в Интернет или демонстрируется СМИ является истинным и верным, много так называемого «информационного шума». Такая ситуация на мой субъективный взгляд приводит у некоторых разумных людей, а в большом количестве именно у современных учащихся-подростков, которые в отличие от нас уже «привычно» выросли в мире, где не всё что они слышат или читают стопроцентно правильно, к ситуации определенного скептицизма и недоверия к получаемой информации.

Получается, что то, что ученики действительно сами смогут подтвердить своими опытами, экспериментами, доказательствами, не только лучше запоминается, но и именно это принимается полностью их разумом – они как бы доказали истинность и теперь мозг получает команду «можно запоминать и пользоваться».

Знание только тогда ценно, когда оно позволяет человеку правильно ориентироваться в мире, осуществляя свою жизнедеятельность в нем. Поэтому цель познания заключается в получении не любых знаний, а истинных, использование которых приводит к верным результатам. Под истиной в данном случае понимается адекватное (верное) отражение в сознании человека явлений и процессов природы, общества и мышления. К числу очевидных воспринимаемых непосредственных

знаний относятся прежде всего те знания, которые являются результатом чувственного познания, а также опыта.

Резюмируя всё вышесказанное, ответ на вопрос: «Есть ли смысл в изучении реальных объектов и добывании личных знаний, если легче усвоить уже готовые плоды познания ученых и других специалистов?» может быть только один – безусловно есть, причем на современном этапе развития общества и технических средств он приобретает ещё большее значение.

Список литературы:

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.

УДК37.01:007

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

к.п.н., доцент КИЯ по ГС Ушницкая В.В.
ИЗФиР СВФУ им. М.К. Аммосова

В настоящее время мультимедийные технологии – это одно из наиболее бурно развивающихся направлений новых информационных технологий в учебном процессе.

Мультимедиа – это сложное технологическое средство обучения, недостаточно исследованное в литературе с точки зрения культурологии, педагогики, психологии, экологии, информатиологии и других наук и требующее учета всего комплекса дидактических, психофизиологических, собственно технических и других компонентов системы образования [2; 33].

Мультимедиа означает объединение нескольких способов подачи информации – текст, неподвижные изображения (рисунки, фотографии), движущиеся изображения. По сравнению с аудиоинформацией видеoinформация представляется значительно большим количеством используемых элементов. Прежде всего, сюда входят элементы статического видеоряда, которое можно разделить на две группы: графиков (рисованные изображения) и фото. К первой группе относятся различные рисунки, интерьеры, поверхности, символы в графическом режиме. Ко второй – фотографии и сканированные изображения.

Такая многофункциональность компьютера при работе с источниками информации разного типа (или его мультимедийные свойства) позволяет создавать и воспроизводить программные продукты, характерной основной чертой которых с точки зрения обучающих технологий является интерактивная наглядность – эффект погружения в обучающую программную среду и взаимодействия с ней. Это особый и высший в настоящее время вид наглядности, изначально создаваемый автором-разработчиком программного продукта, дает возможность пользователю «вступить в диалог» с компьютером за счет наличия определенного набора опций, сопровождаемых эффектами анимации – демонстрирующейся в заданном темпе

последовательности сменяющихся друг друга кадров. При этом учащийся совершает целенаправленные интеллектуальные усилия, познавая логические связи, характер взаимодействия между предметами и явлениями, то есть усваивают не отдельные статичные образы, а смысловые схемы, что сродни приобретению опыта самостоятельного исследования.

Кроме того, виртуальное присутствие пользователя в программной обучающей среде мобилизует все основные каналы восприятия новой информации – визуальный, слуховой и моторный, начинающие работать параллельно и согласованно – так, как это обычно происходит в обыденной реальности. Воспринятая таким образом информация, опирающаяся не на рассеянное, а на избирательное внимание, эффективно поддается обработке в результате речемыслительных операций, надежнее хранится в памяти и быстрее из нее извлекается. А ведь именно избирательное внимание, по мнению специалистов по когнитивной психологии, является основой целенаправленного и эффективного обучения.

Программные продукты, используемые в образовательной сфере, или образовательные электронные ресурсы по иностранным языкам, могут быть разделены на следующие группы согласно их содержанию и функциональному назначению: информационно-справочные материалы (энциклопедии, справочники, словари, журналы, газеты, альманахи); электронные книги для чтения; фильмы на DVD; библиотеки электронных наглядных пособий и базы данных; методические материалы на электронных носителях (разработки уроков, методические рекомендации по обучению аспектам языка и видам речевой деятельности, тесты и другие контрольно-измерительные материалы); интернет-ресурсы; комбинированные электронные средства обучения (обучающие программы, электронные учебники, сборники упражнений и развивающие игры); учебно-методические программные средства для сопровождения уроков иностранного языка (демонстрационные материалы, презентации, проекты, компьютерные разработки уроков и т.п.), созданные преподавателем для конкретного занятия.

Информационно-справочные материалы преподавателя и учащегося на CD или DVD содержат огромный объем фактологических данных и иллюстративного материала, который представлен обычно в более привлекательной форме, чем на бумажных носителях. За счет анимации, системы поиска, видеофрагментов, различных звуковых эффектов, викторин, тестов и других форм контроля знаний эти электронные ресурсы могут соперничать с мультимедийными учебными пособиями. Они, как правило, не используются самостоятельно, а играют вспомогательную роль, как источник информации для работы над проектами, презентациями, электронными рефератами. [1; 144]

Электронные книги для чтения и DVD-фильмы необыкновенно привлекательны для учащихся, а преподавателю они дают возможность работать на уровне гипертекста (в широком смысле), обеспечивая тем самым текстовую и изобразительную наглядность и управляя процессом чтения /просмотра в контексте изучаемого материала.

Электронные наглядные пособия и методические материалы представляют собой ресурс преподавателя-предметника, оказывая ему методическую помощь при

подготовке к урокам, составлении контрольных заданий, подведении итогов овладения навыками и умениями.

Интернет-ресурсы объединяют в себе свойства всех вышеупомянутых программных продуктов, представляя собой самое мощное на сегодняшний день средство получения информации, решения учебных задач и делового электронного общения.

Программные продукты, представляющие собой обучающие программы или электронные учебные пособия, являются наиболее законченными и самодостаточными видами электронных ресурсов и нацелены на высшую степень автономии учащегося. Они, как правило, предназначены для самостоятельной работы в аудитории или дома, когда составляющие учебной деятельности управляются и контролируются самим учащимся, а мониторинг осуществляется преподавателем. Они являются очень удобным и эффективным средством обучения, если поставлена задача самостоятельной отработки той или иной темы. В силу широкого выбора учебных ситуаций изучаемый материал может прорабатываться более глубоко за счет многократного осуществления заданных действий и необходимых операций, обработки практических навыков и доведения их до автоматизма. Однако такие программные средства отторгают преподавателя от учащегося, сводя их сотрудничество к минимуму. А ведь именно активное сотрудничество студента и преподавателя способствует повышению эффективности познавательного процесса на занятии. Этот фактор многие противники внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс вменяют в вину электронным учебникам. [3; 56]

Очевидно, что применение мультимедийных технологий в учебном процессе следует непременно дозировать, то есть отбирать программные продукты так, чтобы они полностью отвечали своим содержанием тематике и учебному материалу урока, подходу преподавателя, возрасту и интересам учащихся, и обладали всеми преимуществами мультимедийных электронных ресурсов.

Используя электронные обучающие программы, необходимо исходить из ряда ключевых положений, дающих возможность преподавателю иностранного языка успешно освоить и в дальнейшем творчески применять полученные знания и навыки в своей профессиональной деятельности. При модулировании учебного процесса, часть которого будет осуществляться с помощью мультимедийных технологий, преподаватель должен учитывать следующие критерии (образовательные категории) и пути интеграции между ними: во-первых, общеучебные возможности мультимедийных технологий и реализацию на их основе дидактических принципов; во-вторых, соотношение ключевых образовательных компетенций с возможностями интеграции мультимедийных технологий в учебный процесс, как способа подачи и отработки учебного материала с применением компьютера на уроке иностранного языка.

Таим образом, мультимедийные технологии дают новые возможности для реализации дидактических принципов, составляющих педагогическую основу обучения иностранным языкам, на базе когнитивно-деятельностного подхода, а именно:

- Принцип научности, выступающий в дидактике как требование к содержанию

обучения, его системному характеру, реализуется в данном случае с опорой на те богатые и научно достоверные информационные ресурсы, доступ к которым открывают информационные технологии: расширенные возможности проникновения в различные области научного знания, моделирование научной деятельности, знакомство с принципами разработки исследовательских программ, а также научным подходом, закладываемым создателями в свои программные продукты;

- Принцип воспитывающего обучения находит отражение в достижении органической связи между теми знаниями, навыками и умениями, которые приобретают учащиеся в результате использования компьютерных технологий, и качествами личности, формирующимися в процессе этой деятельности и формулируемыми как воспитание информационной культуры учащихся – творческий подход к решению проблем, коллективное освоение и создание новых программных ресурсов, навыки общения, в том числе и по электронной почте, повышение эффективности процессов самореализации личности (самопознания, самоопределения, самоутверждения и саморазвития), расширение культурного кругозора за счет освоения новых, недоступных ранее информационных областей;

- Принцип сознательности предполагает осмысленное, активное усвоение предлагаемого учебного материала за счет формулировки цели деятельности, предмета исследования, средств и способов решения задачи, прогнозирования результата деятельности. В рамках нового информационного образовательного пространства реализация принципа сознательности может быть поднята на принципиально новый уровень;

- Принцип познавательной активности или обоснованной мотивации предполагает создание условий обучения, при которых у учащихся возникает потребность поиска, творческого применения знаний и навыков путем актуализации их прошлого опыта. Этот принцип реализуется за счет возможностей, открываемых перед учащимися компьютерными технологиями – интерактивным характером взаимодействия, возможностью творческого подхода к обучению, моделирования и анимации, быстрым доступом к широкому спектру программных ресурсов, доступность освоения и, как результат, повышением уверенности в своих силах и осознанием успешности;

- Принцип наглядности является одним из основных принципов, реализуемых с помощью мультимедийных технологий, причем уровень и эффективность его реализации являются наивысшими в сравнении с другими техническими средствами обучения: наглядные образы в виде движущихся объектов компьютерной графики, которыми управляет пользователь, заставляют работать наглядно-образное мышление и способствуют более прочному усвоению учебного материала;

- Принцип преемственности реализует научно обоснованную последовательность в усвоении учебного материала, представленного на электронных носителях или включенных преподавателем в учебный процесс. Как правило, моделирование учебных ситуаций с помощью компьютера в силу развития познавательной деятельности, «ведя» тем самым учащегося по сути усвоения нового познавательного содержания на базе уже усвоенного знания, формирования нового навыка на базе уже сформированного;

- Принцип системности, близкий к принципу преемственности, предполагает возможность изучения явлений и процессов внутри сложных с анализом отдельных элементов, их связей, корреляций, характеристик и структуры. Данные возможности предоставляются использованием компьютерной графики, анимацией, моделированием и наблюдением над виртуальным развитием изучаемых процессов;

- Принцип прочности усвоения реализуется как способность учащихся применять полученные знания, навыки и умения в новых условиях и ситуациях даже по истечении значительного времени. Мультимедийные технологии за счет создания новых видов учебной деятельности – интерактивной наглядности, графического моделирования, многократного «проигрывания» разнообразных учебных ситуации, поисковым и исследовательским видам деятельности и т.п. – способствует более прочному усвоению учебного материала, снижению числа ошибок и времени усвоения материала, а также его закреплению и доведению сформированного навыка до автоматизма;

- Принцип доступности (посильности), реализация которого имеет целью облегчение восприятия, запоминания, осмысления и воспроизведения учебного материала, осуществляется за счет выбора учащимися посильных вариантов заданий и индивидуальной скорости их выполнения, вида и способа презентации полученных знаний, типа и интенсивности контроля навыков и умений, использования доступных справочных материалов, а также индивидуальных образовательных программ;

- Принцип рационального соотношения индивидуального и коллективного реализуется как сбалансированное применение индивидуальных и коллективных форм обучения. Использование на уроке разных по форме и содержанию программных продуктов, интегрированных в учебный процесс, или работа по их созданию дают возможность организовать как индивидуальные (предполагающие автономную работу учащихся с образовательными программными ресурсами или самостоятельную работу по созданию программных продуктов), так и коллективные (кооперация, распределение ответственности, оценку результатов совместной деятельности) формы обучения;

- Принцип дифференциации учебного процесса предполагает использование различных методов и приемов обучения в зависимости от целей обучения, вида предъявляемого учебного материала, этапа в последовательности изучения материала, возраста, мотивации и интересов учащихся, а также видов речевой деятельности. Мультимедийные технологии в силу своего комплексного характера, как ни одно другое средство обучения, дают богатейшие возможности для использования разнообразных подходов и видов организации познавательной деятельности учащихся;

- Принцип саморазвития учащихся основан на изменяющейся роли преподавателя в учебном процессе, когда он лишь намечает пути решения проблемных задач, а за учащимся остается право выбора на основе мультимедийных технологий, как новый способ организации интеллектуальных способностей. Это должно привести к приобретению учащимися способности постоянного самообразования и самосовершенствования, способности принимать правильные решения в непредвиденных ситуациях, ориентироваться в новых, нестандартных

условиях.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. –М.: НИИ школьных технологий, 2005. –208 с.
2. Соломахина И.А., Малюкова Г.Н. Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку / И.А. Соломахина, Г.Н. Малюкова. –М.: Изд. Дом «Первое сентября», 2005. –264 с.
3. Ушаков В.Н. Мультимедиа технологии в России / В.Н. Ушаков. –М.: Владов-Пресс, 2004. –309 с.

УДК 37.022

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

к.п.н., Левицкая И.А.

Заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин КузГТУ
г. Междуреченске

Инновационные процессы в образовательной практике часто связывают с системным преобразованием реальных педагогических систем. Научному познанию задаются новые ориентиры для формирования дисциплинарных норм, эталонов и средств исследования. В этой связи педагогическая наука обращается к переосмыслению собственных методологических основоположений с целью их ревизии, критического осмысления или амнистии и дальнейшего развития.

В этой связи обращение к опыту формирования методологии системного подхода в отечественной педагогике позволит не только более полно представить программу системного поиска, но и, проанализировав панораму динамики системного подхода в педагогических исследованиях, обнаружить перспективы и возможности дальнейшего развития методологии системного мышления и избежать тупиковых ходов мысли.

Дискуссия о возможности использования системного подхода в педагогических исследованиях и последовавшие за ней поиски в области разработки методологии педагогической версии системного подхода сыграли важную роль в оформлении отечественной методологии педагогики, в определении статуса педагогики как теоретической научной дисциплины, оказали влияние на решение важных проблем методологии педагогики (С.И.Архангельский, В.П.Беспалько, М.А.Данилов, Ф.Ф.Королев, А.Т.Куракин, Л.И.Новикова). В центре системологических поисков педагогов оказались проблемы синтеза содержательных и формальных методов системного исследования, повышения методологической культуры исследований на основе системного подхода, разработки различных вариантов методики системного исследования, интеграции различных представлений о системе в целостную картину, онтологизации идеальных моделей,

полученных в результате системно-педагогических исследований (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина, В.П.Мизинцев, Л.И.Новикова, Ю.О.Овакимян, М.П.Пальянов, М.М.Поташник, А.М.Саранов, А.М.Сидоркин, Ю.П.Сокольников, Е.Ф.Сулимов, П.Т.Фролов и др.).

При анализе представлений о системном подходе как методологической программе удалось выделить несколько позиций в характеристиках сущности системного подхода, каждая из которых предлагала собственную программу системного исследования.

Первая позиция связана с требованиями описания объекта как целостности (А.Н.Аверьянов, В.А.Балханов, И.В.Блауберг, В.Н.Садовский, А.С.Фреш, Э.Г.Юдин и др.). При этом системный подход представлялся как осознанная методологическая позиция исследователя, "основанная на рассмотрении объектов изучения в виде систем, то есть совокупности элементов, связанных взаимодействием, и, в силу этого, выступающих как единое целое по отношению к окружающей среде".

Соответственно выстраивалась программа реализации такой исследовательской позиции. Э.Г. Юдин, в частности, считал, что эффективное и адекватное применение системного подхода предполагает, прежде всего, что объект изучения будет рассмотрен как система. В общем случае это означает применение следующей последовательности процедур:

- фиксация некоторого множества элементов, относительно отделенного от остального мира;
- установление и классификация связей этого множества – внешних (то есть связей множества с остальным миром) и внутренних (т.е. связей между элементами множества);
- определение – на основе анализа совокупности внешних связей – принципов взаимодействия системы со средой;
- выделение среди множества внутренних связей специального их типа – системообразующих связей, обеспечивающих, в частности, определенную упорядоченность системы;
- выявление, в процессе изучения упорядоченности, структуры и организации системы (структура выражает инвариантный аспект системы, а организация – количественную характеристику и направленность упорядоченности);
- анализ основных принципов поведения системы, обнаруживаемых ею как целостным организованным множеством;
- изучение процессов управления, обеспечивающих стабильный характер поведения и достижение системой результатов.

При этом познание движется по схеме: целостный объект – его анализ – целостный объект. Принципиально важно то, что в системной исследовательской программе анализ не равен анализу в элементаристской программе. При реализации системного подхода исследователя интересуют не элементы как таковые, а их место и роль в функционировании и развитии системы, в порождении ее внешних и внутренних характеристик, то есть элементы представляются как необходимые и достаточные для существования данной системы.

В рамках методологического направления разрабатывались и специфические методы системного подхода. Следует отметить, что все методы, использование

которых оказалось возможным в рамках реализации методологической программы системного подхода, могут быть сгруппированы в соответствии с теми этапами этой программы, на которых они использовались.

Например, этап фиксации некоторого множества элементов, относительно отделенного от остального мира предполагает следующие методы: формализация - формализованное определение квантифицируемого объекта как элемента некоторой системы понятий, характеризующей данный объект как целое, то есть формальное уточнение понятий, употребляемых в данной сфере науки; квантификация - способы количественного выражения качественных признаков объекта (И.В. Блауберг, Ю.А. Левада, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); аппарат композиции и декомпозиции систем (М.Тод, Э.Шуфорд).

На этапе установления и классификации связей этого множества используются методы логико-методологического анализа понятия связи (А.А.Зиновьев, Г.П.Щедровицкий и др.).

Этап синтеза всех "срезов" фиксируется построением "конфигуратора" (И.В.Блауберг, В.Н.Садовский, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин) и системной мыследеятельностью, которая понимается как специфическая системная техника мышления, применяемая только в движении от множества разрозненных представлений об объекте к единому и целостному представлению.

При всем многообразии методов, применяемых последовательно на каждом этапе системного исследования объекта, результат, полученный на данном эпистемологическом уровне (в рамках методологического направления системного подхода), нельзя считать исчерпывающим изображением системы. Методы, разрабатываемые в рамках методологического направления системного подхода обретали статус общенаучных, их применение к объектам любой природы обосновывалось принципами изоморфизма, изофункционализма и изоэволюционизма систем. Эти принципы являются столь же существенными, сколь и односторонними для познания природы системного объекта, и только соединение их с "принципом уникальности" способно привести к достаточно полной характеристике изучаемых объектов (М.С.Каган). Реализация принципа уникальности возможна только при использовании содержательных методов конкретной науки. Именно в этой связи И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин настаивали на необходимости сочетания формальных методов с эмпирически-содержательными.

Эти методы разрабатывались в рамках направления системных исследований - в специально-научных системных концепциях (И.В.Блауберг, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин) и могут быть соотнесены со следующим эпистемологическим уровнем, на котором предмет рассматривается уже не как система вообще, а система, принадлежащая к особому классу системных объектов, обладающая уникальными характеристиками.

В различных работах по общенаучной и педагогической системологии (И.В. Блауберг, В.А. Карташев, В.Н. Садовский, Э.Н. Гусинский, Т.В. Ильясова, Ю.А. Конаржевский, А.М. Сидоркин, Э.Г. Юдин и др.) определены требования к выделению элементов, которые в результате их обобщения выглядят следующим образом:

– при исследовании объекта как системы описание элементов не носит самодовлеющий характер, поскольку элемент описывается не как таковой, а с учетом его места в целом – принцип целостности;

– элемент должен быть минимальной целостностью данной системы, независимо от того, известно или неизвестно субъекту о возможности дальнейшего деления этой целостности на составные и взаимодействующие части – принцип минимума;

– элементы в рамках одной системы не должны включать друг друга – принцип иерархичности;

– нельзя смешивать элементы различных системных изображений одного и того же объекта, ставя такие элементы в один ряд; выделяемые элементы должны быть одной модальности, то есть одного уровня абстракции – принцип сопоставимости;

– совокупность выделенных элементов должна быть необходима и достаточна для порождения целостных свойств системы – принцип полноты состава.

Таким образом, описания состава педагогических систем включают следующие требования. Во-первых, предпосылкой системного исследования является указание того объекта, который будет описан как система. Системное исследование процесса не может быть проведено до системного исследования материального носителя этого процесса. Во-вторых, описание системы должно начинаться с указания некоторого признака, свойства или физического объекта, относительно которого будет выясняться его упорядоченность (структура, организация). Кроме того, элементы структуры не должны включать в себя друг друга (А.М.Сидоркин).

Современная системология утверждает, что сложные системы обладают свойством полисистемности и полиструктурности (И.В.Блауберг, В.П.Кузьмин, В.Н.Садовский, В.С.Тюхтин, Э.Г.Юдин). То есть, для рассмотрения поведения сложных систем, а тем более систем «человекодержущих», необходимо использовать представление не об элементах, а о подсистемах. Подсистемы, в отличие от элементов, могут пересекаться, перекрываться, теоретическое выделение подсистем может осуществляться неоднозначно. При этом подсистемы, как компоненты системы, в отличие от элементов, действительно могут и должны сохранять существенные признаки педагогической системы, например, признак подчиненности целям воспитания. Тогда становится понятным, почему, например, в структуре воспитательной системы В.А. Каракровский выделяет освоенную среду. Ведь среда, по сути, не относится к воспитательной системе, это часть макросистемы – социума, культуры и т.п. Однако если среда включена в педагогический процесс, активно осваивается, становится фактором воспитания, то есть упорядочивается в ряду с другими компонентами системы относительно цели воспитания, в этом случае среда становится подсистемой воспитательной системы.

Резюмируем. Общая стратегия системного исследования педагогических объектов выстраивается на основе формирования представлений о качественной специфике педагогических объектов системного исследования, что является методологической программой педагогического системного подхода.

Реализация системного подхода к специфическим педагогическим объектам

предполагает выстраивание логики определенных исследовательских шагов, позволяющих увидеть и исследовать предмет познания как систему. Так же, как и в общенаучной системологии, педагогическая программа системного исследования и его методика выстраиваются на основе конкретизации сущности системного подхода: например, как рассмотрение взаимосвязанной совокупности элементов, выступающих как целостность по отношению к среде; как синтеза всех «срезов» полисистемного и полиструктурного объекта в целостную картину; как анализ одно из определяющих системообразующих сторон объекта.

Список литературы:

1. Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Системный подход как современное общенаучное направление //Диалектика и системный анализ. – М.: Наука, 1986. - 300 с.
2. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001.
3. Методологические проблемы развития педагогической науки /ред. П.Р.Атутов, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской. – М.: Педагогика, 1985. - 340 с.
4. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок. // Системные исследования. Ежегодник. 1981. – М.: Наука, 1981. - 384 с. - С.193-225.

УДК 53.087

О КОНТРОЛИРУЮЩЕМ МОДУЛЕ В СОСТАВЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ К ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЕ ПО ФИЗИКЕ

к.ф.-м.н., Тарасов Д.П., к.ф.-м.н., Сидоркина А.Ф., Хаустов Р.В.
Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж)

Мультимедийные технологии уже сегодня находят применение в преподавании и в целом должны рассматриваться как приоритетное направление в учебном процессе на современном этапе. Наряду с получившими широкое распространение компьютерными тест-системами для контроля и оценки теоретических знаний и практических навыков все большее внимание привлекают тестовые системы с использованием мультимедиа.

Выполнение лабораторного практикума является важной составляющей системы подготовки специалистов в высших технических учебных заведениях и предполагает несколько видов учебной деятельности: ознакомление с основами теории изучаемого физического процесса, ознакомление с принципами функционирования лабораторного оборудования, выполнение измерений, подготовка и сдача отчета о проделанной работе преподавателю.

Электронное учебное пособие к лабораторной работе по сравнению с обычным печатным изданием имеет следующие преимущества:

1. обеспечивает практически мгновенную обратную связь, т.е. является интерактивным, уровни интерактивности изменяются от низкого и умеренного при

перемещении по ссылкам до высокого при тестировании и личном участии обучаемого при обработке полученных в лабораторной работе экспериментальных данных;

2. помогает быстро найти необходимую информацию, поиск которой в печатном издании затруднен;

3. информация представляется нелинейно, а, следовательно, можно открывать разделы содержания в любой последовательности;

4. сочетание текста, использование различных шрифтов, выделение цветом, наличие графических и анимационных изображений улучшает визуальное представление учебного материала, т.е. способствуют лучшему его усвоению;

5. возможность электронных вычислений существенно экономит затрачиваемое время на обработку полученных экспериментальных данных;

6. позволяет быстро, но в темпе, наиболее подходящем для конкретного индивидуума, проверить знания по определенному разделу.

Остановимся подробнее на контролирующей части электронного учебного пособия.

Возможность провести самоконтроль является для учащегося важным элементом в процессе подготовки к сдаче отчета по лабораторной работе. Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может.

Тестирование в педагогике выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков учащегося. Это основная, и самая очевидная функция тестирования. По объективности, широте и скорости диагностирования, тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля.

Обучающая функция тестирования состоит в мотивировании учащегося к активизации работы по усвоению учебного материала. Для усиления обучающей функции тестирования, могут быть использованы дополнительные меры стимулирования, такие, как раздача преподавателем примерного перечня вопросов для самостоятельной подготовки, наличие в самом тесте наводящих вопросов и подсказок, совместный разбор результатов теста.

Воспитательная функция проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

Тестовое задание включает в себя:

а) *констатирующую часть*, описывающую ситуацию (может и отсутствовать), которая не требует от тестируемого каких-либо активных действий;

б) *процедурную часть*, содержащую предложения обучаемому выполнить какие-либо конкретные действия - выбрать правильный элемент из предложенного набора, установить соответствие или правильную последовательность, назвать дату, записать название и т.д. Процедурная часть - это такой вид информации, после

получения которой от студента требуется произвести активные действия, связанные не только с изучением и анализом материала, содержащегося в задании, но и составлением и вводом ответа;

в) *элементы самого выбора.*

В рамках данной классификации тестовые задания можно разделить на две группы:

- тестовые задания закрытого типа (каждый вопрос сопровождается готовыми вариантами ответов, из которых необходимо выбрать один или несколько правильных);

- тестовые задания открытого типа, или, ввод с клавиатуры. Мощнейший инструмент при проверке разного рода терминов, констант, дат (на каждый вопрос испытуемый должен предложить свой ответ: ввести слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т.д.).

Необходимо следить за корректностью формулировки задания. Тестовое задание должно быть сформулировано четко, ясно, конкретно, не допуская двусмысленности в ответе. Вопросы представленные в тестовых заданиях должны охватывать весь теоретический материал представленный в электронном учебном пособии к лабораторной работе. По нашему мнению необходимо в тестовые задания включать типовые задачи, позволяющие более глубоко проверить уровень усвоения теоретического материала.

Мы предлагаем встраивать контролирующие модули непосредственно в html-структуру электронного пособия, что избавляет учащихся от необходимости пользоваться дополнительными программными продуктами. На рис.1 представлен один из контролирующих модулей, используемый нами в составе электронного учебного пособия к лабораторной работе “Измерение физических величин и обработка результатов измерений”.

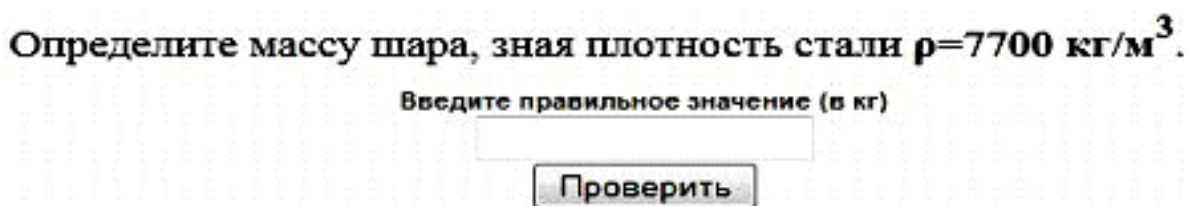


Рис. 1. Контролирующий программный модуль

Применение заданий в тестовой форме, в сочетании с новыми образовательными технологиями позволяет обеспечить кардинальное улучшение учебного процесса за счёт активизации обучающей, контролирующей, организующей, диагностирующей, воспитательной и мотивирующей функции таких заданий. Многократно было показано, что задания в тестовой форме, сочетаемые с модульным принципом организации учебного процесса, обеспечивают высокий уровень усвоения учебного материала, последовательность и прочность его изучения. Специфические характеристики электронного учебного пособия к лабораторной работе, такие как интерактивность, дружественный интерфейс пользователя, возможность оценки знаний программой - наилучшим образом

способствуют самостоятельному стилю обучения. Таким образом, электронное учебное пособие к лабораторной работе при грамотном его создании и использовании может стать надёжным инструментом в ходе подготовки к выполнению лабораторной работы.

Список литературы:

1. Аванесов В. С. Научные основы тестового контроля знаний / М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 135 с.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / М.: "Академия", - 2001. - 272 с.
3. Тарасов Д.П., Сидоркин А.Ф. О программной и видеофрагментной составляющей в электронном учебном пособии к лабораторной работе по физике // Актуальные вопросы модернизации российского образования: Сб. научных трудов VII международной научно-практической конференции (Таганрог) / Москва, 2011. - С. 158-161.

УДК 004:53

О КОНЦЕПЦИИ МОДУЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ

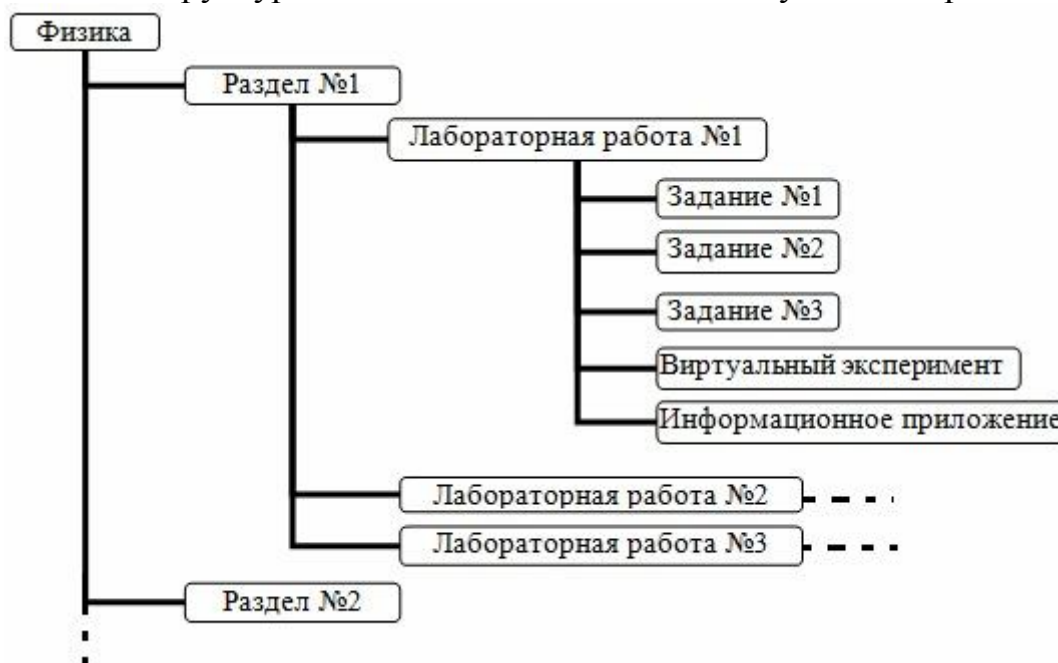
к.ф.-м.н., Фёклин В.Н., к.ф.-м.н., Сидоркин А.Ф., к.ф.-м.н., Минаков Д.А.
Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж)

В условиях высокой информативной плотности современного мира и углубления специализации в профессиональной деятельности, а также в условиях всё ускоряющихся изменений во всех областях знаний, большое значение приобретает способность специалиста обрабатывать информацию, фильтровать её, выявлять закономерность и самостоятельно принимать решения на фундаменте широкого кругозора и хорошо развитых способностей к самостоятельному обучению. В связи с этим встает вопрос о модернизации и совершенствовании всех аспектов обучения будущих специалистов. Особая роль при изучении естественно-научных дисциплин отводится лабораторному практикуму, как средству практического приложения полученных теоретических знаний.

Традиционно, лабораторный практикум по физике строится на проведении одного или реже нескольких экспериментов, посвященных исследованию одной закономерности или явления. Однако на наш взгляд требуется использовать более общий подход, ставя целью изучение широкого круга явлений в рамках рассматриваемой темы с помощью инструментальных экспериментов, и с помощью средств компьютерного моделирования провести трудно осуществимые в условиях вуза опыты [1,2]. Целью создания модульного лабораторного практикума (МЛП) является создание среды для изучения физических явлений с различных сторон, создание универсальной среды для успешного овладения учащимися с различными способностями и уровнем начальной подготовки необходимых знаний и навыков.

С нашей точки зрения лабораторный практикум должен отвечать современным требованиям и стандартам профессионального образования, включать в себя как широкий круг инструментальных способов исследования физических явлений, так и современные информационные технологии моделирования физических процессов, отображения и обработки информации. Информационное сопровождение практикума должно включать в себя традиционные средства (конспекты лекций, учебники и учебные пособия) и мультимедийные интерактивные источники (электронные учебники, интернет ресурсы и др.)

Приближенная структурная схема МЛП выглядит следующим образом:



Весь лабораторный практикум состоит из основных модулей-разделов (механика, термодинамика и статистическая физика и др.) Каждый блок построен по схеме, позволяющей свободно адаптировать практикум под конкретную учебную программу, количество аудиторных часов и состоит из нескольких независимых, но связанных общей темой заданий-экспериментов. Каждый модуль можно безболезненно изменять, отменять или вводить новые задания по мере совершенствования практикума. Представленные внутри модулей задания отвечают различным уровням сложности по подготовке, проведению и анализу результатов. Таким образом, описанное построение практикума позволяет в случае необходимости адаптироваться при проведении занятий к подготовленности учебной группы и качеству работы конкретного курсанта на занятии, варьируя число и качество заданий необходимых для выполнения, а также позволяет быстро перестраивать практикум под новые учебные программы, изменение времени отводимого на работу и т.п.

Практической целью лабораторного практикума является всесторонний охват целой темы, поэтому название формулируется максимально широко. Таким образом, в рамках одной лабораторной работы возможно рассмотрение изучаемых явлений с разных сторон, используя различные физические принципы и методы исследования. Например, при изучении поляризационных явлений можно использовать как оптический диапазон электромагнитных волн, так и радиочастотный, например миллиметровый. При таком подходе возникает

возможность, во-первых - изучить общие закономерности явления, которые проявляется независимо от диапазона волн и их физической природы. Во-вторых – исследовать особенности каждой изучаемой системы, в-третьих – получить навыки работы и настройки различных типов технических устройств и т.д.

Отдельного внимания заслуживает теоретическая часть лабораторного практикума, которая должна дать целостное понимание изучаемого материала и установить взаимосвязи фундаментальных законов природы с прикладными аспектами, реализуемыми в различных технических устройствах.

С точки зрения обеспечения качества процесса МЛП позволяет:

- формировать навыки работы со сложными оборудованием и автоматизированными средствами управления и анализа информации;
- разработать многоуровневые по сложности задания для обучающихся с различной подготовкой;
- расширить круг изучаемых явлений с помощью компьютерного сопровождения и дополнительных информационных материалов, активизировать интерес учащихся, тем самым повысить уровень усвоения знаний.

Предлагаемый модульный физический практикум охватывает все разделы курса физики для технического вуза в соответствии с ФГОС. Наряду с традиционными инструментальными лабораторными работами, где применяется современное физическое оборудование, предлагается использовать практически в каждом модуле лабораторное исследование «виртуального» характера. Компьютерное исследование позволяет увеличить объем изучения по тому или иному направлению и, следовательно, получить более качественное представление об исследованном явлении. Кроме того и пожалуй более важным является то, что в компьютерную составляющую предлагается вынести повторение фундаментальных и ключевых исследований, отражающих как классическую физику, так и её обобщения – релятивистские и квантовые представления.

Список литературы:

1. Фёклин В.Н., Минаков Д.А., Сидоркин А.Ф. Использование комплексных лабораторных работ по физике // Межвузовский сборник научно-методических статей вузов МО РФ по математическим и общим естественнонаучным дисциплинам. – Новочеркасск: ВВКУС (ВИ). – 2010. – №12. – Ч.1. – С.51-56.
2. Фёклин В.Н., Минаков Д.А., Сидоркин А.Ф. Комплексирование лабораторных работ по физике в военном вузе // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание защитника Отечества». – Воронеж: ВАИУ. – 2010. Ч. 3. – С.143-146.

УДК 337

ГЕНДЕР В СРЕДЕ ВЫПУСКНИКОВ ДОРОЖНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**магистрант 1-го года обучения Русина С. Ю.
ФГБОУ ВПО «БГТУ им. В.Г.Шухова»**

Научный руководитель – к.т.н., доцент М.А.Высоцкая

В современном российском обществе, наряду с проблемами экономической стабилизации, не менее актуален и вопрос о гендерном равенстве. Понятие «гендер» появилось относительно недавно, во второй половине XX в., однако фрагментарно гендерные вопросы рассматривались и ранее в контексте так называемых «женских исследований»[1]. Говоря о гендерном равенстве, прежде всего, имеется ввиду Конституция Российской Федерации, в которой написано, что "женщины и мужчины имеют равные права и свободы и равные возможности для их реализации". Это означает, что по закону, женщины и мужчины обладают равным правовым статусом. Но так ли это на самом деле?

Вопросы гендерной проблематики в образовании относятся к одним из наименее разработанных в отечественных гендерных исследованиях. Анализ научных публикаций отечественных авторов свидетельствует о том, что среди исследований в области психологии и педагогики образования, управления образованием до 90-х годов практически отсутствовали работы, учитывающие гендерный аспект [2-4], при этом выявленные различия считались биологически детерминированными.

В ходе гендерных исследований чаще всего рассматриваются роли, нормы, ценности, личностные качества, предписываемые обществом женщинам и мужчинам, юношам и девушкам.

По мнению авторов [5,6] организация высших образовательных учреждений отражает гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус женщин и мужчин, гендерную асимметрию педагогических кадров и обучающихся студентов.

Очевидно, что знание подобных гендерных закономерностей и умение управлять ими лежат в основе грамотного и эффективного формирования физиологических, нравственных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности будущего специалиста, особенно технического вуза, при сотрудничестве с противоположным полом.

Всем известен, издавна сложившийся стереотип, о том, что, в технических карьерах должны работать исключительно мужчины. В настоящее время этот стереотип начинает «ломаться» и тенденция на сегодняшний день такова, что женщины все чаще идут работать в технические отрасли экономики, на «традиционно мужские профессии». Эта же тенденция наблюдается и в технических вузах. Если раньше девушки предпочитали экономическую и педагогическую сферу, то сейчас, начинают осваивать и технические специальности.

В ходе исследований контингента поступающих в технический вуз была выявлена традиционная закономерность гендерного неравенства девушек и юношей. Эта особенность обусловлена тем, что студенты (юноши и девушки) обладают персональными гендерными характеристиками, являются носителями гендерного сознания, обусловленного гендерным знанием, гендерным отношением и гендерным поведением.

В качестве объектов исследования были рассмотрены студенты Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова Транспортно-

технологического института, кафедры «Автомобильные и железные дороги». Исследуемый период с 2005 по 2012 гг.

На данной кафедре более 15 лет ведется подготовка по специальности «Инженер-строитель». В результате исследований были получены следующие данные, изложенные в таблице 1.

Таблица 1.

Контингент студентов поступивших - окончивших вуз

Годы поступления	% соотношение поступивших парней/девушек	Годы выпуска	% соотношение выпустившихся парней/девушек
2005	81/19		
2006	82/18		
2007	81/19		
		2010	75/25
		2011	75/25
		2012	65/35

Из таблицы видно, что на момент поступления количество юношей значительно преобладает, над числом девушек. Однако к концу обучения наблюдается заметное, сокращение среди ребят, чего нельзя сказать о девушках. Более наглядно динамику изменения студенческого контингента можно проследить на графике, представленном ниже.

Анализ гендерного изменения контингента обучающихся в момент поступления и окончания вуза позволил выявить особенности в целеустремленности и профессиональном становлении противоположных полов:

- 2005-2010 гг. число юношей дошедших до защиты уменьшилось на 40%, девушек – 11%;

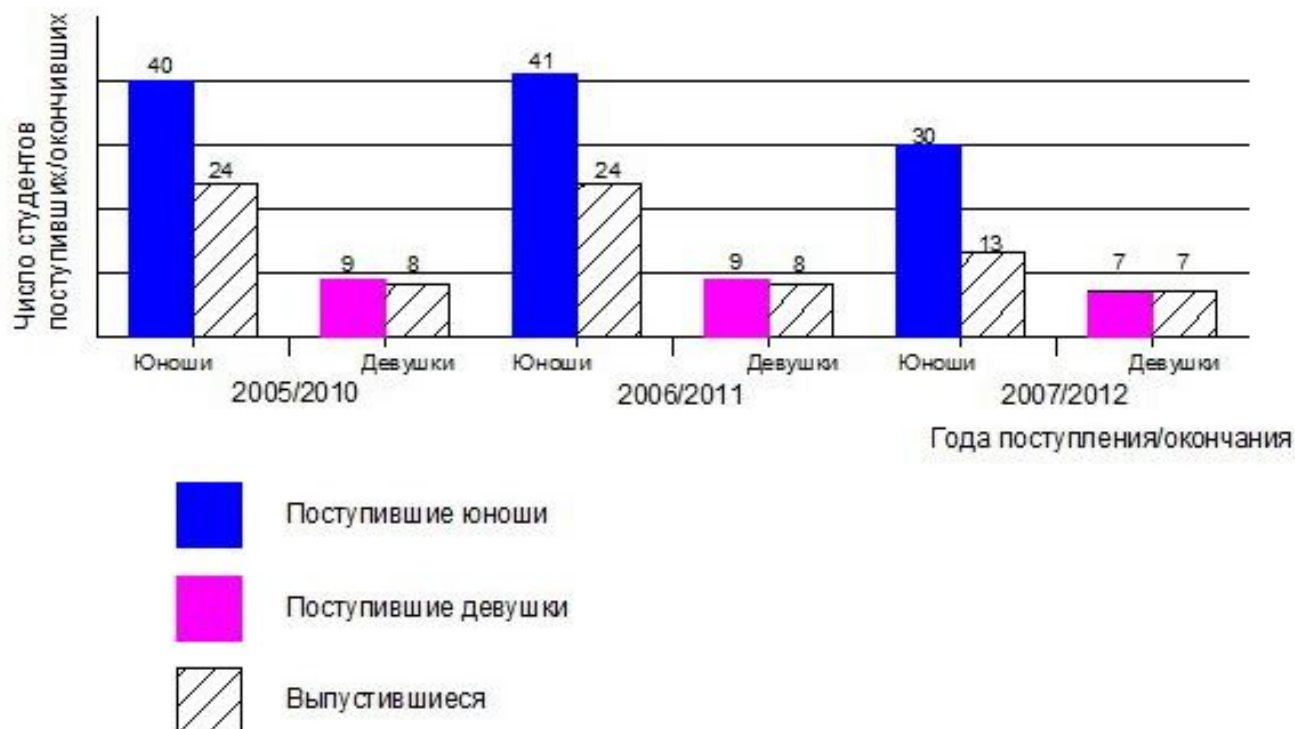
- 2006-2011 гг. число юношей дошедших до защиты уменьшилось на 42%, девушек – 11%;

- 2007-2012 гг. число юношей дошедших до защиты уменьшилось на 52%, девушек – 0%.

Подвижность и изменчивость студенческой молодежи в процессе обучения позволяет говорить о том, что девушки более ответственно относятся к выбранной профессии и в дальнейшем к работе.

Проведенное исследование показало, что социальные ожидания, связанные с последующей профессиональной самореализацией у студентов и студенток выпускных курсов существенно разнятся.

Юноши, часто, не связывали значимость своей профессии с будущим материальным благополучием, а получение высшего профессионального образования определяли как необходимость для приобретения определенного социального статуса. Девушки, в большинстве, связывали свою профессию с возможностью личностного и профессионального становления.



Интересные данные по трудоустройству были получены при анализе анкет выпускников 2010-2011 гг., таблица 2.

Таблица 2

Контингент выпускников, трудоустроившихся по специальности

Год выпуска	Юноши выпустившиеся / трудоустроившиеся	Девушки выпустившиеся / трудоустроившиеся	% соотношение трудоустроившихся по специальности юноши/девушки
2010	24/18	8/7	75/88
2011	24/17	8/7	70/88
2012	13/10	7/6	77/86

Как видно, процентное соотношение девушек, устроившихся на работу и работающих по специальности, превышает этот показатель для ребят.

Более полную картину дали исследования устремлений выпускников 2012 г к трудоустройству по специальности. Выпускникам, еще не получившим диплом об образовании, был задан вопрос о карьерных планах на будущее. Из юношей респондентов 77% хотели бы работать по специальности и только 38% уже работают. В отношении девушек ситуация иная - все кто хотел бы видеть себя в профессии (86%) уже работают!

Полученные данные позволяют нам утверждать, что, чаще всего, личностная и профессиональная готовность девушки - выпускника вуза по инженерной специальности выше, поэтому они более целенаправленно ищут и успешно находят себе работу в соответствии с полученным инженерным образованием.

При этом, в нашей стране, как и во многих странах мира существует гендерный дисбаланс. При приеме на работу в технических специальностях отдаются предпочтение мужчинам, а женщины, в силу некоторых социокультурных

обстоятельств, является «догоняющим» полом. Более того, равенство стартовых позиций мужчин и женщин после окончания вуза не обеспечивает одинаковой профессиональной карьеры, которую мужчины делают быстрее.

Но все это не останавливает женщину сегодня. По данным Росстата [7] тяга девушек к знаниям выше, чем у юношей – на их долю приходится 56% учащихся в вузе. Девушки начинают преобладать в некогда «мужских» профессиях, такие как геодезия, землеустройство и дорожное строительство. Как сложится в будущем, мы можем только предполагать, но уже сегодня девушки, ни в чем не уступают мужчинам, а некоторых аспектах, даже превосходят.

Весомых результатов в преодолении гендерного неравенства можно достичь только при условиях осознания обществом в целом и каждым человеком в отдельности, что интеллектуальное и профессиональное состояния и развитие человека не зависят от возраста, цвета кожи и пола.

Список литературы:

1. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований // Пол, гендер, культура; под ред. Э.Шоре и К.Хайдер. – М.: РГГУ, 1999. – С.24-43.
2. Клецина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии // Общественные науки и современность. - 2010. № 3. - С.181-192.
3. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / <http://www.Ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>. Информация получена 17.06.2002.
4. Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // Психологический журнал, 2004, том 25, № 1. - С. 41-51.
5. Ярская-Смирнова Е.Р. Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. № 4, 2001. - С.102-110.
6. 4. Мартынова Т.Н. Гендерные проблемы высшего образования/ Современное образование, проблемы и решение. №1. – 2005. - С. 27-30
7. Антонова О.И., Белокопный О.А. "Женщины и мужчины России. 2010: Стат. Сб. / Ж56 Федеральная служба государственной статистики. – М, 2010. – 283 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Кандидат філософських наук Яцик І.С.

Доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка

В статті проаналізовано використання інтерактивних методів навчання („мозковий штурм”, сенкан) при викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі, проаналізовано основні проблеми неуспішності запам'ятовування у навчальному процесі.

Ключові слова: інтерактивні методи, „мозковий штурм”, сенкан, колективно-групове навчання, полікультурна вихованість, толерантність.

Те, що я чую, я забуваю.

*Те, що я бачу, я пам'ятаю.
Те, що я роблю, я розумію.
Конфуцій.*

Процес навчання у вищих закладах освіти - це не лише автоматичне вкладання навчального матеріалу в голови студентів. Для кращого запам'ятовування та відтворення інформації потрібне не лише пояснення, але і напружена розумова робота студента, його активність суджень, інтерпретація ситуації.

Як відомо, студенти - це еліта нації. Саме тому навчання у вищих навчальних закладах повинно бути методично обґрунтованим та досконало продуманим, адже обсяг матеріалу для засвоєння величезний. Науковці життя присвячують одній проблемі, а викладачу відводиться лише декілька хвилин лекційного чи семінарського заняття для висвітлення цієї проблеми.

Дослідження проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня-студента, а й на його почуття, волю (дії, практику)[9,2]. Результати цих досліджень були відображені в схемі, що отримала назву „Піраміда навчання”.

Лекція –5% засвоєння

Читання –10% засвоєння

Відео/аудіо матеріали – 20 % засвоєння

Демонстрація – 30 % засвоєння

Дискусійні групи – 50% засвоєння

Практика через дію – 75% засвоєння

Навчання інших / застосування отримання знань відразу ж – 90% засвоєння

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання –10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%) [9, 2]. Це, звичайно, середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог.

Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями сучасних російських педагогів. За їхніми оцінками, старший школяр може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід –80%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95% [6,78].

Цікавий приклад наводять українські дослідники інтерактивного навчання О.Пометун та Л.Пироженко, які пояснюючи методу інтерактивних технологій, звертають увагу на те, що наш мозок схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно «ввімкнути» і мозок студента. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається. Комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять. Наш мозок повинен пов'язати те, що нам викладають, з тим, що ми вже знаємо і як ми думаємо. Коли навчання пасивне, він не простежує ці зв'язки і не забезпечує повноцінне засвоєння.

Нарешті, комп'ютер не може зберегти інформацію, якщо вона не оброблена і не «закріплена» за допомогою спеціальної команди. Так само наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити її пояснити її комусь її комусь для того, щоб зберегти її в банку пам'яті. Коли навчання пасивне, мозок не зберігає те, що було представлено [7, 11].

Ще однією з причин незадовільного засвоєння учнями почутого на уроці є темп, із яким учитель говорить, і ступінь сприйняття дітьми його мовлення. Більшість викладачів промовляє приблизно від 100 до 200 слів за хвилину. Але чи здатні діти сприйняти такий потік інформації? За високої концентрації уваги людина може сприйняти від 50 до 100 слів за хвилину, тобто половину. Проте здебільшого, навіть тоді, коли навчальний матеріал цікавий, студентам важко зосереджувати увагу протягом тривалого часу. Вони відволікаються, починають обдумувати деталі почутого, чи навіть проблему або ситуацію, що не стосується уроку.

Наукові дослідження твердять, що для того, щоб студенти слухали і не думали над сторонніми речами, викладачі повинні промовляти від 400 до 500 слів за хвилину. Адже це неможливо, людина говорить у чотири рази повільніше, а тому студенти відволікаються, і часом їм стає нудно) [4, 9].

Дослідження, проведене в одному з американських коледжів, де переважає лекційна форма навчання, показало, що студенти були неуважні приблизно 40 відсотків часу. Більше того, коли за перші десять хвилин студенти ще могли пам'ятати 70% інформації, то за останні 10 хвилин семінарського заняття вони сприймали всього 20 відсотків матеріалу. Не дивно, що студенти під час викладання лекційного вступного курсу до психології знали лише на 8% більше, ніж контрольна група, яка не слухала курсу взагалі [5, 23].

При викладанні гуманітарних дисциплін найбільший ефект дає запровадження **інтерактивних технологій колективно-групового навчання**, тому що вони є, на нашу думку, найбільш демократичнішими за інші методи, а виховання демократичного толерантного ставлення до своїх колег по навчанню є однією із ланок формування незалежного громадянського суспільства.

До речі, сучасна філософія зв'язує толерантність з ліквідацією інтелектуальної основи нетерпимості, яка репресивно підпорядковує істину. Вважається, що істина виставляє всіх, хто її не дотримується, за межі того, що вважається нормою. Диктат істини в науці і науковому співтоваристві нібито розповсюджується на все соціальні відносини, ці відносини в науці є моделлю, по вказівках якої будується соціальність.

Історично мінливий характер толерантності дійсно пояснюється змінами думки про толерантне, змінами її (думки) онтологічних установок. Дослідження розумової роботи - прерогатива філософії; вона санкціонує напрями руху людського мислення. В цьому значенні напрямки філософії задають контекст тематизації будь-якої проблеми, проблеми толерантності у тому числі. Сучасний контекст - це контекст постметафізичного мислення, що з'явилося підсумком деконструктивістських процесів у філософії і пов'язаних з лібералізацією владного начала Розуму.

Саме з цієї причини, змістовна сторона освітнього процесу передбачає цілеспрямований відбір навчального матеріалу: він повинен охоплювати різні теорії та точки зору вчених, виділяти альтернативні ситуації в суспільному розвитку, які віддзеркалюють його різнобарв'я.

Наприклад, толерантність у викладанні філософії припускає терпиме ставлення до представників різних філософських напрямків, необхідності позбавлення від пануючого в дослідженнях марксистів упередження по відношенню до всієї немарксистської філософії ХХ століття, окреслення нових підходів до вивчення неопозитивізму, екзистенціалізму та інших філософських течій.

Отже, на мою думку, проблема толерантності є міждисциплінарною, і міждисциплінарне звучання цій проблемі надає саме філософія. В курсі філософії важливо говорити про обґрунтованість терпимості, справедливості, етичні імперативи, недотримання яких приводить до дискредитації демократичних цінностей. Терпимість відносно людей, що належать до іншої національності, означає усвідомлення їх приналежності до людства в цілому. Даючи студентам матеріали для пошуку відповідей на питання про долі людства, викладач філософії повинен підвести студентів до усвідомлення єдності людства перед лицем глобальних проблем, до розуміння цінності кожної культури в сім'ї народів планети.

У процесі виховання студентів науковцями виділяється таке поняття як „полікультурне виховання”, критеріями якого виділяють: толерантність (розвиненість, відкритість, альтруїзм, емпатія); інтеркультурна компетенція (здатність особистості здійснювати інтеркультурну комунікацію, досягати взаєморозуміння в ситуаціях міжкультурного спілкування на основі застосування лінгвокультурологічних знань); критичне мислення (розвиненість полікультурної свідомості); мотивація прагнення особистості до самостійного набування гуманітарних знань і використання їх у власній життєдіяльності [8,224] .

Аналіз діючих програм з гуманітарних предметів показав, що полікультурний компонент у більшості діючих програм і підручниках практично відсутній, виховний потенціал вивчення гуманітарних предметів використовується не повною мірою.

Особливу роль у формуванні таких рис полікультурної вихованості, як толерантність, розуміння, прийняття і повага до різних культур має навчання інтеркультурної комунікації – адекватному взаєморозумінню представників різних культур. Метою навчання інтеркультурної комунікації є формування інтеркультурної компетентності.

Основу інтеркультурної компетентності складають комунікативні лінгвокультурологічні знання (комунікативна і лінгвокультурологічна компетенція). От чому предметам гуманітарного циклу, що мають загальну лінгвокультурологічну змістовну лінію, надається пріоритетне значення у процесі навчання інтеркультурної комунікації, а отже підвищенні полікультурної вихованості студентів) [3, 36] .

Процесуальна сторона освітнього процесу передбачає використання активних форм навчання: діалогу, дискусій, ділових ігор, дебатів, моделювання ситуацій. Організаційні форми, які засновані на спілкуванні, діалозі, зіставленні різних точок зору, покликані сприяти формуванню поважного відношення до іншої думки, розуміння важливості існування різних підходів, сприйняттю різномудства всередині групи як позитивного чинника.

Наприклад, великою популярністю серед студентів користуються такі різновиди загальногрупового обговорення як «Мікрофон», «Броунівський рух»,

«Ажурна пилка», «Джиг-со». Найбільш науково-пристосованою до умов викладання практичних занять в наших українських університетах є **технологія "мозкового штурму"**. На ній і зупинимось.

Правила «мозкової атаки» такі:

1. *Вибір ведучого при рівноправному положенні всіх учасників(частіше всього ним буваю я, як викладач).*

2. *Влада уяви. Позитивний настрій на партнерів.*

3. *Можливі лише уточнюючі питання, заохочення і підтримка партнерів. Це не відноситься до експертів.*

4. *Неприйняття критичних зауважень і проміжних оцінок у процесі "штурму" (наприклад: „згодний, але можна і по іншому”). Можливі доповнення і комбінування ідей.*

5. *Чіткість і узагальненість формулювання суджень, ідей. Дія за принципом: чим більше ідей, рішучіше атака, тим ближче досягнення мети штурму.*

6. *Добррозичливий настрій і розкутість учасників.*

7. *Активність всіх учасників команд оцінюється балами. Пасивні учасники дають привід експертам знімати бали команді.*

8. *Оптимізм і впевненість.*

Етапи і методика "мозкового штурму" :

I. Формулювання навчальної проблеми, обґрунтування задачі її рішення.

Визначення умов і правил колективної роботи. Вказується, що за порушення правил знімається від 2 до 4 балів із групи. Утворення робочих груп по 3-5 чоловік і експертної групи, що повинна буде оцінити і відібрати кращі з ідей. Вся академічна група розподіляється на 4 -5 чоловік. Експерти займають свої місця в групах. (Експерти вибираються із студентів, які досконало знають матеріал, тобто це ті, знають проблему з різних сторін, здатні аргументувати свою позицію.)

II. Експрес-розминка.

Швидкий пошук відповідей на питання і задачі тренувального характеру, підготовлені викладачем. Це одночасно настрій і перевірка роботи груп: студенти в групах перевіряють свій інтелектуальний потенціал.

III. "Штурм" поставленої проблеми.

Правила не нагадуються. Ще раз викладачем швидко уточнюється задача. Нагадується про дотримання оголошених заздалегідь правил. Генерування ідей у групах під спостереженням експертів починається по сигналі вчителя одночасно у всіх групах (дзвоник будильника мобільного телефону починає і закінчує роботу груп, тому необхідно його завести його на визначений час). У групі учасники по черзі висловлюють вголос свої ідеї. Експерти у своїх групах фіксують ідеї, роботу кожного, дотримання ними правил. "Штурм" проблеми в групах триває 10-15 хвилин.

IV. Обговорення експертами підсумків роботи груп.

V. Добір ними й оцінка найкращих ідей.

VI. Повідомлення про результати "мозкової атаки" ("штурму") по черговості виконання чи завдання по годинниковій стрілці (обговорити заздалегідь).

VII. Публічний захист найкращих ідей.

Така форма проведення семінарських занять, на мою думку, є найбільш результативною, адже при ній неможлива неучасть студента у колективному взаємодоповнюючому процесі навчального пізнання. І тому це є хорошим стимулом для навчання, адже не дуже хочеться виділитись своєю необізнаністю серед колег. А одним із домашніх завдань студенти люблять виконувати вправу «сенкан», яка є однією із методів інтерактивного навчання і дозволяє виявити свої творчі завдатки. Суть цього методу така:

Сенкан — це вірш, що складається з 5-ти рядків.

1-й рядок має містити слово, яке позначає тему (звичайно, це іменник).

2-й рядок — це опис теми, який складається з 2-х слів (два прикметники).

3-й рядок визначає дію, пов'язану з темою; він складається з трьох слів (дієслів).

4-й рядок є фразою, яка складається з 4-х слів і виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного.

Останній рядок складається з одного слова; в ньому висловлюється сутність теми, ніби робиться підсумок.

Наприклад (сенкан із творчого доробку автора дослідження) :

Мова
Складна Синтаксична
Утворює З'єднує Конструює
Душа менталітету кожної нації
Рідна

Пунктуація

Багатокомпонентна різноманітна

Розділяє виділяє примножує

Система знаків уживання пунктограм

Розбір

Речення
Предикативне модальне
Складається надає зв'язує
Синтаксична одиниця вираження думки
соковите

Отже, узагальнюючи вище сказане, хочу звернути увагу на те, що використання інтерактивних методик у навчальному процесі вищих навчальних закладів, зокрема при вивчення гуманітарних дисциплін, створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку студентів. Адже тільки уміле проектування і реалізація двох складових освітнього процесу – наочно-змістовної і процесуальної – приводять до формування толерантності як найважливішої характеристики в українському демократичному суспільстві. В найбільшій мірі це залежить від педагогічної майстерності викладача гуманітарних дисциплін, у тому числі від прояву його особистої толерантності в освітньому процесі .

Література:

1. Гамаюнов В. Менеджер навчально-виховного процесу // Освіта і

управління. – 2000. - №1-2. – С.89-94.

2. Егоров О. Мобильность «мозгового центра»: Методическая служба инновационной школы // Учитель (Россия). – 2000. - №5. – С.30-32.

3. Кузибецкий А., Рождественская Н. Управленческая культура: лидер и его команда // Народное образование. – 2001. - №6. – С.50-64.

4. Остапчук О. Від оптимізації до інноваційного розвитку: реформуємо методсистему // Директор школи (Україна). – 2001. - №6. – С.35-40.

5. Остапчук О. Шляхи підвищення інноваційного потенціалу методичної роботи // Шлях освіти. – 2002. - №2. – С.9-15.

6. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології у викладанні суспільних дисциплін, -Чернігів – 2002

7. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт // Университетское управление: практика и анализ. - 2004. - № 4(32). - С.78-83.

8. Пометун О., Пирожниченко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.-К.: Видавництво А.С.К., - 2004,- С.7, 11, 19.

9. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 листопада 2007 року): Тези доповідей: У 2 ч. - Ч. 2 / Відп ред. А.А. Мазаракі. - К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. - 259

10. Silberman M. Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning. – Boston, London etc., 1996. – P.2 – 3.

Библиографическая ссылка

Апуневич С.В., Апуневич С.Є. Фізика у сучасному суспільстві // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-714 (дата обращения: 05.05.2012).

Шумский А.Л. Сучасні педагогічні технології вивчення іноземних мов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-716 (дата обращения: 06.05.2012).

Шумська О.О. Організація мистецтвознавчої освіти у Харківському імператорському університеті // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-717 (дата обращения: 06.05.2012).

Борискина Ю.М. Современные аспекты вопроса создания собственных знаний школьника о реальном мире // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-718 (дата обращения: 06.05.2012).

Ушницкая В.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранному языку // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-722 (дата обращения: 07.05.2012).

Левицкая И.А. Особенности системного подхода в методологии педагогического исследования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-727 (дата обращения: 08.05.2012).

Тарасов Д.П., Сидоркин А.Ф., Хаустов Р.В. О контролирующем модуле в составе электронного учебного пособия к лабораторной работе по физике // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-731 (дата обращения: 08.05.2012).

Сидоркин А.Ф., Фёклин В.Н., Минаков Д.А. О концепции модульного лабораторного практикума по физике // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-738 (дата обращения: 08.05.2012).

Левицкая И.А. Особенности системного подхода в методологии педагогического исследования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-741 (дата обращения: 08.05.2012).

Русина С.Ю. Гендер в среде выпускников дорожно-строительных специальностей // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-746 (дата обращения: 09.05.2012).

Яцик І.С. Використання інтерактивних методів навчання у ВНЗ // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Sp; URL: www.es.rae.ru/mino/157-748 (дата обращения: 09.05.2012).

Информационные партнеры



<http://lomonosov-msu.ru/>



<http://www.msu.ru/>



<http://www.osvita.org.ua>



<http://agora.guru.ru/>



Спасибо, всем кто принял активное участие в информировании!

Об электронном научно-техническом журнале "Междисциплинарные исследования в науке и образовании"

Электронный научно-технический журнал "МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ", публикующий статьи по проблемам междисциплинарным исследованиям в различных предметных областях, заявления о новых теоретических и практических результата диссертационных исследований, которые позволят формировать у научных и научно-педагогических работников междисциплинарной научно-педагогической компетентности.

Электронный научный журнал "МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ" создан на издательской платформе RAE Editorial System Российской Академии Естествознания (РАЕ), которая первой после развала СССР приступила к формированию единого научно-информационного пространства без границ.

Журнал зарегистрирован на Универсальной издательской платформе Российской Академии Естествознания RAE Editorial System .

Адрес электронной почты: redaktor_mino@mail.ru

Сайт журнала в Интернете: <http://www.es.rae.ru/mino/>

Редакция журнала приглашает к сотрудничеству учёных и разработчиков новых направлений, студентов, бакалавров, магистров, аспирантов, докторантов и всех, кому небезразлично формирование научной точки зрения междисциплинарной научно-педагогической компетентности ученых.

Заинтересованным представленной в журнале информацией, следует обращаться к главному редактору журнала Козубцову Игорю Николаевичу (kozubtsov@mail.ru). По этому же адресу обращаются желающие задать вопросы авторскому коллективу и принять участие в обсуждении публикуемых материалов.

Доступ к журналу бесплатный.

При цитировании ссылка на журнал <http://www.es.rae.ru/mino> обязательна. Перепечатка материалов журнала только по официальному согласованию с редакцией.

Условное обозначение!

sm – семинар;

k – конференция;

sp – симпозиум;

kg – конгресс;

г - рекламное издание.

Учредитель

Междисциплинарная Академия Наук (МАН), Научно-исследовательская лаборатория
"Междисциплинарных исследований"

Главный редактор

Козубцов Игорь Николаевич, кандидат технических наук, профессор Российской Академии
Естествознания, заслуженный работник науки и образования Российской Академии
Естествознания

Заместители главного редактора

Масесов Николай Александрович, кандидат технических наук.

Члены редакционной коллегии

Беззубко Лариса Владимировна, доктор наук по государственному управлению, профессор,
Донбасская Национальная академия строительства и архитектуры;

Стеценко Ирина Александровна, доктор педагогических наук, доцент, Декан факультета
информатики и управления ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова»;

Москальова Людмила Юріївна, доктор педагогічних наук, доцент, Завідувач кафедри соціальної
педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету ім.
Богдана Хмельницького;

Гиенко Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедры социальной
педагогической и педагогических технологий, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная
педагогическая академия» институт психологии и педагогики;

Кочетова Жанна Юрьевна, кандидат химических наук, старший преподаватель, Военный
авиационный инженерный университет (Российская Федерация г. Воронеж);

Чупров Леонид Федорович, Кандидат психологических наук, профессор РАН, главный редактор
Электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», Россия,
Хакасия, город Черногорск;

Васильев Константин Александрович, к.т.н., старший преподаватель кафедры №33 ВИТИ НТУУ
«КПИ», Украина, г. Полтава;

Кайдаш Иван Никифорович, к.т.н., с.н.с., ведущий научный сотрудник НИО №13 НЦЗИ ВИТИ
НТУУ «КПИ», Украина, г. Киев;

Куцаев Виктор Владимирович, старший научный сотрудник НИЛ №43 НЦЗИ ВИТИ НТУУ
«КПИ», Украина, г. Киев.

Научное издание

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**Первого Международного научно-практического симпозиума
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

**Секция:
Педагогические науки
в III частях
Часть III**

Подписано к печати 10.05.2012.

Формат 21x29.7.

Электронное издание.

Гарнитура Times New Roman.

Тираж 3 экз. Заказ 1.