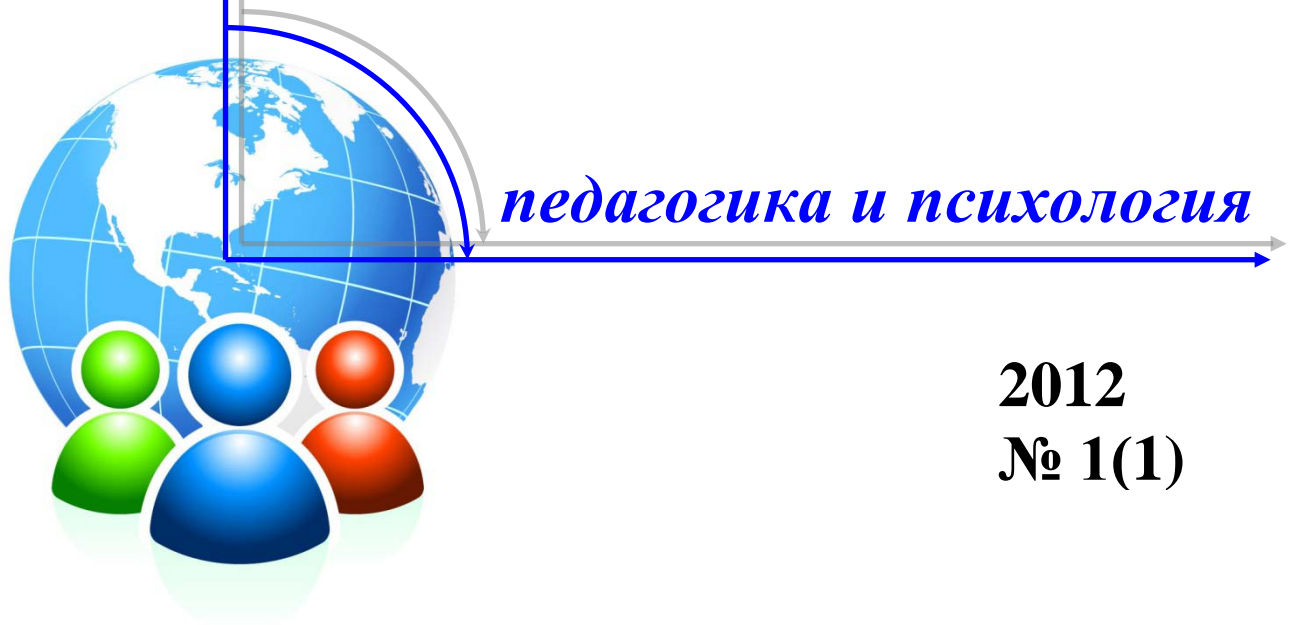


ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



**2012**  
**№ 1(1)**

# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 1 (1)

2012

Ежеквартальный  
научный журнал

**Учредитель** – Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования»

**Главный редактор**

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук

**Заместитель главного редактора**

*Осадченко Инна Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент

**Редакционная коллегия:**

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент  
*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Ахметова Дания Загриевна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Бех Иван Дмитриевич*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Бибиб Надежда Михайловна*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Ващуленко Николай Самойлович*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Гнатыхина Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Гринёва Марина Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Гуриненко Инна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Довгая Татьяна Яковлевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Ивлева Надежда Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Исламулова Светлана Константиновна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Коновалова Елена Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Лазарев Николай Евстафьевич*, кандидат педагогических наук, профессор  
*Лейфа Андрей Васильевич*, доктор педагогических наук, профессор  
*Луцан Надежда Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Москвина Наталья Борисовна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Побирченко Наталья Семеновна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Пометун Елена Ивановна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Пустовалова Наталья Ивановна*, кандидат педагогических наук, профессор  
*Рего Анна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Романова Марина Александровна*, доктор психологических наук, доцент  
*Савченко Елена Павловна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Савченко Лариса Алексеевна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Сергейко Светлана Антоновна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Сичко Ирина Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Смолюк Иван Александрович*, доктор педагогических наук, профессор  
*Сущенко Татьяна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Чепиль Мария Мироновна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Штефан Людмила Андреевна*, доктор педагогических наук, профессор

**Ответственный секретарь**

*Полтарецкий Денис Александрович*

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощاپов

Технический редактор:  
В.А. Голощاپов

**Адрес редакции:** 445009,  
Россия, Самарская область,  
г. Тольятти,  
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 12.01.2013.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 11,3.

Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор**

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

### **Заместитель главного редактора**

*Осадченко Инна Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

### **Редакционная коллегия:**

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

*Ахметова Дания Загриевна*, доктор педагогических наук, профессор (Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

*Бех Иван Дмитриевич*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Институт проблем воспитания НАПН Украины, Киев, Украина)

*Бибик Надежда Михайловна*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

*Вашуленко Николай Самойлович*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор (Глуховский национальный педагогический университет, Украина)

*Гнатышина Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

*Гринёва Марина Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор (Полтавский национальный педагогический университет, Украина)

*Гуриченко Инна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы, Украина)

*Довгая Татьяна Яковлевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Кировоградский государственный педагогический университет, Украина)

*Ивлева Надежда Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент (Казахская Академия спорта и туризма, Алма Аты, Казахстан)

*Исламгулова Светлана Константиновна*, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Алматы, Казахстан)

*Коновалова Елена Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

*Лазарев Николай Евстафьевич*, кандидат педагогических наук, профессор (Сумской государственный педагогический университет, Украина)

*Лейфа Андрей Васильевич*, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

*Луцан Надежда Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор (Прикарпатский национальный университет, Ивано-Франковск, Украина)

*Москвина Наталья Борисовна*, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

*Побирченко Наталья Семеновна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный университет, Украина)

*Пометун Елена Ивановна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

*Пустовалова Наталья Ивановна*, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

*Рего Анна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор (Закарпатский институт последипломного педагогического образования, Ужгород, Украина)

*Романова Марина Александровна*, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

*Савченко Елена Павловна*, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

*Савченко Лариса Алексеевна*, кандидат педагогических наук, доцент (Криворожский национальный университет, Украина)

*Сергейко Светлана Антоновна*, кандидат педагогических наук, доцент (Гродненский государственный университет, Белоруссия)

*Сичко Ирина Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент (Николаевский национальный университет, Украина)

*Смолюк Иван Александрович*, доктор педагогических наук, профессор (Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

*Сущенко Татьяна Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор (Классический частный университет, Запорожье, Украина)

*Чепиль Мария Мироновна*, доктор педагогических наук, профессор (Дрогобыцкий государственный педагогический университет, Украина)

*Штефан Людмила Андреевна*, доктор педагогических наук, профессор (Харьковский национальный педагогический университет, Украина)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ</b> Авраменко Оксана Александровна.....	7
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Андрющенко Татьяна Константиновна.....	11
<b>УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> Богданова Анна Владимировна, Коновалова Елена Юрьевна.....	15
<b>СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОПЕРАТИВНО – СПАСАТЕЛЬНЫХ СЛУЖБ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ»</b> Бузько Валентин Иванович.....	18
<b>РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ</b> Васьковская Галина Алексеевна.....	21
<b>ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ И КОНТРРЕФОРМ НА ЗНАЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ РЕАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ (60–80-Е ГОДЫ XIX СТОЛЕТИЯ)</b> Гончаренко Наталия Валериевна.....	25
<b>ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Коваль Наталья Николаевна.....	29
<b>ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ЯДРО КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ</b> Козак Инна Васильевна.....	32
<b>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗах ГСЧС УКРАИНЫ</b> Король Василий Николаевич.....	35
<b>АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ</b> Коростелев Александр Алексеевич, Полторецкий Дмитрий Александрович.....	38
<b>ОБРАЗ ДЕТСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ВАСИЛИЯ СУХОМЛИНСКОГО</b> Кочубей Татьяна Дмитриевна.....	42
<b>ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b> Криводонова Юлия Евгеньевна.....	45
<b>ИНТЕРПРЕТАЦИЯ А. А. ПОТЕБНЁЙ ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ДЕНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОФИЛОСОФСКИХ ИДЕЙ ВИЛЬГЕЛЬМА ГУМБОЛЬДА</b> Кришко Анна Юрьевна.....	51
<b>СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГСЧС УКРАИНЫ</b> Мохнар Людмила Ивановна.....	54
<b>ОБЩАЯ СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ</b> Осадченко Инна Ивановна.....	57
<b>ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННО-МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧЕТЫРЕХЭТАПНОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Панченко Оксана Валериевна.....	61
<b>ВЕДУЩИЕ ИДЕИ И ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ШКОЛЫ БУДУЩЕГО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ А. ЗАХАРЕНКО</b> Побирченко Наталия Семеновна.....	62

<b>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ</b> Терпелюк Светлана Ивановна.....	67
<b>ВЫСШЕЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ: ОТ ПРОШЛОГО К СОВРЕМЕННОСТИ</b> Федосова Ирина Васильевна.....	70
<b>АКТУАЛИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ОПЫТА ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УКРАИНЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ УРОКИ</b> Харченко Татьяна Гадутьяновна.....	74
<b>ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ЭМЕРДЖЕНТНОГО СВОЙСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Ярыгин Олег Николаевич, Гайманова Татьяна Григорьевна.....	77
<b>Наши авторы.....</b>	83

---

**CONTENT**

<b>SOCIALIZATION OF CHILDREN OF DIFFERENT AGE IN THE GROUP OF PRE-SCHOOL IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL IDEAS</b> Avramenko Oksana Aleksandrovna.....	7
<b>ORGANIZATION OF A HEALTHKEEPING ENVIRONMENT AS A CONDITION OF FORMATION OF HEALTHKEEPING COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN</b> Andriushchenko Tatiana Konstantinovna.....	11
<b>QUALITY MANAGEMENT EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY AS ACTUAL SOCIAL AND EDUCATIONAL ISSUES</b> Bogdanova Anna Vladimirovna, Konovalova Elena Yurjevna.....	15
<b>ESSENCE OF THE CONCEPT «MANAGEMENT CULTURE FUTURE LEADERS RESCUE SERVICE OF CIVIL PROTECTION»</b> Buz'ko Valentin Ivanovich.....	18
<b>THE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' VALUES ORIENTATIONS IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE ABOUT MAN ACQUIRING</b> Vaskivska Galyna Oleksiyivna.....	21
<b>INFLUENCE OF EDUCATIONAL REFORMS AND COUNTER-REFORMS ON FOREIGN LANGUAGES IMPORTANCE IN EDUCATIONAL PROCESS OF NON-CLASSICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (SIXTIES-EIGHTIES OF 19<sup>TH</sup> CENTURY)</b> Goncharenko Natalia Valerievna.....	25
<b>INCREASE OF LEVEL OF ANALYTICAL ACTIVITY OF HEADS IN SYSTEM OF POSTDEGREE PEDAGOGICAL EDUCATION</b> Koval Natalya Nikolaevna.....	29
<b>VALUE AND MEANING CORE AS A BASIS FOR THE FORMATION OF INNOVATIVE SCHOOLS EDUCATIONAL SYSTEM</b> Kozak Inna Vasiljevna.....	32
<b>PECULIARITIES OF FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE FIRE SAFETY OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE</b> Korol Vasiliy Nikolayevich.....	35
<b>AUTOMATED ANALYTICAL SYSTEMS IN ANALYTICAL MANAGEMENT ACTIVITIES</b> Korostelev Alexander Alekseevich, Poltoretsky Dmitry Aleksandrovich.....	38
<b>CHILDHOOD IMAGE IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF VASYL SUKHOMLYNSKYI</b> Kochubey Tetyana Dmitrievna.....	42
<b>THE MAIN APPROACHES TO THE PROBLEM OF THE VALUABLE ORIENTATIONS BLIND AND VISUALLY IMPAIRED IN THE COURSE OF THEIR VOCATIONAL TRAINING</b> Krivodonova Julia Evgenyevna.....	45
<b>EXEGESIS BY A. A. POTEBNYA OF THE ISSUE OF NATIONAL SCHOOL AND DENATIONALIZATION IN THE ASPECT OF WILHELM VON HUMBOLDT'S LINGUISTIC AND PHILOSOPHICAL IDEAS</b> Krishko Anna Yurjevna.....	51
<b>NATURE AND STRUCTURE OF CULTURE OF INTERPERSONAL INTERACTION OF THE CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF SSE OF UKRAINE</b> Mohnar Lyudmila Ivanovna.....	54
<b>GENERAL STRUCTURAL CHARACTERISTIC OF TECHNOLOGY TRAINING IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS</b> Osadchenko Inna Ivanovna.....	57
<b>PREPARING TEACHERS TO MANAGEMENT INNOVATIVE MARKETING ACTIVITIES STUDENTS WITH THE USE FOUR-LEARNING</b> Panchenko Oxana Valerievna.....	61
<b>LEADING IDEAS AND PRINCIPLES OF FORMING OF THE SCHOOL OF FUTURE IN A. ZACHARENKO'S THEORY AND PRACTICE</b> Pobirchenko Natalya Semenyvna.....	62
<b>FEATURES OF VALUE FORMATION AMONG STUDENTS</b> Terpelyuk Svetlana Ivanovna.....	67

<b>HIGHER ENGINEERING AND TECHNICAL EDUCATION IN UKRAINE: FROM THE PAST TO THE PRESENT</b> Fedosova Irina Vasilivna.....	70
<b>ACTUALIZATION OF FRENCH EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL EDUCATION HUMANIZATION FOR UKRAINE: DIDACTICAL LESSONS</b> Kharchenko Tatiana Gadulzyanovna.....	74
<b>FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCE AS EMERGENT PROPERTIES EDUCATION</b> Yarygin Oleg Nikolaevich, Gaymanova Tatiana Grigorevna.....	77
<b>Our authors.....</b>	83

*О.А. Авраменко*, аспирант*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

**Аннотация:** В статье рассматривается суть понятия социализации, анализируется состояние разработки проблемы социализации дошкольников в отечественной педагогической науке, определены научные достижения ученых и раскрываются проблемы взаимодействия детей в разновозрастных группах детского сада.

**Ключевые слова:** социальное развитие, социализация, разновозрастное взаимодействие, личность, дошкольники, научное исследование, адаптация.

Коренное реформирование системы образования в условиях перестройки государственности, культурного и духовного возрождения Украины нуждается в усовершенствовании процесса социального становления детей дошкольного возраста. Ведь именно в этот период в характере личности закладываются стержни духовных ценностей и основы моральных норм. Развитие ребенка во взаимодействии и под влиянием социальной среды определяют как процесс и результат его социализации. Социализация происходит как под влиянием стихийного взаимодействия детей с социальной окружающей средой, так и при относительно управляемом процессе влияния на них социальных учреждений и агентов социализации.

Заметный вклад в изучении проблемы обновления социально-педагогических аспектов содержания образования, создания надлежащих условий для социализации ребенка, оптимального его развития и воспитания принадлежит таким исследователям, как В. Болгарина, И. Зверева, В. Иванов, Л. Кузнец, О. Кононко, В. Кремень, Н. Лавриченко, Н. Нычкало, В. Оржеховская, Т. Пониманская, Р. Прима, А. Савченко, И. Фельдштейн и др. Раскрытию социально-педагогических аспектов социализации посвящены труды А. Богуш, О. Бодальова, Н. Грамма, Т. Жаровцевой, В. Караковского, И. Кона, Ю. Косенко, С. Литвиненко, А. Мудрыка, Л. Новиковой, Т. Степановой, Я. Щепанского; определению социальной компетентности личности на ранних этапах социализации – Ю. Богинской, О. Карамана, О. Кононко, С. Шалашной, И. Печенко, Р. Примы и др.

В целом ряде современных исследований признается преимущество дошкольного учреждения как института социализации, в котором созданы условия для личностного развития ребенка, способности приспосабливаться к окружению и воспроизведению ребенком социальных связей и социального опыта (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Вагутина, Т. Жаровцева, О. Кононко, А. Колесник, Т. Пониманская, И. Печенко и др.). Следует отметить, что, как правило, экспериментальная работа проводилась в группах с детьми одного возраста.

Социальная педагогика в последнее десятилетие пытается осмыслить процесс социализации как явление педагогическое. Теоретический анализ, проведенный Н. Головановой, помог выделить следующие основные подходы к педагогической характеристике понятия «социализация»:

– социологический (Л. Левшин, Х. Лийметс, Т. Мальковская, В. Момов), когда социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, которое охватывает и стихийные, и организованные влияния среды;

– факторно-институциональный (В. Гинецинский, И. Кон, А. Мудрык), где социализация рассматривается как совокупность действия факторов, институтов и агентов социализации;

– интеракционный подход (Т. Конникова, А. Куракин, А. Мудрык, Л. Новикова), рассматривающий социализацию в контексте общения, межличностного взаимодействия;

– интериоризационный подход (Б. Битинас,

Л. Буева, И. Кон, В. Крутецкий), в пределах которого социализация понимается как процесс освоения личностью норм, ценностей, установок, выработанных обществом, которое приводит к становлению системы внутренних регуляторов;

– интраиндивидуальный подход, где социализация не исчерпывается приспособлением личности к социальной среде, а есть творческой самореализацией личности, усовершенствованием себя (И. Кон, А. Кочетов, Т. Мальковская, Л. Рувинский, В. Шепель) [4].

Русский исследователь А. Мудрык толкует понятие социализации как «процесс развития человека во взаимодействии с окружающим миром» и подает его как совокупность четырех составных:

– стихийная социализация в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на нее разных обстоятельств жизни;

– относительно управляемая социализация в процессе и результате влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или других категорий граждан;

– относительно социально контролируемая социализация в процессе планомерного создания обществом и государством условий для воспитания человека;

– более или менее сознательное самоизменение человека [10].

Ученый подчеркивает, что исследуя проблему социализации личности в дошкольном детстве, важно ориентироваться на явления которые характеризуют становление личности в обществе, так как оно обозначает «развитие, обусловленное конкретными социальными условиями» [11].

Мы соглашаемся с взглядами Г. Андреевой, что социализация – двусторонний процесс, который содержит, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизведения индивидом систем социальных связей за счет ее активной деятельности, активного включения в социальную среду [1].

Весомый вклад в рассмотрение сущности процесса социализации личности в дошкольном детстве осуществлен И. Рогальской. Исследователь интерпретирует понятие социализация в дошкольном детстве, как процесс становления детской личности в ее взаимодействии с социальным миром на основе уровневого вхождения ребенка в систему социальных связей, активного освоения социокультурного опыта через ее субъективное познание общественной окружающей среды и конструирование образа социального мира.

Специфика социализации личности в дошкольном детстве, по мнению ученой, состоит в непрерывном изменении пространства ее «социального созревания», в обеспечении расширения степени свободы при ее введении в общественную окружающую среду; в развитии ее субъективной активности и формировании социальной компетентности; в социально-эмоциональном освоении общественной окружающей среды, и ориентируется на обогащение жизни детей в социокультурном пространстве [20].

Новая социокультурная ситуация и требования общества к личности предусматривают не просто пас-



сивную адаптацию индивида к требованиям социума, а создания благоприятных условий для формирования социальной компетентности воспитанников. Итак, дети должны практиковаться при вхождении в социальную среду, развивать в себе мобильность, гибкость поведения, адаптивные механизмы. Современные ученые утверждают: овладение наукой жизни – основная потребность ребенка, которую он стремится удовлетворить, и это требует от него умения не только выживать при быстротечных условиях окружающей среды, а жить на полную силу, реализовать свой потенциал, достигать согласия с окружающей средой, находить свое соразмерное место в противоречивом мире (Д. Бех, О. Кононко, И. Рогальская и др.).

Период дошкольного детства, есть наиболее благоприятным для полноценного развития под влиянием обучения и воспитания. Возможности ребенка в обучении безграничны, однако, имея от рождения определенные способности, он может развить их лишь в правильно организованной среде. Для этого очень важно создать специальную образовательную среду (доступные и тщательно продуманные учебные материалы, разновозрастные группы), в которой ребенок сможет и захочет показать свои индивидуальные способности, будет развиваться и учиться в собственном ритме, раскроет свой потенциал, научится самостоятельно постигать мир.

Дошкольник имеет много специфических качеств, которые помогают ему активно воспринимать мир: повышенную способность к восприятию, запоминанию, сохранению информации, благоустройства и творческому использованию материала.

Дошкольный возраст – это период начального формирования личности и первого опыта взаимодействия с другими детьми, который в дальнейшем определяет характер самосознания ребенка и его коммуникативного развития. В этой связи чрезвычайно важно понять специфику детских отношений в разновозрастных группах и обнаружить те факторы, которые оказывают содействие или препятствуют становлению положительных, социальных форм общения. Взаимодействие и общение детей разного возраста друг с другом, имеют важное значение и большое влияние на развитие целого ряда положительных сторон личности как младших, так и старших детей. В разновозрастном объединении детей, решаются самые сложные воспитательные задачи: дети учатся внимательно относиться к старшим, беспокоиться о младших, приобретают коммуникативные привычки. В процессе разновозрастного взаимодействия возможным становится взаимовоспитание и взаимообучение, когда дети, как старшие, так и младшие, получают новые знания, привычки, умения, закрепляют и обобщают их. Старшие относительно младших являются более опытными, своего рода наставниками, а младшие следят за поступками, поведением и деятельностью старших. Любые возникающие проблемы, становятся общими.

В разновозрастных группах создаются эффективные условия для развития социальной компетентности дошкольников. Это происходит прежде всего благодаря тому, что в таких группах есть возможность взаимного общения и взаимодействия детей разного возраста.

Общение детей разного возраста в процессе общей деятельности и его влияние на их общее развитие исследовали Т. Маркова, В. Нечаева, Л. Пеневская и др., эффективность влияния педагога на дошкольников с помощью старших детей изучали А. Давидчук, И. Демина и др.

Разновозрастное детское сообщество имеет больший потенциал для возрастного, личностного развития дошкольников. Разновозрастные группы являются дополнительной возможностью для морального развития ребенка, получения им более разнообразного опыта игрового, социального взаимодействия и естественного, языкового и интеллектуального развития.

Анализ материалов педагогических исследований

Т. Марковой, В. Нечаевой, Л. Пеневской [19, с. 101 – 141], [9, с. 12]; [13, с. 56–62] показал, что педагогов интересовали разные аспекты взаимного влияния детей разного возраста.

Так, Т. Маркова исследовала влияние игры на взаимодействие старших и младших детей. Автор утверждает, что общая игра с одной игрушкой оказывает содействие воспитанию сочувствия, сопереживания, вырабатывает у детей умение подождать, уступить игрушку. Младшие дети перенимают соответствующее правилам поведение старших в игре, учатся взаимодействовать с товарищами.

Формирование дружеских взаимоотношений в играх детей разного возраста связан, как указывала В. Нечаева, и в значительной мере обусловлен наличием предыдущего опыта общения. Дети старшего дошкольного возраста, не имея предыдущего опыта общения с малышами, в общей игре с ними «...в тех случаях, когда на судьбу младших выпадают очень интересные моменты в игре, находят причину поменяться ролями или берут на себя их функции» [13, с. 59].

Общие игры детей разного возраста как средство развития речи младших дошкольников рассматривала в своем исследовании Л. Пеневская. Автор подчеркивала, что у детей развивалось понимание языка, происходила его активизация и расширение функций, в частности: «... малыши легко усваивают привычки словесного общения, постоянно пополняя и активизируя свой словарный запас, усваивая словесные повороты» [19].

Исследования Т. Марковой, В. Нечаевой, Л. Пеневской были продолжены в педагогических работах И. Деминой (формирование доброжелательных и заботливых отношений у старших дошкольников к младшим) и М. Мирзаабдулаевой (воспитания начальных форм взаимопомощи в общей трудовой деятельности) [5], [10].

На убеждение Л. Божович, А. Запорожец, А. Леонтьева, общение детей разного возраста оказывает содействие изменению статуса старших дошкольников в системе общественных отношений. Выполнение важной, значимой для окружающих деятельности, обращение взрослого к старшему ребенку как к помощнику – ведут к перестройке основных жизненных принципов «... и тогда весь мир открывается перед ним по-иному. Это ничего, что он (ребенок) мало знает, мало понимает, тем быстрее он переосмыслит все, что ему известно, тем быстрее изменится его общий психологический образ» [6].

В 70–80 – е годы в отечественной педагогической науке специально изучался вопрос о влиянии взаимодействия школьников разного возраста на совершенствование деятельности детских организаций (Т. Будрина, Р. Литвак, Л. Козлова, М. Кузьмина). Объектом исследования педагогов было также изучение эффективного содержания и форм взаимодействия детей разного возраста, педагогических средств, которые стимулируют активность детей в общей деятельности (И. Иванов, В. Караковский, Е. Старостина, В. Сухомлинский). Взаимодействие школьников разного возраста изучалось в разных вековых и социально-педагогических системах: в школьном (Л. Божович, В. Караковский, Т. Конникова, Л. Новикова и др.) и в первичном коллективе (Н. Селиванова, Е. Старостина), в учреждениях закрытого типа (В. Кумарин, Л. Уманский, Л. Кочкина), в разных видах деятельности (О. Соловьев, А. Травинин, А. Шпона и др.).

Большого значения разновозрастным объединениям в становлении личности уделял А. Макаренко. Он отказался от формирования отрядов из колонистов одного возраста, мотивируя это тем, что именно разновозрастные коллективы детей более всего напоминают семью и будут выгодными в воспитательном процессе, именно там проявляется забота о младших, уважение к старшим, наименьшие нюансы товарищеских отношений. Педагог пришел к выводу, воспитательный эффект в деятельно-

сти разновозрастных коллективов весьма значительный: ими легче руководить, коллективы становятся более подвижными и дееспособными. Итак, первичные коллективы необходимо создавать по принципу разновозрастности [8].

Взаимодействие детей в разновозрастном коллективе выполняет функцию социальной защиты, которая состоит в помощи старших младшим в организации их жизнедеятельности, защите и поддержке тех детей, которые не могут реализовать себя по разным причинам в коллективе ровесников; обеспечении соответствующего эмоционального самочувствия каждого воспитанника, поскольку создается возможность для каждого ребенка общаться с детьми того возраста, с которыми он себя комфортнее чувствует. Сама современная жизнь выдвигает на первый план проблему специально организованного разновозрастного общения и взаимодействия.

Л. Байбородова рассматривала взаимодействие в разновозрастной группе, как «... способ усвоения, переработки опыта и информации от поколения к поколению, четкое поведение с одной стороны и наследование этому поведению с другой. У ребенка усвоение опыта всегда происходит через взрослого или старшего в общей деятельности или общении. В процессе общей деятельности и общения детей разного возраста происходит переосмысление опыта старших и обогащение, развитие опыта младших» [2].

Важным условием успешного функционирования разновозрастного объединения есть, по мнению исследователей, вековой состав участников. Т. Маркова предлагала обеспечить подвижность разновозрастной группы за счет варьирования его векового состава, в зависимости от вида общей деятельности старших и младших дошкольников. Так, в трудовой деятельности по мнению ученой следует объединять трехлетних детей с более старшими (5–7 лет), а в игре целесообразным есть объединение трехлетних детей с пятилетними [8, с. 12]. В. Нечаева, сравнивая общие игры детей двух категорий, трехлетних и четырех - пятилетних, а также двух – трехлетних детей из шест-семилетними, пришла к выводу: «Двух – трехлетние дети чувствуют себя лучше в общении с более старшими детьми, ведут себя спокойнее, увереннее, видно, что им интересно» [12, с. 27].

Е. Дымов выделял оптимальный интервал в возрасте 3–4 лет и проводил экспериментальные исследования, в которых условия общей деятельности требовали интеллектуального напряжения с обеих сторон, которые вступают во взаимодействие. В исследованиях О. Газмана вековой диапазон участников взаимодействия в свободной игровой деятельности, превышал 7 лет и этот процесс также был эффективным.

Возраст – это категория, которая служит для регистрации временных критериев, факторов, которые касаются того или другого индивида, предметов окружающего мира. В психологии возраст – одна из наиболее интегративных характеристик человека, отображающая свойства (совокупность тенденций и потенций), приобретенные вследствие продолжительного существования в естественной и социальной среде [3, с. 71]. Понятие возраста в педагогике и психологии тесно связано с понятием развития. В детской психологии категория возраста служит для изучения и описания вековой специфики и динамики психических актов в связи с культурологическими, историческими, социологическими условиями, в которых находится ребенок.

В Законе Украины о дошкольном образовании отсутствуют четкие рекомендации, которые бы указывали, на то, какого возраста детьми должны быть укомплектованы разновозрастные группы (сопредельного или контрастного). Отсутствие четких аргументаций в рекомендациях свидетельствует о частичной разработанности проблемы, с одной стороны, а с другой – подтверждает наличие очень сложных и неоднозначных процессов взаимного влияния, которые происходят среди детей

разного возраста, опосредствованных их вековыми особенностями, характером и содержанием общей деятельности, их регулированием педагогическим процессом.

В практике работы дошкольных учреждений существуют и другие подходы к комплектованию групп (половые признаки, интересы детей к той или другой деятельности, финансовые возможности родителей и т.п.). Заметим, что все эти варианты комплектования имеют свои положительные и отрицательные стороны.

При комплектовании на основе вековых признаков получают разновозрастные (гомогенные) группы, в которых осуществляется коллективно ориентированное обучение. Вместе с тем возникают проблемы относительно учета индивидуальных особенностей развития детей, построения гибкой системы их воспитания и обучения.

При комплектовании на основе индивидуальных особенностей развития получают разновозрастные группы, в которых объединяются дети от самого младшего к самому старшему. В результате повышается эффективность осуществления индивидуальной работы, улучшаются взаимоотношения между детьми и атмосфера психологического комфорта, происходит взаимообмен детским опытом. Наиболее распространенные проблемы такого комплектования групп – в неподготовленности дошкольных работников к осуществлению психологически грамотного изучения особенностей индивидуального развития, которое обеспечивает комплектование на основе законов психологической совместности. При значительной наполняемости групп (15 – 20 детей) усложняется процесс организации жизни детей (малыши должны спать, а старшие дети – гулять). Это требует перестройки работы технического персонала, осуществить который – не всегда возможно. Старшие дети иногда становятся «нянями» для младших. Это может привести к формированию у малышек несамостоятельности, у старших детей – к появлению авторитаризма. Такая ситуация часто беспокоит родителей.

При комплектовании на основе учета вековых и индивидуальных особенностей получают смешанные, разновозрастные группы детей сопредельного возраста (младшая – средняя группы), что оказывает содействие облегчению процесса индивидуализации просветительно-воспитательной работы, не поднимая режима жизни детей, ритма работы дошкольного учреждения. Сравнительно с предыдущим типом количество проблем уменьшается, тем не менее, остается актуальным вопрос относительно квалифицированного изучения индивидуальных особенностей развития малыша к началу посещения им дошкольного учреждения, во время приема и адаптации [14, 15, 16]. На основе этого необходимо осуществлять комплектование групп детей сопредельного возраста на основах психологической совместности с другими детьми и их воспитателями.

При комплектовании на основе родственных отношений получают разновозрастные группы, в которые объединяются братья и сестры. Среди позитивов такого объединения есть то, что детям гарантируется ощущение защищенности, эмоциональной безопасности как во время адаптации к условиям дошкольного учреждения, так и в дальнейшем его посещении. Это благоприятно влияет на всестороннее развитие ребенка – умственное, физическое, социально-этическое и т.п. [5].

Научных работников беспокоят проблемы, которые могут оказаться в вопросе воспитания у младших детей самостоятельности и возможностей старших заниматься деятельностью и общением, интересными именно для этого возраста [17, 18]. Мера опеки старшими детьми младших, воспитателями должна браться во внимание и направляться соответственно реальным потребностям и возможностям детей (как младших, так и старших).

На наш взгляд, все предложенные варианты комплектования имеют право на существование. Выдающуюся роль при выборе принципа комплектования должны сы-

грать особенности конкретного дошкольного учебного заведения, района, в котором он находится, потребности родителей, педагогические взгляды и подготовка воспитателей.

Заметим, что при выборе принципа комплектования необходимо учесть рассмотренные проблемы и сосредоточить внимание на их упреждении или преодолении. Этот вопрос следует решать коллегиально, всем педагогическим коллективом и, учитывая разные точки зрения, найти оптимальное решение.

Таким образом, разновозрастное объединение является фактором, который наиболее эффективно влияет на социальное и психическое развитие ребенка, при условии его целесообразного и целенаправленного включения в педагогический процесс.

Разновозрастной коллектив решает задачи более ранней социализации детей, обретения ими элементарных привычек педагогического общения: помощь старшим младшим в организации их жизнедеятельности, защита и поддержка тех детей, которые не могут реализовать себя по разной причине в коллективе ровесников. Характер отношений между детьми разновозрастных групп имеет стойкий характер и определяется стилем воспитания взрослого, социальной средой, воспитательным пространством, что составляет перспективу дальнейших исследований в этом направлении.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. / Г. Андреева – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 376 с.
2. Байбородова Л. В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся. Автореф. дис. док. пед. наук. / Л. Байбородова — Казань, 1994. – 48 с.
3. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: Учебное пособие. / В. И. Гинецинский – СПб. Изд-во СПб. Ун-та, 1992. – 148 с. С. 71.
4. Голованова Н. Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника: Дисс. ...д – ра пед. наук. / Н. Ф. Голованова – СПб, 1996. – 327 с. С. 193.
5. Демина И. С. Формирование доброжелательного и заботливого отношения старших дошкольников к младшим детям: Диссерт. канд. пед. наук. / И. С. Демина – М., 1972. – 140 с.
6. Кузьменко В. За віком та інтересами / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7 – С. 19.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. / А. Н. Леонтьев – М., 1981. – С. 481 – 537.
8. Макаренко А. С. «Педагогическая поэма» / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская – М.: ИТРК,

2003. – 736 с.

9. Маркова Т. А. Формирование нравственных чувств и привычек в процессе общения / Т. Маркова // Дошкольное воспитание. – 1963. – №2. – С. 12.

10. Мирзаабдулаева М. Воспитание начальных форм взаимопомощи у детей среднего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. / М. Мирзаабдулаева – М., 1984. – 23 с.

11. Мудрик А. Социализация человека как проблема / Анатолий Мудрик // Социальная педагогика. 2005. – № 4. – С. 47 – 57.

12. Мудрик А. В. Социальная педагогика / Мудрик А. В. – М.: Академия, 1999. – 176 с. – С. 3.

13. Нечаева В. Г. Общение детей разного возраста в объединенном дошкольном учреждении / В. Нечаева // Советская педагогика. – 1963. – № 9. – С. 56 – 62.

14. Комарова И.А., Прокофьева О.О. Теоретико-методические аспекты поликультурного воспитания дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 161-164.

15. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128-133.

16. Скрипник Н.И. Концептуальные основы и условия воспитания толерантных взаимоотношений старших дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 102-105.

17. Кушнирчук Н.Я. Особенности социализации дошкольника Украины в процессе воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 82-84.

18. Левашева И.И. Формирование учебно-познавательной компетенции в исследовательской деятельности старших дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 180-182.

19. Пенёвская Л. А. Влияние на речь детей 3-го года жизни общения их с детьми старшего дошкольного возраста // Воспитание детей 3 – го года жизни в дошкольном учреждении / Под ред. В. Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1965. – С. 101 – 141.

20. Рогальська І. П. Теоретико – методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис... д – ра пед. наук: 13.00.05 / І.П. Рогальська: Луган. нац. Ун – т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 43 с.

#### SOCIALIZATION OF CHILDREN OF DIFFERENT AGE IN THE GROUP OF PRE-SCHOOL IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC – PEDAGOGICAL IDEAS

© 2012

*O.A. Avramenko*, post-graduate student  
*Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* in article is considered essence of the notion socializations of children, is analyzed in home pedagogical science, certainly scientific achievements of scientists and is shows the system interaction of children of the different of the age in the group of preschool educational institution.

*Keywords:* the social development, socialization, interaction, personality, preschool children, scientific research, adaptation.

УДК 372.32

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2012

**Т.К. Андриющенко**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой образовательного менеджмента и педагогических инноваций*Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников, Черкассы (Украина)*

**Аннотация:** В статье обоснована целесообразность выделения педагогического условия «организация здоровьесберегающей среды» в контексте формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Раскрыто авторское видение сущности понятия «здоровьесберегающая среда», определена и описана её структура.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающая среда, педагогическое условие, дети дошкольного возраста.

Трансформационные изменения в современном обществе, а именно: экологический и демографический кризисы, эмиграционные процессы, снижение качества и уровня жизни, ухудшение состояния здоровья детей и взрослых актуализируют проблему формирования здоровьесберегающей компетентности у детей, начиная с дошкольного возраста. Сказанное обуславливает необходимость перестроения системы дошкольного образования с целью создания условий для укрепления здоровья детей, овладения ими знаниями о здоровье и факторах его сохранения, закрепления навыков здорового образа жизни в различных видах деятельности. Достаточно весомое место в этом процессе, по нашему мнению, занимает организация здоровьесберегающей среды в дошкольном учебном заведении как одно из педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста.

Исследованию вопросов, которые касаются здоровьесберегающей среды, уделяется достаточное внимание в педагогической теории и практике. Основные подходы к определению сущности понятия «здоровьесберегающая среда» раскрыты в работах О. Богинич, О. Ващенко, Н. Левинец, Н. Смирнова и др. Одним из аспектов здоровьесберегающей среды выделены здоровьесберегающие технологии. Сущность понятия «здоровьесберегающая технология» определяли И. Ерохина В. Ефимова, А. Митяева, Л. Тихомирова и др. Разные типы технологий здоровьесбережения выделены О. Ващенко, С. Свириденко и др. Структуру здоровьесберегающей среды образовательного учреждения исследовали Н. Денисенко, Т. Овчинникова и др. Нерешенным остается вопрос организации здоровьесберегающей среды для формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста.

Цель статьи – обосновать целесообразность выделения педагогического условия «организация здоровьесберегающей среды» в контексте формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Раскрыть авторское видение сущности понятия «здоровьесберегающая среда», определить и описать её структуру.

Педагогическое условие «организация здоровьесберегающей среды» предусматривает возможность применения детьми приобретенных знаний о сохранении здоровья, закрепления жизненных навыков, способствующих физическому, социальному, психическому и духовному здоровью в специально созданной среде. Так дети могут самостоятельно моделировать своё поведение и деятельность, принимать решения, действовать по внутренним убеждениям, отвечать за свои поступки, приобретая таким образом собственный опыт осознанного соблюдения здорового образа жизни. По мнению И. Комаровой, «осознанное отношение – это такое отношение, при котором субъект отдает себе отчет в объективных основаниях; в своих обязанностях; своей ответственности, в поступках и в поведении в целом» [1, с. 61].

Выбор указанного педагогического условия от-

вечает выводам Б. Ананьева, И. Беха, О. Леонтьева, С. Рубинштейна о том, что каждая личность формируется и проявляется в деятельности. Сформированные у человека навыки находятся на должном уровне, если они используются. Когда навыки некоторое время не используются, они ослабевают. Системы временных нервных связей, которые являются их физиологической основой, начинают тормозиться [2, с. 105–114]. Подтверждение этой мысли находим у Э. Ахмедовой и Н. Кушнирык. Э. Ахмедова считает, что «важным условием развития творческих способностей ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно, заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность» [3, с. 36]. Н. Кушнирык подчеркивает, что «взаимодействие ребенка с социальной средой служит источником развития и социализации личности – в этом ее безусловная сила. В то же время, среда играет роль фактора социально-личностного развития ребенка лишь в случае активного взаимодействия со средой ребенка как субъекта, благодаря чему ребенок имеет возможность обнаружить инициативность, активность и соответственно реагировать на влияние среды, приобретая социальный опыт» [4, с. 83].

Благодаря здоровьесберегающей среде обеспечиваются условия для саморазвития детей, свободного выбора ими вида здоровьесберегающей деятельности, закрепления жизненных навыков, способствующих физическому, социальному, психическому и духовному здоровью.

К определению основных характеристик здоровьесберегающей среды образовательного учреждения обращаются О. Ващенко, Н. Денисенко, Н. Левинец, Н. Смирнов, Т. Овчинникова и др. Исследуя последовательность формирования здоровьесберегающей среды школы, Н. Смирнов определяет её как «совокупность условий, которые организует администрация школы и весь педагогический коллектив при обязательном участии самих учеников и их родителей с целью обеспечения сохранности и укрепления здоровья школьников, создания оптимальных условий для профессиональной деятельности педагогов» [5]. О. Ващенко акцентирует внимание на том, что «для сохранения и укрепления здоровья детей учебно-воспитательный процесс и образовательную среду целесообразно организовать таким образом, чтобы способствовать развитию личности в целостности разных форм её существования – физической, психической, духовной, социальной» [6, с. 48].

Т. Овчинникова определяет понятие «здоровьесберегающая среда» дошкольного учебного заведения как предметную, коммуникативную и оздоровительную среду. К предметной среде автор относит хозяйственную инфраструктуру, материальное обеспечение учебной и оздоровительной деятельности. К коммуникативной среде относятся межличностные отношения между субъектами педагогического процесса, комплектация групп, их наполнение, отношения педагогов и

родителей, их представления о здоровом образе жизни. Оздоровительная среда – формы, принципы учебной и оздоровительной деятельности [7].

Н. Денисенко, соглашаясь с представленной Т. Овчинниковой структурой здоровьесберегающей среды, существенно дополнила её содержание. К предметной среде исследовательница предложила добавить организацию уголков для двигательной, художественно-творческой и трудовой деятельности воспитанников, освещение помещений, свежий воздух в них. Понятие «коммуникативная среда» учена трактовала как условие для общения детей между собой, педагогами и другими людьми, а также бытовые действия и гигиеническое воспитание дошкольников. В оздоровительную среду Н. Денисенко считала целесообразным включать также коррекционно-развивающую и реабилитационную деятельность [8, с. 9].

Раскрывая значение здоровьесберегающей среды, О. Богинич представила её как среду, в которой ребенку приятно и безопасно находиться, что стимулирует его развитие, обеспечивает комфортные условия для формирования здоровья и является оптимальным для его роста. Она предусматривает использование разных способов и методов воспитательного влияния на детей с учетом их потребностей, интересов, индивидуальных особенностей и потенциала каждого ребенка, с использованием личностно ориентированного подхода [9].

Описанные выше подходы к организации здоровьесберегающей среды в школе и дошкольном учебном заведении подчеркивают направленность на формирование, сохранение, укрепление и восстановление здоровья детей. Абсолютно согласны с мнением вышеуказанных ученых. Однако, придерживаясь логики нашего исследования, собственное видение здоровьесберегающей среды дополняем условиями, при которых становится возможным закрепление детьми в повседневной жизни навыков, способствующих физическому, социальному, психическому и духовному здоровью в контексте формирования у них здоровьесберегающей компетентности. Итак, считаем, что *«здоровьесберегающая среда – это динамическая система условий, которые обеспечивают формирование физического, психического, духовного и социального компонентов здоровья ребенка, здоровьесберегающей компетентности дошкольника; приобретение им жизненного опыта и закрепление навыков здорового образа жизни».*

Здоровьесберегающую среду для формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста мы рассматриваем в трёх аспектах:

1. Как комплекс условий для сохранения здоровья детей и обучения их здоровому образу жизни – организационный компонент.

2. Как комплекс условий для позитивного взаимодействия субъектов процесса формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста – личностный компонент.

3. Как комплекс условий для закрепления жизненных навыков, способствующих физическому, социальному, психическому и духовному здоровью и приобретения опыта здорового образа жизни – предметно-пространственный компонент.

*Организационный компонент здоровьесберегающей среды* включает материально-технические, санитарно-гигиенические, эстетические и методические условия, которые обеспечивают жизненные потребности детей, охрану здоровья, способствуют овладению детьми знаниями, умениями, навыками здорового образа жизни. Организованная учебная деятельность будет проходить в соответствии с требованиями разработанной нами методики формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста и с использованием здоровьесберегающих и оздоровительных технологий.

Каждое занятие и все другие виды деятельности детей «должны быть валеологически обоснованными, то

есть построенными на основе базовых потребностей дошкольников: потребности в саморазвитии, игре, подражании, приобретении опыта» [10, с. 9]. Обеспечивает реализацию указанного выше использование технологий сохранения здоровья в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Анализируя классификацию существующих технологий сохранения здоровья, О. Ващенко та С. Свириденко выделили такие типы:

– здоровьесберегающие – технологии, которые создают безопасные условия для пребывания, обучения в образовательном учреждении и те, которые решают задачи рациональной организации воспитательного процесса (с учетом возрастных, половых, индивидуальных и гигиенических норм), соответствие учебной и физической нагрузки возможностям ребенка;

– оздоровительные – технологии, направленные на решение задач укрепления физического здоровья детей, повышения потенциала (ресурсов) здоровья: физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж, фитотерапия, музыкальная терапия;

– технологии обучения здоровью (в нашем исследовании – методика формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста – Т.А.) – гигиеническое обучение, формирование жизненных навыков (управление эмоциями, разрешение конфликтов и т.д.), профилактика травматизма и злоупотребление психоактивными веществами [11].

Проведение организованной образовательной деятельности по формированию у дошкольников здоровьесберегающей компетентности считается необходимым осуществлять на основе здоровьесберегающих технологий. Понятие «здоровьесберегающая технология» в последнее время используется в педагогике очень часто. Однако, не смотря на это, должны отметить, что единого его определения ещё не существует. Так, Л. Тихомирова рассматривает здоровьесберегающую технологию «не как самостоятельную педагогическую технологию, а как качественную характеристику образовательных технологий» [12, с. 58], поскольку считает, что важнейшим в характеристике любой технологии, которая реализуется в образовательном процессе, является её направленность на сохранение здоровья детей.

По мнению В. Ефимовой, здоровьесберегающие технологии необходимо рассматривать «как часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения здоровому образу жизни, направлена на решение вопросов сохранения здоровья в системе образования; как способ организации, модель учебного процесса, что гарантирует сохранение здоровья всех субъектов учебного процесса; как инструмент образовательного процесса; как система указаний, которые должны обеспечить эффективность и результативность обучения, сохраняя здоровье учеников» [12, с. 59].

А. Митяева также определяет здоровьесберегающие образовательные технологии как «качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья» и совокупность тех принципов, методов, приёмов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения» [13, с. 100].

В рамках нашего исследования важным является понимание понятия «здоровьесберегающие технологии», которое представляет И. Ерохина: «...совокупность форм, методов и способов, которые направлены на достижение оптимальных результатов в поддержке физического, психического, этического и социального благополучия человека, формировании здорового образа жизни» [14, с. 165].

Однако, несмотря на то, какое определение мы возьмем за основу, целью внедрения здоровьесберегающих

технологий в образовательный процесс дошкольных учебных заведений останется обеспечение высокого уровня здоровья детей, формирование у них сознательного отношения к здоровью, умения сохранять и поддерживать его, то есть здоровьесберегающей компетентности, которая позволяет дошкольникам самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.

Для формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста, по нашему мнению, целесообразно использовать также оздоровительные технологии. Оздоровительные технологии должны быть правильно подобраны, поскольку они будут действенными только в случае их индивидуализации, адекватности личностным и функциональным особенностям дошкольника. Во-первых, следует выбирать оздоровительные технологии, которые имеют научное обоснование. Научно обоснованная технология соответствует двум принципиальным признакам: гарантированность конечного результата и проектирование учебно-воспитательной и оздоровительной деятельности. Во-вторых, желательно подбирать оздоровительные технологии с учетом национальных и семейных традиций. Особое внимание следует уделить изучению отечественных традиций оздоровления (фитотерапия, закаливание, упражнения на свежем воздухе, потешки с двигательным содержанием и т.д.), поскольку они наиболее полно отвечают особенностям национального менталитета. В-третьих, подборка оздоровительных технологий должна происходить с учетом комплексной оценки состояния здоровья дошкольников, а именно, группы здоровья ребенка. Необходимо подчеркнуть тот факт, что принадлежность к определенной медицинской группе – ситуация временная: когда ребенок привыкнет к нагрузкам, методика занятий с ним усложняется, что заставляет организм адаптироваться к новым требованиям, то есть обеспечивает переход к следующей группе [15, с. 92–93].

*Личностный компонент здоровьесберегающей среды* предусматривает создание доверительной, доброжелательной атмосферы между субъектами, которые участвуют в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Одним из действенных мотивов дошкольников является мотив подражания, поэтому необходимо учитывать, что здоровьесберегающая жизнедеятельность осуществляется ими на основе примеров здорового образа жизни, которые дети получают из ближайшего окружения. Сознательная здоровьесберегающая позиция значимых взрослых является необходимым условием формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Эффективность её формирования зависит также от компетентности педагогов и родителей, единства их подходов к решению отмеченной проблемы.

Воспитатели дошкольных учебных заведений имеют большое влияние на детей, поскольку родители ограничены в общении с собственными детьми из-за нехватки свободного времени и педагогических знаний. Однако, подготовка родителей к формированию здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста является также важным аспектом нашего исследования. Считаем, что процесс формирования здоровьесберегающей компетентности будет более эффективным, если ребенок будет видеть в жизни то, что не противоречит информации, полученной в дошкольном учебном заведении.

Среди весомых составляющих процесса подготовки родителей к формированию здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста нами выделены такие:

- знание основ педагогических подходов к решению проблем сохранения здоровья;
- знание условий положительного и отрицательного

влияния внешних и внутренних факторов на здоровье человека;

- осведомленность об источниках информации по проблемам сохранения здоровья;
- компетентность в использовании информации в процессе обучения детей.

*Предметно-пространственный компонент здоровьесберегающей среды.* Для закрепления навыков здорового образа жизни необходимо усовершенствовать предметно-пространственный компонент здоровьесберегающей среды. Он должен стать основой для самообразования детей в сфере здоровья, развития их двигательной активности, закрепления гигиенических навыков, исследования различных аспектов рационального питания; практики эффективного общения, взаимопонимания, совместной деятельности; познания собственных качеств и возможностей, анализа проблем и принятия решений [16-19], овладения навыками самоконтроля, базисом для достижения успеха и тренировки воли.

Отметим, что в контексте сказанного нам очень импонирует предложенная Н. Гавриш и Е. Линник модель управления развитием детей в образовательной среде дошкольного заведения, а именно, заложенная в ней идея структурирования учебно-воспитательной системы на зоны порядка и свободы. Организационной единицей в зоне порядка (классический образовательный процесс) выделена форма образовательной деятельности (преимущественно занятия), в зоне свободы – учебно-развивающее средство (предметное насыщение образовательной среды и способы реализации детьми различных видов деятельности) [20]. Соглашаясь с авторами, мы считаем, что знания, умения и навыки сохранения здоровья, полученные детьми в организованном учебном процессе (зона порядка), будут трансформированы в здоровьесберегающую компетентность ребенка во время свободного общения со значимыми для него взрослыми и сверстниками, а также самостоятельной практической деятельности, которые стимулируются интересами, внутренними потребностями и мотивами ребенка (зона свободы).

Считаем, что при организации здоровьесберегающей среды необходимо учитывать такие принципы:

1. Индивидуализации – обеспечивает учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, его интересов и потребностей, данных диагностики об уровне сформированности у него здоровьесберегающей компетентности.
2. Универсальности – предметное оснащение здоровьесберегающей среды должно создавать оптимально насыщенное целостное, многофункциональное пространство, которое трансформируется в соответствии с направлением деятельности детей.
3. Открытости – предполагает реализацию права ребенка на выбор игры, видов деятельности, способов осуществления собственных замыслов, места и времени деятельности.
4. Субъект-субъектного взаимодействия – определяет личностно ориентированную модель общения взрослых и детей. Дошкольники имеют право на собственную позицию. Взрослые, учитывая её, способствуют достижению детских целей.

Создание здоровьесберегающей среды в представленном нами виде является предпосылкой для формирования у детей умения определять основы рационального питания, целесообразность выполнения гигиенических процедур, закрепления навыков двигательной активности, навыков моделирования поведения с окружающими, контроля негативных эмоций, совместной деятельности и т.д., составляющих основу здоровьесберегающей компетентности, в процессе самостоятельной игровой и исследовательской деятельности.

Для реализации педагогического условия «организация здоровьесберегающей среды» используются здоровьесберегающие технологии, сюжетно-ролевые игры, экспериментальные, практические задания, упражнения,

инсценировки, моделирование ситуаций, разыгрывание пантомим на предложенную тему, развлечения, соревнования, поручения. Названное педагогическое условие обеспечивает формирование деятельно-поведенческого компонента здоровьесберегающей компетентности.

Перспективой дальнейших научных поисков выступает исследование эффективности реализации педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Комарова И. А. Спирин С. В. К вопросу о разработке экспериментальной модели методики формирования осознанного отношения к природе у детей дошкольного возраста // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 60–63.
2. Психология і педагогіка: Підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2007. – 368 с.
3. Ахмедова Э. М. Артпедагогическое пространство как инновационная среда творческого развития дошкольника // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 36–38.
4. Кушнирык Н. Я. Особенности социализации дошкольника Украины в процессе воспитания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 82–84.
5. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М.: АРКТИ, 2008. 282 с.
6. Ващенко О. Педагогічні умови створення здоров'язбережувального середовища сучасної початкової школи // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 27. С. 46–50.
7. Овчинникова Т. С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных учреждениях. СПб.: Кара, 2006. 176 с.
8. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним // Дошкільне виховання. 2007. № 7. С. 8–10.
9. Богиніч О. Л. Сучасні пріоритети фізичного розвитку дітей // Дошкільне виховання. 2005. № 7. С. 12–14.

10. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе / И. В. Чупаха, Е. З. Пужаева, И. Ю. Соколова. М.: Илекса, Народное образование; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. 400 с.

11. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі // Здоров'я та фізична культура. 2006. № 8. С. 1–6.

12. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 1. С. 57–60.

13. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 192 с.

14. Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2005. 272 с.

15. Кот Н. А. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження сучасних технологій фізичного розвитку та оздоровлення дітей // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 16. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. С. 91–94.

16. Галева Е. В. Вербальное обозначение эмоциональных представлений у дошкольников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 72–74.

17. Комарова И. А., Прокофьева О. О. Теоретико-методические аспекты поликультурного воспитания дошкольников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 161–164.

18. Коростелева Е. Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128–133.

19. Скрипник Н. И. Концептуальные основы и условия воспитания толерантных взаимоотношений старших дошкольников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 102–105.

20. Гавриш Н. Лінник О. Організувати, але не обмежувати // Дошкільне виховання. 2013. № 1. С. 8–13.

#### ORGANIZATION OF A HEALTHKEEPING ENVIRONMENT AS A CONDITION OF FORMATION OF HEALTHKEEPING COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

© 2012

*T.K. Andriushchenko*, candidate of pedagogical science, Head of the Department of Educational Management and Pedagogical Innovations

*Cherkassy oblast institute of postgraduate education of teachers, Cherkassy (Ukraine)*

*Annotation:* The article gives basis to the expediency of allocation of pedagogical condition «Organization of health-keeping environment» in the context of formation of healthkeeping competence in preschool children. Reveals personal vision of the essence «healthkeeping environment», defines and describes its structure.

*Keywords:* healthkeeping competence, healthkeeping environment, pedagogical condition, preschool children.

УДК 378.14.015.62

## УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2012

**А.В. Богданова**, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Е.Ю. Коновалова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков  
*Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассмотрены социально-экономические и технологические факторы, которые влияют на процессы управления качеством образования и выявлены связи между понятием информационно-коммуникативной компетентности и системой управления качеством.

*Ключевые слова:* управление качеством, качество образования, информационно-коммуникативная компетентность.

Положение дел в образовательной системе России сегодня характеризуется все более частным обращением к понятию качества образования, стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и повсеместным их внедрением в образовательные процессы, а также во все другие процессы, происходящие в вузах, будь то исследовательская, научная, административная или любая другая деятельность. Управление качеством – понятие, перекочевавшее в образование из промышленных отраслей, но уже укрепившееся, претерпевшее заметные изменения и завоевавшее определенные позиции, ставшее средством, инструментом развития образовательной системы. В работах современных авторов отмечается: управление качеством – общеорганизационный метод непрерывного повышения качества всех организационных процессов; процесс, в котором экономические, социальные, технологические, управленческие механизмы связаны воедино, обеспечивая преобразование и развитие всего мирового образовательного пространства с целью оптимизации всех процессов в обществе.

От качества образования зависит развитие общества, как в области научно-технического прогресса, так и в области культурных и моральных ценностей. Управление качеством образования педагоги-современники характеризуют как «новую парадигму управления образованием вообще; важнейшее звено в управлении качеством жизни» [6, 7]. В этой связи отметим, что организация и результативность управления качеством образования зависит от следующих социально-экономических и технологических факторов.

*Осознание важности внедрения систем и инструментов управления качеством в системе высшего образования.* Необходимость разработки новых педагогических и административных технологий, ориентированных на управление качеством не только предоставляемых образовательных услуг, но и организации рабочих процессов в вузе, очевидна. Управление качеством – это не только отслеживание основных процессов по выделенным показателям, но и обязательное проведение корректирующих действий, анализ полученных результатов, выработка дальнейших стратегий, творческий подход к имеющейся информации для принятия компетентных профессиональных решений.

*Постоянное развитие информационных и коммуникационных технологий.* ИКТ послужили в последние десятилетия серьезным рычагом для структурных сдвигов в экономике и развитии общества в целом, поставили информацию и коммуникации во главе всех процессов, что не могло не отразиться на процессах, происходящих в высшем образовании. Поскольку все управление качеством основано на процессном подходе, то и тут ИКТ оставили свой глубокий след. Получили широкое распространение технологии, обеспечивающие интерактивный доступ отдельных пользователей к информационным ресурсам. Стало возможным объединение множества мини баз данных, содержащих информацию о ходе

тех или иных процессов в единые автоматизированные информационные системы, с помощью которых осуществляется мониторинг этих процессов по показателям качества [8, 9, 10]. Техническая основа данной тенденции – динамичное развитие и совершенствование именно ИКТ. Отметим, что наибольший рост объема информации, обрабатываемой при помощи ИКТ, наблюдается в России и в мире в таких областях, как промышленное производство, финансово-банковский сектор и образование [11].

*Информатизация общества и становление глобального информационного пространства в качестве социально-значимого явления.* Функциональные и технические возможности ИКТ растут с каждым днем, позволяя объединять их в информационные системы, интегрирующие различные типы данных и отдельные информационные микросреды, которые становятся не просто средами передачи данных, но обеспечивают принятие адекватных профессиональных решений, координацию административных, научно-исследовательских, образовательных процессов, эффективную интеллектуальную поддержку всех социальных, в том числе и коммуникационных процессов.

Современными авторами [2, 5] выделяются следующие признаки, формально определяющие общество в процессе информатизации:

преобладание информационной деятельности в сфере профессиональной занятости: более 50% трудовых ресурсов занято в производстве и обработке информации;

качественный скачок во взаимодействии человека с окружающим его миром, возникновение качественно новых массовых коммуникаций: появление регулируемой глобальной коммуникативной системы – единого информационного пространства, доступ в которое открыт всем с применением ИКТ;

качественное изменение, увеличение объемов и разнообразия курсирующей в обществе информации, рост интенсивности личных информационных потоков, расширение круга личных и профессиональных информационных интересов.

Качество образования является комплексной характеристикой, которая не может существовать сама по себе, не подвергаясь влиянию различных внешних факторов. Влияние ИКТ на качество образования в вузах в условиях современного общества можно определить четырьмя основными аспектами (рис. 1).

*Первый аспект* связан с полным осмыслением понятия информации в контексте управления качеством, его особенностей, значения в процессе диагностики и принятия обоснованных административных решений, а также большого количества противоречий, которые несут в себе развитие информационного сектора. В связи с необходимостью контроля качества постоянно разрабатываются и совершенствуются методы сбора, обработки и анализа информации о процессах и качестве их результатов [12].



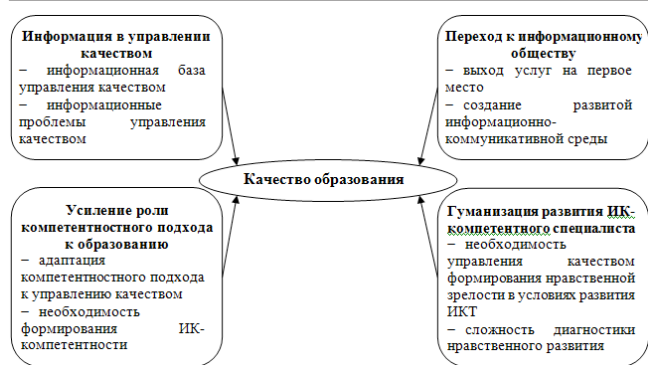


Рис. 1. Влияние ИКТ на качество образования

*Второй аспект* заключается в осознании реалий процесса перехода к информационному обществу и принятии развития ИКТ в качестве не просто технологического явления, но в первую очередь социально, экономически и научно значимого процесса, интегрированного во все сферы жизнедеятельности общества. В связи с этим нельзя игнорировать это явление и в управлении качеством образования. Это может привести к серьезному несоответствию между целями управления качеством и используемыми методами, значительному отставанию методологической базы от потребностей данного процесса.

*Третий аспект* заключается в появлении компетентностной сущности, определяющей уровень подготовки к применению и пониманию ИКТ с точки зрения образовательного процесса, института высшего образования и тех специальных возможностей, которыми потенциально обладают высшие учебные заведения в управлении качеством образования. Эта сущность – информационно-коммуникативная компетентность, которую можно определить, как особую комплексную способность объективно оценивать профессиональные проблемы педагогической деятельности, преобразовывать их в конкретные задачи; используя современные информационные и коммуникационные технологии решать их, воспроизводить знания, выражать себя творчески и создавать новую информацию [1].

*Четвертый аспект* заключается в тесной связи между управлением качеством образования в свете формирования информационно-коммуникативной компетентности отдельной личности во всех ее проявлениях: не только с интеллектуальной и профессиональной стороны, но и в равной степени с нравственной стороны, поскольку растущие в процессе информатизации возможности должны сопровождаться и увеличением ответственности, развитием морально-нравственных качеств. Образование призвано участвовать в формировании личности не косвенно, а напрямую, ориентируясь на повышение не только их уровня подготовки, но общеобразовательных качеств.

Возможности ИКТ, как эффективного инструментария, возрастают с каждым днем, при этом их цена на рынке падает, поэтому их использование становится все более доступными во всех областях. Уровень развития ИКТ сегодня, как показывает практика, превышает уровень подготовленности педагогического сообщества и администрации вузов к их корректному использованию. Наличие развитой информационно-коммуникативной компетентности имеет две важные стороны: во-первых, она является обязательным требованием для специалистов, задействованных в управлении качеством образования; во-вторых, она является базовой компетентностью для студентов, поэтому необходим контроль ее формирования на всех этапах управления качеством образования для всех направлений подготовки (рис. 2). ИКТ тесно вошли в нашу жизнь, а образовательная подготовка в этой области у большинства непрофильных

специалистов отсутствует. Однако внедрение ИКТ в управление качеством в целом несет в себе значительные выгоды.

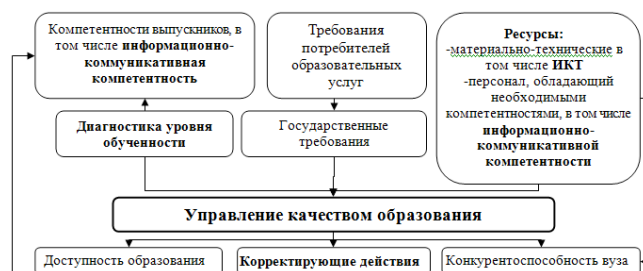


Рис. 2. Роль информационно-коммуникативной компетентности в процессе управления качеством образования

Информационно-коммуникативная компетентность не зря отнесена к числу ключевых. В частности А.В. Хуторской отмечает: «Информационные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с другими людьми, навыки работы в группе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки» [13].

Рассмотрев существующие подходы разных авторов к определению набора ключевых компетентностей, которыми должен обладать человек для осуществления успешной профессиональной деятельности, отметим, что у всех авторов в той или иной форме присутствует информационная компетентность (компетенция) и коммуникационная (коммуникативная). При этом смысл, вкладываемый в эти понятия, часто весьма сильно различается. Многие исследователи позиционируют коммуникативный компонент всего лишь как составляющую информационную компетентности. Однако в современном обществе навыки и умения в области эффективной коммуникации играют очень важную роль, осуществление профессиональной деятельности педагога без них невозможно, поэтому в рамках данного исследования, этот компонент вынесен, наравне с информационным, в название формируемой компетентности.

Такой подход не является совершенно новым. Ряд исследователей утверждают, что информационно-коммуникационная составляющая профессиональной подготовки студентов в виде системной цели процесса их обучения расширяет теорию целеполагания учебного процесса в высшей профессиональной школе; ИКТ приводят к коренному изменению коммуникации между людьми, образование в целом, учение, обучение и педагогическое взаимодействие будут неизбежно трансформироваться. Поэтому исследование и освоение педагогической коммуникации в образовании следует проводить с учетом динамики процессов в этой области. [2, 6]. Все это подтверждает:

- необходимость формирования на этапе обучения в вузе информационно-коммуникативной компетентности специалиста, так как она способствует обеспечению высокого уровня информационной культуры и профессиональной компетентности, а также коммуникативных навыков в условиях динамичного развития современных ИКТ;

- высокую значимость информационно-коммуникативной компетентности для специалистов, занимающихся работой в области управления качеством образо-

вания.

ИКТ не могут рассматриваться фрагментарно, так как они взаимно обусловлены и развитие их в высокой степени взаимосвязано. Понятие «информационно-коммуникационная компетентность» рассматривается современными авторами как «значимое, важное, актуальное для настоящего времени профессиональное достояние педагога в области информационно-коммуникационных технологий, которое он эффективно использует в педагогической деятельности; это также владение информационно-коммуникационными компетенциями» [2] в том числе и в контексте управления качеством образования.

В качестве необходимых условий успешного управления качеством образования исследователи указывают эффективное использование ИКТ, формирование и развитие информационно-коммуникативной компетентности на всех уровнях образования, преемственность уровней обучения, использование принципов НИРС и, конечно же, стимулирование положительной мотивации, эмоционально-ценностного отношения к качественным показателям, использование субъективного опыта и др. [1, 3, 6].

Проблема поиска форм эффективного управления качеством образования вкупе с эффективными методами работы с информацией и информационным пространством рассматривается как самая перспективная задача развития открытой образовательной среды и повышения качества образования.

Исследование социальных и экономических факторов, тенденций развития российской системы образования, российского и мирового опыта управления качеством позволяют говорить о необходимости глубокого освоения и использования ИКТ в этом процессе, формирования и развития информационно-коммуникативной компетентности на всех уровнях образования. Это становится реальностью, определяемой совокупностью внешних факторов, закономерностей развития системы образования, тенденций развития существующих систем управления качеством.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3. С.298-303.
2. Быков, С.А. Информационно-коммуникационная компетентность студентов – будущих учителей начальных классов – Высшее образование сегодня, 2008. – № 12. – С. 56-58.

3. Елистратова, И.В. Система управления качеством образовательного процесса. – Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2005. – 205 с.

4. Ключевые компетентности как результат образования. Приложение 1 к письму Департамента образования и науки Администрации Самарской области «О введении метода проектов в практику образовательных учреждений»/ Лаборатория модернизации образовательных ресурсов – Самара, 2003.

5. Соколова, И.В. Социальная информатика и социология: проблемы и перспективы взаимосвязи. – М: Владос, 2003. – 65 с.

6. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.

7. Субетто, А.И. Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы // Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика» – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 97 с.

8. Дмитриев Д.А. современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 24-29.

9. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

10. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2. С. 24-31.

11. Коваль Н.Н. Возможности современных программных средств ИКТ, их влияние на формирование информационного образовательного пространства педагогического деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

12. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

13. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты//Интернет-журнал «Эйдос», 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>, свободный.

### QUALITY MANAGEMENT EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY AS ACTUAL SOCIAL AND EDUCATIONAL ISSUES

© 2012

*A.V. Bogdanova*, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimization of business processes  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*E.Y. Konvalova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and foreign languages  
*Volga State University of Service, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The article deals with socio-economic and technological factors that affect the processes of quality management education and identified the relationship between the concept of information and communication competence and the quality management system.

*Keywords:* quality management, quality of education, information and communicative competence.

УДК 378

## СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОПЕРАТИВНО-СПАСАТЕЛЬНЫХ СЛУЖБ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ»

© 2012

**В.И. Бузько**, соискатель

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

**Аннотация:** В статье проанализированы сущность понятий: «культура», «управленческая культура». Охарактеризована сущность понятия «управленческая культура будущего руководителя оперативно-спасательной службы».

**Ключевые слова:** управление, культура, культура управления, управленческая культура будущего руководителя оперативно-спасательной службы.

В нынешнее время риск возникновения чрезвычайных ситуаций в мире является высоким. Растет масштабность последствий аварий, катастроф и стихийных бедствий, что актуализирует проблему предотвращения возникновения чрезвычайных ситуаций и ликвидации или минимизации их последствий.

Ликвидацию чрезвычайных ситуаций и их последствий осуществляют работники Государственной оперативно-спасательной службы. Руководителей указанных подразделений готовят в вузах профильного направления. Специфика такой подготовки предполагает формирование у будущих руководителей оперативно-спасательной службы управленческих качеств. Ведь перед современным обществом возникла острая проблема: на фоне накопления интеллектуального потенциала, снижается рост возможностей его использования в управленческой практике, что является прямым путем к системному кризису управления [19].

Проблема формирования управленца нового типа и его управленческой культуры является ключевой в работах известных современных ученых М. Альберта, П. Владиславлева, М. Вудкока, Дж. Грейсона, К. О'Делл, В. Лугового, М. Мескон, В. Солодкова, Д. Френсиса, Ф. Ходуори, Ли Якоки и др. Аспекты управленческой культуры специалистов во взаимосвязи с их профессионализацией исследовали Е. Бачинская, В. Болотов, Т. Брже, С. Гончаренко, Е. Зеер, И. Зимняя, И. Зязюн, Т. Иванова, Н. Коломинский, К. Корсак, А. Маркова, Н. Ничкало, И. Прокопенко, Дж. Равен, С. Тришина, И. Фрумин, В. Хутмакер, А. Хуторской, С. Шишов и др.

Значительное количество работ посвящено различным аспектам профессиональной подготовки в области пожарной безопасности, а именно:

- условиям и принципам профессиональной подготовки: Н. Вовчага, Л. Ишичин, Н. Козяр, М. Кусий, А. Парень, В. Покалюк, Ю. Антошкив, А. Ковальчук, А. Гороховская, А. Камаев, Э. Вильчковский, Ю. Бородин, Г. Макарова и др.;
- готовности к профессиональной деятельности: А. Быкова, М. Омельченко, А. Заричанский и др.;
- воспитанию и самореализации: Н. Вовк, А. Гладкий, С. Крук и др.
- формированию компетентности: А. Ивашенко, Т. Ткаченко, А. Хрипунова и др.

Однако проблема воспитания управленческой культуры будущих руководителей оперативно-спасательных служб гражданской защиты специально не анализировалась.

Цель статьи – на основе анализа научных источников определить сущность понятия «управленческая культура будущих руководителей оперативно-спасательных служб гражданской защиты».

Динамичный мир предъявляет серьезные требования к управленцам: появляется немало управленческих инноваций, создаются возможности для качественных преобразований в деятельности. В то же время усложняются задачи управления, главное, требуются новые научно-обоснованные способы их решения.

Что касается целостного понятия «управленческая культура», то сначала необходимо обратиться к толкованию его основного компонента – понятия «культура».

Термин «культура» (cultura) имеет латинское происхождение, и буквально переводится как воспитание, образование или развитие [11]. Философская наука трактует его как исторически обусловленный уровень развития человечества, совокупности ценностей, духовного и материального богатства, предметным воплощением способностей человека, его сущностных сил и отношений [10, с. 117].

В научной литературе выделяют различные подходы к определению тех или иных аспектов культуры:

- соотношения культуры личности и культуры общества (Л. Пономарев, В. Попов, В. Чичканова и др.);
- анализ социальной культуры личности (В. Глуздов, А. Прохоров, К. Розлогов, В. Рузин и др.);
- информационная культура (Д. Блюменау и др.);
- профессиональная культура (В. Кричевский и др.);
- управленческая культура (Т. Бутырская, Г. Войтович, Л. Воронько, И. Гречкосей, Н. Гудыма, Г. Ельникова, В. Казаков, Я. Матийчик, Н. Нижник, М. Нинюк, А. Оболенский, Н. Пирен, В. Ребало, М. Рудакевич, А. Скуратовский, И. Черленяк, С. Чукут, В. Шахов, И. Шпекторенко, С. Яромич, Ю. Ясенчук и др.) [3].

Культура, подчеркивают В. Глуздов, А. Касьян, И. Лукичева, как совокупность всех положительных социальных (созданных человеком) образований, охватывает три главные системы социальных ценностей:

- информационная система (знание всех видов и уровней: факты, гипотезы, категории, учения, теории и т.п.);
- операционная система (умение всех видов и уровней: навыки, средства, способы, подходы, технологии и т.д.);
- мотивационная система (установки всех видов и уровней: желание, стремление, интересы, убеждения, отношение и т.д.) [29].

Констатируем, что большинство исследователей рассматривают культуру с точки зрения трех подходов: ценностного, деятельностного и личностного, в частности:

- при ценностном подходе, культуру определяют как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (А. Арнольд, И. Громов, Ю. Ефимов, В. Келле, М. Ковальзон, И. Комарова, В. Малахов, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе и др.);
- при деятельностном подходе характеризуют как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности (С. Горбунова, А. Гурьева, А. Иванюшкин, С. Лапаенко, В. Оржеховская, М. Панкратов, И. Поташнюк и др.);
- при личностно-процессуальном – развитие сущностных сил человека и его самореализации (Н. Асташова, И. Бех, А. Вишневский, И. Зязюн, П. Игнатенко, В. Кузнецова, В. Лутай, В. Сластенин, В. Струмманский, В. Сухомлинская и др.).

К основным формам культуры относятся следующие: культуру труда, общения, речи; моральная, политическая, научная, национальная культуры, а также – правовая, эстетическая, общечеловеческая [12].

Среди множества классификаций можно остановиться на той, которая опирается на понятие субъекта – носителя культуры, как наиболее обобщенной и универсальной

ной:

- культура общества;
- культура коллектива (организации);
- культура личности.

Ни один из видов культуры не сводится к двум другим ни в сумме, ни отдельно. Нужно подчеркнуть, что любая классификация форм и видов культуры в определенной степени относительна, и в реальной деятельности они переплетаются, взаимосвязаны между собой. Сложность социокультурной реальности определяется также исторической изменчивостью (вариативностью) всех ее существенных характеристик. Поэтому теоретические понятия субъекта, видов и форм культуры требуют дальнейшего толкования посредством конкретного исторического материала [29].

Для лучшего понимания видов культуры и их взаимосвязи мы выделяем управленческую культуру, и толкуем ее, как меру и способ творческой самореализации личности в различных видах управленческой деятельности.

Для дальнейшего исследования бинарного понятия «управленческая культура» необходимо проанализировать толкование его составляющей – «управление» (смотри табл. 1). Понятие «управление» с позиций современной науки сформировалось в контексте административной системы, основанной на ограничении такой свободы и определенности основных событий и процессов относительно централизованного планирования [7].

Как видно из таблицы 1, в которой представлены основные толкования понятия «управление», по своей сути они все похожи, ведь определяют сложную деятельность, охватывающую все сферы общества для их организации и продуктивного функционирования в будущем.

Анализ научной литературы дал основания нам утверждать [20, 21, 22], о том, что сейчас нет единого, однозначного толкования понятия «управление». Разногласия в определении термина связано с многообразием концепций, сфер реализации, целей и задач, решаемых в том или ином аспекте.

Таким образом, из толкования понятия «управление» как целенаправленного воздействия на систему для перевода ее в качественно новое состояние, становится понятной главная цель управления – обеспечение качественной подготовки как системы организационных и дидактических мероприятий, направленных на их реализацию [23, 24].

Современные ученые признают систему управления как имеющую в своей основе диалогическую природу и динамичный процесс взаимодействия субъекта и объекта управления [9]. По определению В. Лугового [14], понятие управления, как вида деятельности, характеризуется своей социальной природой. В. Солодков [15] указывает, что оно имеет коммуникативную природу на всех этапах. Основным средством взаимодействия между компонентами системы управления, как определяет П. Владиславлева [5], выступают информационные потоки и способы обработки информации.

Многозначность понятия «культура» находит отражение в неоднозначности толкования содержания различных его словосочетаний, в том числе «управленческая культура руководителя», «культура управленческой деятельности», «культура управления». В «Тезаурусе менеджера» [4] приведена одна из немногих трактовок «культуры управления» как комплексной, обобщающей характеристики управленческого труда, отражающей его качественные черты и особенности. Если исходить из определения понятия «культура» в словаре С. Ожегова как высшего уровня чего-либо, то культура управленческой деятельности – это высокий качественный уровень организации управленческой деятельности. В этом смысле понятие близко по значению к таким, как «профессиональное мастерство», «профессиональная компетентность». Так, В. Шепель культуру

управленческой деятельности рассматривает через понятие культуры общения, культуры поведения, а показателем управленческой культуры – стиль управления [3].

Таблица 1 -Толкование понятия «управление» в научной литературе

Толкование понятия	Научный источник
Действие на определенный процесс (объект) с целью обеспечения желаемого его течения: наблюдается в биологических и применяется в технических и экономических системах.	Універсальний словник енциклопедія / Гол. ред. ради. академік НАНУ М. Попович. 4-те вид., вправи., доп. – Видавництво «ГЕКА» 2006. – С. 160
Целеустремленное влияние руководителя на сознание и поведение отдельных индивидов или членов организации с целью повышения организованности и эффективности их совместной деятельности.	Психологічна енциклопедія : – К. «Академвидав», 2006. – С. 389
«Элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программы и цели».	Философский энциклопедический словарь / Редкол. С. С. Афанасьев и др. – 2 – е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1999. – 815 с. – С. 674.
Основная деятельность на выделение наиболее важных в этот период знаний, на осуществление которых направляются основные усилия управляющей организации.	Великий тлумачний словник укр. мови (з дод. і допов.) / Уклад. і год. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ : «Перун», 2005 – С. 1002
Организационное и социально-психологическое воздействие на индивида и социум в целях эффективного функционирования и развития управляемых систем в соответствии с поставленной целью.	Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навчальний посібник для працівників освіти / В. І. Маслов. – К. : УПКККО, 1996. – С. 32
Процесс целенаправленного воздействия субъекта управления (руководителя) на объект управления (социальную систему, функционирующую в рыночных условиях), в результате чего объект управления претерпевает качественные изменения и повышается уровень его конкурентоспособности.	Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С. 212
Особая функция, возникающая из самой природы общественного процесса труда и рассматривается как деятельность, охватывающая сферы материального и духовного производства.	Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна, О. А. Удод. – Д. : Альфа, 1998. – С. 156

В. Мельник в структуре профессиональной компетентности руководителя выделяет такие виды культуры, как: правовая, психолого-педагогическая, управленческая и организационная [17].

По мнению Б. Гаевского и Ю. Палехи, «...управленческая культура руководителя (его личная вера, ценности и стиль) во многом определяет культуру организации» [6]. Действительно: от управленческой культуры руководителя зависит культура деятельности организации: определено созданный стиль работы принципиально влияет на выработку у руководителя той или иной стратегии культуры управления.

По мнению Г. Ельникова, понятие «культура управленческого труда» включает следующие разновидности культуры: общая, или общечеловеческая культура; культура политическая, правовая, эстетическая, педагогическая с ее многими оттенками в зависимости от типа и

специфики учебного заведения [8].

Анализ понятий «управление», с одной стороны, и «управленческая культура» с другой, подчеркивает их тождественность на основании общей семантики слов и одновременно – существенное отличие как в толковании сути, так и в использовании понятий.

Проведенный нами анализ сущности понятия «управленческая культура» позволяет определенным образом охарактеризовать и разграничить управленческую культуру от понятия «культура управления»:

– управленческая культура – это разновидность профессиональной культуры, состоящей из политической, правовой, административной, менеджерской, организационной, социально-психологической, информационной, коммуникативной и экономической культур и является интегральным образованием по системе знаний и умений, личностных качеств, мотивов и ценностей, реализующихся при управлении [26, с. 88];

– культура управления – это совокупность достижений в организации и осуществлении процессов управления, организации управленческого труда, реализации методов и стилей руководства, использовании техники управления, а также удовлетворении требований, ставящихся перед системой управления и к работникам [26, с. 226].

Итак, сущность понятия «управленческой культуры» мы понимаем как некое выполнение совокупности требований, предъявляемых к процессу управления, обусловленных нормами морали, этики, эстетики, права, принципами организации и технологии управления определенной профессиональной деятельности.

Группа ученых (С. Дубенко, А. Крупчан, Г. Леликов, Я. Немировский, Н. Нижник, Л. Пашко, П. Ткачук, В. Цветков и др.) управленческую культуру будущего руководителя государственной службы определяют как единство характерных для нынешнего этапа управленческих знаний, чувств, ценностей, управленческих и организационных отношений, творческой управленческой деятельности. Очевидно, что от степени ее развития зависит эффективность всей системы управления государственной службы, ведь высокая управленческая культура в процессе своего функционирования предусматривает настоящее искусство управления не только с подчиненными, но и собой [25, с. 158].

Любая среда обитания человека имеет потенциальные опасности – явления, процессы, объекты, которые при определенных условиях способны вызвать нежелательные явления (в том числе, пожары, взрывы, аварии, катастрофы). Обеспечение безопасности человека и снижения риска возможны лишь при умелом управлении и владении знаниями о закономерностях развития потенциальных опасностей и сознании мероприятий, способных отвлечь или снизить их риск до допустимого уровня [28].

Именно поэтому особое значение приобретает составляющая общей культуры – управленческая культура будущих руководителей гражданской защиты, сочетающая в себе искусство руководства и искусство исполнения. Управленческая культура – это совокупный показатель управленческого опыта, уровня управленческих знаний и качеств, образцов поведения и функционирования субъектов управления, определенная интегральная характеристика состояния управления [19, с. 27].

Культура управленческих отношений, их морально-психологическая устойчивость оказывают непосредственное влияние на обучение и воспитание курсантов и впоследствии формируют атмосферу в частях и подразделениях, что позволяет успешно решать поставленные задачи будущей профессиональной деятельности [1].

Учитывая сказанное выше, под управленческой культурой будущих руководителей гражданской защиты ученые рассматривают совокупность целенаправленных действий (операций), определенных качеств (способностей, познавательных интересов, положительных мо-

тивов), являющихся основой их успешного профессионального становления профессиональной и личностной самоорганизации в будущем. Управленческая культура формируется в соответствии с требованиями государственных нормативно-правовых документов.

Таким образом, анализ научных исследований [21, 26, 28 и др.] позволяет нам рассматривать управленческую культуру, как выполнение совокупности требований, обусловленных нынешними нормами, предъявляемых к качественному процессу в различных видах и способах организации управленческой деятельности.

Вместе с тем дальнейших исследований требует определение педагогических условий формирования управленческой культуры руководителя оперативно-спасательной службы гражданской защиты.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов Д. А., Калач Е. В. Формирование культуры служебных отношений среди курсантов ведомственных вузов // Об'єднання теорії та практики – запорука підвищення боездатності оперативно-рятувальних підрозділів. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків, 21 березня 2013 р. – С. 56–63.
2. Большой советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
3. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічна проблема // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 73–79.
4. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика. Пер. с англ. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
5. Владиславлев П. А. Система образования в европейских странах СЭВ. Экономические и социальные проблемы. – М.: Наука, 1989. – С. 103.
6. Гаевский Б., Палеха Ю. Культура управления и организационная культура // Персонал. – 1998. – № 4. – С. 60–63.
7. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: автореферат дис. на здобуття наук, ступеня док. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Губа – Луганськ, 2010. – 24, [1] с.
8. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. Управління школою. – № 35 (83). – грудень 2004. – С. 2.
9. Згуровський М. Болонський процес : шляхом європейської інтеграції : Бесіда з ректором НТУУ КПГ // М. Згуровським // Дзеркало тижня. – 2003. – № 40. – 18 жовтня. – С. 17.
10. Запоржець М. О., Карасевич А. О., Чирва Г. М. Філософія. Навч. посібник. – Умань: РВЦ «Софія», 2009. – 172 с.
11. Кабушкин Н. И. Основы менеджмента: Учеб. Пособие / Н. И. Кабушкин. – 4-е изд. – Мн.: Новое знание, 2001. – 336 с.
12. Корольок С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Монографія. – Полтава: 2007. – 168 с.
13. Крокинская О. Н. Профессиональное мышление в контексте профессиональной культуры // Социально-педагогические и психологические проблемы общей и профессиональной культуры учителя. – СПб., 1992. – С. 3–9.
14. Луговий В. І. Макропроцеси інтеграції вищої освіти в єдиний освітній простір України / Луговий В. І., Москаленко Н. В. // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч. 1. – Матеріали міжн. наук. практ. конф., К., 1996. – С. 31–34.
15. Лукашевич Н. П., Солодков В. Т. Социология образования : Конспект лекций / Под ред. Н. П. Лукашевича.

– К. : МАУП, 1997. – С. 216.

16. Маркова А. К. Мотивация воинской деятельности: содержание и проблемы / А. Маркова. – М. : Воениздат, 1994. – 374 с.

17. Мельник В. Стандарти управлінської кваліфікації керівника навчального закладу // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4. – С. 77–82.

18. Мельник Ирина. Спілкування як компонент професійної компетентності майбутніх фахівців з пожежної безпеки / Мельник Ирина // [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://kopeniana.udpu.org.ua>

19. Нижник Н., Пашко Л. Управлінська культура: теоретичне поняття чи управлінська поведінка? // Політичний менеджмент. – 2005. – № 5 (14). – С. 103–113.

20. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.

21. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Монография / Тольятти, 2011.

22. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42–45.

23. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13–16.

24. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономическая эффективность аналитической деятельности и управления образовательным учреждением. Москва, 2007.

25. Нижник Н. Р., Цветков В. В., Леліков Г. І., Крупчан О. Д., Дубенко С. Д., Ткачук П. М., Немировський Я. В. Державний службовець в Україні (пошук моделі). – Київ : Ін-Юре, 1998. – 272 с.

26. Основи цивільного захисту [текст] : навч. посіб. / О. В. Бикова, О. Ч. Болієв, Д. М. Деревинський та ін.; за заг. ред. М. В. Болотських; МНС України, Ун-тет цивільного захисту України, Ін-тут держ. упр. у сфері цивільного захисту. – К., 2008. – 223 с.

27. Прокопенко І. А., Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошук : (Збірник наукових праць). – Випуск № 14. / І. А. Прокопенко. – Запоріжжя, 2007. – С. 300–301.

28. Управленческая культура организаций / Составители Л. М. Кроль, Е. А. Пуртова – М. : Независимая фирма «Класс», – 400 с.

29. Учебное пособие / Глуздов В. А., Касьян А. А., Лукичева И. И. и др.; под ред. В. А. Фортунатовой, Л. Е. Шапошниковой. – М. : Высшая школа, 2003. – 303 с.

### ESSENCE OF THE CONCEPT «MANAGEMENT CULTURE FUTURE LEADERS RESCUE SERVICE OF CIVIL PROTECTION»

© 2012

*V.I. Buz'ko, competitor*

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* This paper analyzes the essence of the concept of «culture», «management culture» and the essence of the concept of administrative culture of the future head of the emergency rescue service.

*Keywords:* governance, culture, management culture, management culture, species management, manager, management culture and structure of its components.

УДК 373.5.016:168.522

### РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ

© 2012

*Г.А. Васьковская, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией дидактики*

*Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина)*

*Аннотация:* Обосновывается целесообразность дифференцированного отбора знаний о человеке для старшеклассников с учетом потребности формировать у них ценностные ориентации. Это даст возможность корректировать неуправляемые ценностно-смысловые установки учеников, возникающие под влиянием отрицательных социальных факторов.

*Ключевые слова:* содержание образования, старшеклассники, предметы гуманитарного цикла, ценности, ценностные ориентации, информационно-познавательные противоречия, интеллектуально-творческое развитие, саморазвитие, целостная картина мира.

Современное общество требует новых ценностных ориентаций, ценностных идеалов и ценностного мировоззрения. Это продиктовано условиями жизни (обитания) и работы (выживания) в XXI веке. Безусловно, ценностные ориентации будут объединять творчество, оригинальные идеи с народными традициями и культурой, но глобализированный мир выдвигает свои условия, подчас не всегда гуманные. Ценностные ориентации по своей сути могут служить своеобразным критерием, фильтром в определении отношения человека к материальному и духовным ценностям, к системе установок, к отстаиванию принципов и убеждений.

Научной основой реализации государственной политики в сфере образования стала разработка Национальной программы воспитания детей и учащейся молодежи в Украине, которая определила стратегию воспитания подрастающего поколения, что предусматривает объединение интересов: «личности – свободного саморазвития и сохранения своей индивидуальности; общества – саморазвитие личности должно осу-

ществляться на моральной основе; государства, нации – дети должны расти национально сознательными гражданами, патриотами, способными обеспечить стране достойное место в цивилизованном мире. Ценностное отношение личности к обществу и государству проявляется в таких качествах, как патриотизм, национальное самосознание, правосознание, политическая культура и культура межэтнических отношений» [18]. С другой стороны, Государственной национальной программы «Образование» («Украина XXI век») [5] провозглашено гуманизацию, «которая заключается в утверждении человека как высочайшей социальной ценности, в полном раскрытии его способностей и удовлетворении разнообразных образовательных потребностей, обеспечении приоритетности общечеловеческих ценностей, гармонии отношений человека и окружающей среды, общества и природы». Это и должно обеспечивать реализацию интересов и потребностей старшеклассника, связанных с его свободным становлением, идентификацией, развитием и саморазвитием, самореализацией

как главных целей образования. Поэтому приоритетные задачи образования, соответствующие цели школы, содержание личностно ориентированного образовательного процесса также предполагают и: а) диагностику учебных и личностных возможностей учеников; б) развитие их ценностно-смысловой сферы; в) сохранение и укрепление здоровья; г) обеспечение личностного самоопределения учащихся.

Проблематика нашего исследования касается ценностно-смысловой сферы старшеклассников, которая трансформируется и развивается как самостоятельная система, наслаивающая знания, вырабатывая новые, побуждающая к действиям и поступкам в рамках опыта и вне его, настраивая их на познание и понимание окружающего мира и себя. Итак, одной из важнейших задач усвоения знаний о человеке выступает формирование в учеников способности ощущать объективную реальность, т.е. создавать целостный образ мира на основе единства естественного и гуманитарного знания [4].

Обеспечение учеников адекватными их возрасту знаниями о человеке как части естественного мира, члена общества, субъекта взаимоотношений дает возможность актуализировать самопознание, ориентирует на диалогическое взаимодействие, личностное самораскрытие, которое, в конечном итоге, оказывает содействие формированию ценностных ориентаций личности [8, с. 94–102]. Исходя из сказанного, формирование ценностных ориентаций в процессе обучения определяется, с одной стороны, личностными особенностями, развитием и осознанием своих интересов и ценностей, а с другой, – социальными факторами – ценностями других людей, стилем общения с ними. При этом в основе общего механизма формирования ценностей лежит диалоговый стиль общения и развитие рефлексивных особенностей. Такой механизм, по нашему мнению, должен выступать как процесс передачи и принятия знания, что само по себе уже несет смысловую нагрузку. Вместе с тем, получаемая информация должна быть ценной, переходить из «категории знания» в «категорию значимости» [16, с. 131–137].

Анализ литературных источников по очерченной проблеме дает возможность констатировать, что сегодня достаточно остро стоит вопрос о направленности дальнейшего развития украинского образования через взаимосвязь доминирующих для разных направлений ценностных ориентаций. Учитывая это, проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций в педагогической науке и практике рассматриваются с позиций феноменологических подходов к изучению педагогических явлений.

Новые подходы к проблемам обучения и воспитания развиваются в парадигме гуманистического образования и связаны с работами Г. Балла, И. Беха, Н. Бирик, Е. Бондаревской, М. Боришевского, А. Киричука, В. Кременя, А. Савченко, В. Сухомлинского, О. Сухомлинской, И. Якиманской и др. В научной литературе основательно освещаются такие понятия, как ценности, ценностные ориентации, личностные ценности, направленность, мотивация, мотивационная направленность, установка. Вместе с тем, реферативный обзор отечественной и зарубежной литературы, посвященной ценностным ориентациям, свидетельствует, что эта проблема вызывает значительный интерес среди научных кругов.

Создание собственной ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. Как отмечает Е. Рыбалко, осложнение комплекса личностных свойств подростка происходит при включении в систему его ценностных ориентаций разных моральных качеств [19, с. 20–31]. Итак, лишь в юношеском возрасте окончательно складывается предпосылка для начала реального выполнения системой

ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций. В этот период моральное мировоззрение начинает быть такой побудительной системой идеалов и принципов, которая определяет и поведение, и деятельность, и отношение к окружающей действительности, и к самому себе [3, с. 321]. В основе обретения ценностной системой реально действующего характера лежит осознание человеком смысла своей жизни как личности. Именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни возникают чаще, становятся насущными. Появление потребности в определении своих жизненных целей, нахождение своего места в жизни становится отличительной особенностью именно этого возраста. Характерной особенностью юношеского возраста есть формирование жизненных планов, которые возникают в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления ядра ценностных ориентаций [6, с. 136]. Таким образом, в юношеском возрасте формируется собственное мировоззрение, создающее возможность становления внутренней, автономной системы ценностей.

Влияние школы на формирование ценностных ориентаций личности определяется как особенностями организации учебного процесса, так и взаимоотношениями с учителями и ровесниками. Независимо от формы организации и содержания учебного процесса личность учителя остается важным фактором развития системы ценностей учеников. Тем не менее, учителя, не владеющие эффективными технологиями, формами и методами (которые, кстати, еще недостаточно разработаны и апробированы) обучения и воспитания, не в состоянии влиять на процесс выстраивания и осознания учениками содержания ценностно-смысловых ориентаций. Совокупность индивидуальных свойств, которые являются внутренними факторами развития человека, и особенности социокультурной среды, которые выступают как внешние факторы, определяют формирование системы ценностных ориентаций личности в процессе взаимодействия. Ценностно-смысловые ориентации связывают внутренний мир личности с действительностью, образуют сложную многоуровневую (иерархическую) систему, гранича с мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов и реализуются в условиях информационного метаболизма [7, с. 71–83].

Ключевым показателем наличия личностного смысла есть осмысленность жизни – как осознание прошлого, настоящего и будущего, как наличие цели, как переживание онтологической значимости жизни, что и есть необходимым и достаточным условием развития гармоничного человека. Ценностное отношение тесно связано и с познавательно-оценочным аспектом деятельности субъекта, и с преобразовательной деятельностью, составляя их стержень [9, с. 102].

Под формированием ценностно-смысловых ориентаций понимаем создание педагогических условий, которые инициируют процессы осмысления, переосмысления гуманистических ценностей и построение на их основе моральной картины деятельности и поведения учеников. Их формирование происходит с помощью развивающих технологий и информационно-поисковых ситуаций. Итак, формирование ценностно-смысловых ориентаций – как идея и задача – должно закладываться и в содержание школьных учебников, что становится возможным при условии создания соответствующих ситуаций, задач, тестов, которые будут требовать рефлексии и развития оценочного аспекта, понимания и обобщения от каждого ученика. Рефлексия – это отображение позиции, мыслей другого человека через проникновение в его рассуждения («Если бы я была на его месте, то я бы...»), «Если бы он был на моем месте, то он бы...»); способность представлять себя на месте другого человека, видеть, мысленно проигрывать за него ту или иную ситуацию [17, с. 19]. Особенно это касается предметов гуманитарного цикла, в частности, истории,

литературы, обществоведения, что должно вовлекать в общечеловеческую культуру, т.е. помогать детям овладевать способами и приемами критического мышления и развивать соответствующие способности. Здесь система ценностно-смысловых ориентаций – «свернутая» программа жизнедеятельности, служащая основанием для реализации определенной модели личности.

Оценивая, например, литературное произведение или историческую ситуацию, ученик должен критически оценивать события. Учитель, как основной субъект и носитель общественно важных ценностей, должен способствовать адекватному пониманию ребенком происходящего и преследовать цель формирования достойного гражданина. Здесь открытое, паритетное общение является условием перехода социального в личностное и наоборот [10-14]. Учитывая изложенное, акцентируем внимание и на том, что пришло время думать о фундаментализации знаний о человеке, о необходимости разрабатывать соответствующие инновационные технологии обучения и научения. Итак, следует переосмыслить значение общения в индивидуальных, межличностных, социальных, социокультурных проявлениях.

Итак, в основе становления ценностей в старшем подростковом и юношеском возрасте лежит личностное самоопределение, которое имеет ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла собственного существования. В раннем юношеском возрасте личностное самоопределение (ценностно-смысловое, самоопределение относительно ценностей) есть генетически исходным, таким, что детерминирует развитие всех других видов самоопределения. Сознание старшего подростка уже не является «ценностным хаосом» [1, с. 196].

Конечно, ценностно-смысловые ориентации подростков заметно отличаются от взрослого человека. Но, пребывая в развитии, личностное самоопределение не завершается в подростковом или раннем юношеском возрасте. Этот процесс будет длиться до тех пор, пока

в межличностных отношениях и проблем социальных, которые влияют на сознание старшеклассников.

Для 78,57% учеников актуальной проблемой являются оценки в классном журнале. 71,43% опрошенных указали, что им тяжело приобретать знания. 70,37% старшеклассников ощущают затруднения в усвоении знаний. Последние две позиции связаны, прежде всего, со слабым осознанием роли и значения межпредметных и метапредметных связей для приведения знаний в систему, в частности, в систему знаний о человеке.

Прозрачная и четкая профориентационная направленность предметных знаний, что их содержат инвариантная и вариативная составляющие, также есть очень важным элементом обучения в старшей школе. Рассматривая проблемы выбора, мы выяснили, что 82,14% старшеклассников думают о том, какой может быть или будет их профессия. 75,57% учеников не определились с целью в жизни, а для 60,71% актуальным есть выбор жизненных ориентиров. По нашему мнению, в содержании предметов естественного и общественно-гуманитарного циклов следует выделять (акцентировать внимание) человековедческие аспекты, которые являются ценными с точки зрения формирования цели и выбора ориентиров в жизни учеников старшей школы.

Во время анализа добытых данных мы выделили основные детерминанты получения и усвоения знаний, выработки цели и выбора соответствующих ориентиров. В табл. 1 отображены показатели зависимости процессов получения и усвоения знаний, а также выбора цели и ориентиров в жизни старшеклассниками от их самочувствия и здоровья, характера, одиночества и неуверенности, внешности и внешнего вида.

Как видим (табл. 1), старшеклассники считают, что их самочувствие и здоровье больше всего влияет на выбор цели в жизни (71,43%), меньше всего – на жизненные ориентиры (57,14%). Оценивая свой характер, 64,29% опрошенных указали, что именно он больше всего влияет на выбор цели в жизни, а меньше всего – на соответствующие ориентиры. Ощущение одиноче-

Таблица 1

Детерминанты получения и усвоения знаний, выработки цели в жизни и выбора соответствующих ориентиров

Детерминанты	ЗНАНИЯ – ЦЕЛИ – ОРИЕНТИРЫ			
	Получение знаний	Усвоение знаний	Жизненные цели	Жизненные ориентиры
Самочувствие, здоровье	64,29	62,96	71,43	57,14
Характер	57,14	51,85	64,29	50,00
Одиночество, неуверенность	42,86	40,74	42,86	35,71
Внешность, внешний вид	53,57	55,56	67,86	50,00

человек живет, мыслит, общается, действует.

Вопрос в ином, как обеспечить интеллектуально-творческое развитие и саморазвитие, ибо это и есть проблемой создания системы образовательных условий для участников образовательного процесса? «Ведущая ценность, которая лежит в основе создания таких условий, – ценность свободы самоопределения человека, формирование его субъектности, способности к созданию собственного пространства возможностей (а не просто к выбору из суммы внешне очерченных возможностей) и морального становления [2, с. 54–55]». Поскольку потребность в самоопределении имеет ценностно-смысловую природу, то активное определение своей позиции относительно общественно произведенной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования характеризуются направленностью в будущее.

В процессе нашего исследования мы выясняли, какие знания, прежде всего о человеке, необходимы для полноценного вхождения выпускников школ в социум. В тоже время был обнаружен круг личностных проблем

и неуверенность, вызванные внешними влияниями, в одинаковой мере детерминируют процесс получения знаний и выбор цели в жизни (по 42,86%), меньше всего это касается выбора ориентиров в жизни (35,71%). Внешность и внешний вид, по мнению 67,89% старшеклассников, влияет, когда они задумываются над целями в жизни, тем не менее, влияние этих факторов наименьшее (50,00%), если речь идет о выборе жизненных ориентиров.

В конечном счете, имеем такую самооценку старшеклассников: самочувствие и здоровье, характер, одиночество и неуверенность, внешность и внешний вид, прежде всего, отображаются на выборе цели в жизни, потом – на процессах получения и усвоения знаний, и, в последнюю очередь, – на выборе ими ориентиров в жизни.

Анализируя отношения старшеклассников с ближайшим окружением, выясняя влияние социальных явлений на их сознание, мы пришли к выводу, что уровень остроты восприятия таких проблем зависит от понимания их сути и глубины усвоения соответствующих знаний или от их отсутствия. О чем и свидетельствуют полученные данные.



В семейном кругу 85,71% старшеклассников переживают проблемные отношения с матерью, 82,14% – с отцом, а на отношения между своими родителями остро реагируют 78,57% опрошенных. В стенах школы 60,71% учеников беспокоят проблемные отношения с учителями. В классе таких проблем меньше, на что указали 50,00% респондентов. Вне школы 46,43% старшеклассников ощущают затруднение в общении с представителями противоположного пола, 64,29% – с ровесниками, а с друзьями – 82,14%!

Среди отрицательных социальных явлений ученики старшей школы выделяют: употребление наркотиков и распространение ВИЧ/СПИДа – по 60,71%; преступность – 55,56%; табакокурение – 35,71% и употребление алкоголя – 28,57%.

Понятно, что такая самооценка сформировалась не только на основе усвоенных знаний, но и через влияние оценок, которые дают им другие люди – и не обязательно во время общей деятельности, которая сопровождается обменом мнениями. На процесс себяоценивания влияют также мнения тех, кто высказывал свое отношение не непосредственно, а через третьих лиц. Поскольку человек склонен оценивать себя преимущественно так, как его оценивают другие, то самооценка старшеклассников является результатом сопоставления образа своего реального «Я» с образом, который «вырисовался» в окружении (например, в школьной учебной или юношеско-молодежной среде, в родственно-семейной или культурно-эстетической, в мас-медийной, информационно-информатизационной или пространственно-локализационной [4, с. 212]), и образом идеального «Я». Мы не будем затрагивать вопросы ценностных установок и ориентаций социальных групп, вместе с тем заметим, что усвоение знаний о человеке оказывает содействие умению формировать мнения и формулировать оценки, высказывать отношение как к событиям, явлениям, поступкам других, так и к самому себе.

Итак, усваивая знания о человеке, старшеклассники должны развивать в себе ответственность, готовность прийти на помощь другому, трудолюбие, искренность, толерантность, неповторимость, умения преодолевать неуверенность в себе и т.п. Старшеклассник должен осознать, что знание о человеке является основой его жизнедеятельности [10, 15]. Осознать означает воссоздать знание в сознании. Осознать какой-нибудь объект – это то же самое, что включить его в систему своих знаний и отнести к определенному классу предметов или явлений. В процессе усвоения знаний о человеке сознание старшеклассников аккумулирует знания о внешнем и внутреннем мире, о самом себе как о биопсихосоциокультурной личности. Вместе с тем осознание это не только предпосылка оперирования знаниями, но и выработка ценностного отношения к этим знаниям, к окружающей действительности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 449 с.
2. Біла книга національної освіти України [Текст] / авт.: Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] / [за заг. ред. акад. В. Г. Кременя] ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 468 с.
4. Васильківська, Г. О. Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика [Текст] / Г. О. Васильківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 512 с.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>

main.cgi?nreg=896-93-%EF

6. Кон, И. С. Психология старшеклассника [Текст] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

7. Косянчук, С. В. Роль і місце риторики у часній школі: результати досліджень [Текст] / [авт. кол.: Шелехова Г. Т., Голуб Н. Б., Бондаренко Н. В., Новосолова В. І., Федорчук Т. М., Косянчук С. В.] // Навчання старшокласників української мови на академічному рівні : посіб. для вчителя. – К. : Пед. думка, 2012. – 208 с.

8. Малисова, И. Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности [Текст] / И. Ю. Малисова // Психологический журн. – 1994. – Т. 24. – № 4. – С. 94–102.

9. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Р. С. Немов ; [в 3-х кн.]. – Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 512 с.

10. Мирончук Н.Н. Особенности жизненного самоопределения и формирования профессиональных намерений старшеклассников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 92-95.

11. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 102-105.

12. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

13. Власова Н.В. Идентичность преподавателей вузов как фактор стратегического развития // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 20-21.

14. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.

15. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации как метаиндивидуальная характеристика родителей старшеклассников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 149-152.

16. Оллпорт, Г. Личность в психологии [Текст] / Г. Оллпорт ; [пер. с англ.]. – М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. – 345 с.

17. Осадченко И.И. Методологические подходы к категориальной характеристике понятия «педагогическая технология» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 91-94.

18. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс] / [авт. кол.: І. Д. Бех, Т. Ф. Алексеєнко, Г. О. Балл на ін.] / Інститут проблем виховання НАПН України. – Режим доступу: <http://iprv.org.ua/home/39-2010-06-08-18-03-21.html?showall=1>

19. Рыбалко, Е. Ф. Становление личности [Текст] / Е. Ф. Рыбалко // Социальная психология личности. – Л., 1974.

**THE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' VALUES ORIENTATIONS  
IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE ABOUT MAN ACQUIRING**

© 2012

*H.O. Vaskivska, candidate of pedagogical sciences, senior research worker,  
head of the didactics laboratory,  
Institute of pedagogy by National Academy Pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)*

*Annotation:* the article substantiates the need for a differentiated selection of the content (forms, methods, technologies) of the Humanities textbooks for high school students, taking into account the needs in the formation of value-semantic orientations as a personal structuring of value-semantic imperatives (general moral norms), that is a sign of fundamentalisation of education. This approach to the process of creating modern educational books will make it possible to adjust the value-semantic unmanaged orientations of high school students that may arise under the influence of negative social factors blocking the high moral education, self-sufficient and creative personality.

*Keywords:* content of education, high school students, the Humanities, values, value-semantic orientations, informational and cognitive contradictions, intellectual and creative development, self-development, a holistic worldview.

УДК 37(477):811(07)

**ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ И КОНТРЕФОРМ НА ЗНАЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ РЕАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ  
(60–80-Е ГОДЫ XIX СТОЛЕТИЯ)**

© 2012

*Н.В. Гончаренко, аспирант  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* Проанализированы проекты устава начальных и средних учебных заведений и обнаружено, что наиболее дискуссионными были такие вопросы, как: разделение общеобразовательных учебных заведений и их назначение; несовершенство предлагаемых учебных планов; увеличение и уменьшение количества уроков на иностранные языки; неоднозначность количества часов, определенных на изучение древних и новых языков; значение иностранных языков в классических и реальных гимназиях. Выяснено, что созданные реальные училища не были лишены недостатков: учебный курс не давал достаточной подготовки для практической деятельности; содержание учебы не обеспечивало надлежащий уровень знаний для вступления в высшие учебные заведения.

*Ключевые слова:* иностранные языки, реальные учебные заведения, реформирование, воспитательный процесс, учебные планы и программы.

Путь европейской и мировой интеграции предопределяет необходимость интенсивных изменений в политической, экономической и социальной жизни страны. Именно поэтому в последние годы происходят реформационные процессы в образовательной отрасли, направленные на достижение уровня наилучших мировых стандартов. Значительным продвижением стало появление стратегического документа, – Национальной доктрины развития образования, заложившего фундаменты новой парадигмы образования – ориентации на новый тип гуманистически инновационного образования, его конкурентности в европейском и мировом пространствах, воспитание поколения молодежи, защищенной и мобильной на рынке труда, способной сделать личностный духовно мировоззренческий выбор, будет иметь необходимые знания, навыки и компетентности для учебы в течение жизни [17]. Не является исключением период конца XIX ст., когда образование нуждалось в реформировании и совершенствовании учебного процесса образовательных учреждений. Считаем, что особенного внимания заслуживают средние учебные заведения и преподавание в них иностранных языков.

В истории становления и развития отечественной школы организованное обучение иностранных языков длительное время осуществлялось в пределах гимназического образования, поскольку гимназии являлись собой ведущий тип учебных заведений, обеспечивающих среднее образование. В то же время, со второй половине XIX ст. появляется новый тип заведений среднего образования – реальные училища, в которых, в отличие от классических, где изучались древние языки, и совсем не изучалось природоведение и химия, достаточно обстоятельно изучались природоведение, химия, два новых языка, и ни одного древнего. С первых шагов создания этих учебных заведений новые иностранные языки составляли основу формирования учебной программы. Однако исторические труды украинских и российских исследователей (Г. Бондаренко, Н. Борисова, М. Ветчинова, А. Долапчи, А. Камизина, И. Маланова [8], О. Миролюбова, О. Мисечко, В. Павленко [9], Я. Тараскина [18] и др.) свидетельствуют о том, что спе-

циального изучения научными работниками истоков, обоснования, организации обучения иностранных языков в реальных училищах не проводилось.

Цель статьи – проанализировать влияние образовательных реформ и контрреформ на значение иностранных языков в учебном процессе реальных учебных заведений у 60–80-е годы XIX ст.

С приходом в 1854 г., на престол Александра II начались глобальные изменения в разных отраслях жизнедеятельности общества, в том числе и в образовательной. 5 марта 1856 г., министр народного образования А. Норов изложил царю свой взгляд на реформирование образования. Он обоснованно очертил недостатки существующей системы. В частности, относительно гимназического образования, отметил, что предоставив преимущество реальному направлению перед классическим, была допущена серьезная ошибка, которую он назвал «вредной крайностью». По его мнению, с целью умственного развития юношества и морально-этических норм следует вернуть значительную часть прежнего веса классическим языкам, «не исключая в средних заведениях наук реальных, сколько это нужно для жизни» [14, с. 353].

Царь согласился с мнением министра. И реформирование среднего образования приобрела новые качественные признаки. В 1860 г. появляется проект устава начальных и средних учебных заведений, согласно которому в разделе «Гимназии и прогимназии» (§ 173) была определена цель гимназий. «Гимназия, – отмечалось в документе, – имеет целью путем правильного воспитания и учебы общеобразовательных наук развивать молодых людей в умственном и моральном отношении так, чтобы они могли успешно начать свое специальное образование в одном из высших учебных заведений или прямо приступить к полезной деятельности на избранном ими поприще общественной жизни» [11, с. 85].

Нормальный курс гимназии составляли 11 предметов: Закон Божий, русский язык, латинский язык, греческий язык, история, география, математика, природоведение, немецкий язык, французский язык, рисование, чертёж и каллиграфия [11, с. 136].

Как видим, этим проектом предусматривалось деле-

ние гимназий на два вида: гимназии с нормальным курсом и гимназии, в которых математика и природоведение преподаются в большем объеме.

В гимназиях первого типа на изучение латинского языка отводилось 24 часа (изучение начиналось с 3 класса), на греческий язык – 17 час. (с 5 класса), на немецкий и французский языки по 23 час. на каждый (с 1 класса). Второй тип гимназий имел немного иное распределение часов на иностранные языки: латинский – 19 час. (гораздо меньше), немецкий – 24 час., французский – 24 час., греческий совсем не изучался.

Обращает на себя внимание тот факт, что этот проект особое внимание уделял новым иностранным языкам. В сравнении с учебным планом 1852 г. количество часов на новые языки осталось почти то же (разница 1–2 час.), зато на латинский язык количество часов было увеличено на 4 час., а также появился греческий язык.

Новый проект устава стал предметом обсуждения широких кругов заинтересованных лиц. Развернулась широкая предметная дискуссия, особенно вокруг количества часов, отведённых на изучение иностранных языков. Например, профессор Г. Орбинский считал, что на древние языки нужно увеличить количество часов: на латинский язык – 2, на греческий – 3, на немецкий – 1, на французский – 2. В то же время он выступал против того, чтобы изучение новых языков начинать с 1 класса.

По его мнению, нужно дать возможность ученикам сначала ознакомиться с одним иностранным языком, его началами, например, французский, как более легкий, а уже потом приступать к немецкому, являющийся более сложным. Это нужно делать, считал Г. Орбинский, чтобы избежать в головах учеников путаницы.

По мнению Г. Орбинского, несовершенным является также учебный план для гимназий с усиленным курсом природоведения, поскольку в нем не достаточно представлено реальное направление. Он предлагал с целью укрепление реального направления отмеченных гимназий вывести из учебного плана латинский язык как предмет, не имеющий отношения к реальному направлению, а больше времени предоставлять природоведению, географии, являющимся типичными учебными дисциплинами для реальных учебных заведений. Г. Орбинский также считал, что нужно сократить время на новые языки и математику.

В обсуждении проекта активное участие взял и М. Пирогов. Свои взгляды относительно устава он изложил в большой статье «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве министерства народного просвещения», в которой раскритиковал предложенный проект. По его мнению, «в основных началах проекта господствует эклектизм. Выродилось желание соединить гуманизм с реализмом» [10, с. 313].

Проанализировав количество часов, отводимое в гимназиях двух типов, в частности и на иностранные языки, он приходит к выводу, что проект «колеблется между двумя направлениями, отдавая некоторое преимущество реальному» [10, с. 315].

Учитель Неверов (инициалы не установлены – Н. Г.) в противовес Г. Орбинскому и М. Пирогову считал необходимым в реальных учебных заведениях (он называл их реальными училищами) осуществлять элементарное изучение латинского языка, чтобы у учеников была возможность переходить из реальной гимназии в классическую или наоборот.

Обсуждение проекта устава было широким и демократическим; в нем принимали участие люди разных профессий, социальных прослоек, которых больше или меньше интересовали процессы, происходящие в образовании. Среди других является интересной статья П. Робера (инициалы не установлены – Н. Г.) «Организация учебной части в гимназиях» [13], не допускающая никакой двойственности в системе гимназического образования. Автор убежден в преимуществах классического элемента по делу умственного развития

человека, а развитие – это цель гимназического образования.

«Одно развитие, – пишет Робер, – должно проникать во все подробности, все частности жизни гимназиста, как главная роль всех его занятий, всех его трудов» [13]. Потому нужны предметы, способные побуждать к действию самих учеников, пробуждать самостоятельность в работе и самостоятельность всех сил души и направлять их на путь, обеспечивающие успех во всякой работе. Всем этим требованиям, по мнению Робера, как ни один другой предмет, отвечают классические языки.

Участников дискуссии было слишком много. Каждый журнал, даже не педагогического направления, считал нужным предоставить свои страницы для дискуссии по поводу нового проекта Министерства народного просвещения. Мы привели примеры лишь небольшой части выступлений диспутантов, чтобы показать, что точки зрения высказывались часто слишком противоположные, были между ними, конечно, конструктивные, свидетельствующие о заинтересованности и глубоком знании дела [1, с. 153–200; 2, с. 145; 5].

Интересно, что против изучения древних языков выступил К. Ушинский. По его мнению, они просто забирают время учеников [21, с. 298–305].

Его поддерживал и В. Водовозов. В статье «Древние языки в гимназиях» он писал, что для содержания средней школы достаточно два новых иностранных языка (немецкий и французский), а по возможности – и английский [3, с. 117].

Министерство народного просвещения тщательным образом собрало разные предложения, выучило их и систематизировало. Например, К. Ушинский напечатал в официальном органе Министерства народного просвещения «Журнале Министерства народного просвещения», главным редактором которого тогда был, «Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» [22, с. 244].

Все замечания и предложения к проекту устава 1860 г., были направлены в Ученый комитет Министерства народного просвещения, где они были тщательным образом проработаны и в 1862 г., появилась новая его редакция под названием «Проект устава общеобразовательных учебных заведений».

Главное отличие от предыдущего проекта заключалось в том, что теперь общеобразовательные учебные заведения делились на три разряда: народные училища, прогимназии и гимназии. Гимназии делились на два типа: филологические и реальные.

В прогимназии было отведено на немецкий и французский языки по 14 час., в гимназии филологической – 12 час. выделялось на немецкий язык, на французский – 8 час. Если вместе прибавить часы – то на немецкий язык выходит на 3 час. больше, а на французский – на 1 час. меньше.

В реальных гимназиях и прогимназиях вместе количество часов на немецкий язык увеличено на 2 час., а на французский – на 1 час.

Что касается древних языков, то в прогимназии их изучать не предлагалось, а лишь в гимназии. Согласно настоящему документу в филологических гимназиях количество часов на латинский язык осталось то же – 24 час., а на греческую – значительно увеличилась: с 17 час. до 22 час. В реальной гимназии латинский язык остался в количестве 18 час., что на 1 час. меньше.

Новый проект был опубликован в печати, направлен в учебные заведения и известным ученым в зарубежные учебные заведения.

Опять развернулась широкая дискуссия, к которой приобщилось еще больше людей, чем раньше. От университетов и педагогических советов поступило 110 отзывов, от частных лиц – 225, из-за границы – 42. Кроме того, в прессе также было опубликовано большое количество публикаций, отображающих разные взгляды.

Министерство и в этот раз проработало все материалы и обнародовало их в 6-ти томах под названием «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» [7]. Отдельным томом были напечатаны замечания иностранных педагогов [6].

Общественное мнение разделилось: одни отстаивали только классическую гимназию (значительное увеличение часов на древние языки, новым языкам отводится второстепенное значение); другие – только реальное образование (преимущество предоставляется новым языкам).

Собственное мнение обоснованно выразили М. Пирогов, директор Нежинского лицея кн. Безбородько, Стейлин-Каминский, преподаватели Ярославской гимназии Миловидов, Парков, Пяткин, Цветков и др., выступающие против изучения латинского языка в реальных гимназиях.

Были и другие предложения. Директор 3-й Московской гимназии Грифцов, председатель Ученого комитета О. Воронов, прежний попечитель Одесского учебного округа Могиланский, директор 1-й Московской гимназии Виноградов, педагогический совет Каменец-Подольской гимназии выступили за единственную гимназию, но с двумя отделениями: филологическим и реальным.

Именно такое деление, писал, например, Грифцов, с помощью древних языков даст возможность ознакомиться с чрезвычайно богатой культурой Греции и Рима не из «чужого голоса», а из «самого источника» греческой и римской древности, на которой воспитывалась вся Западная Европа [7, с. 417].

Согласно этому учебному плану акцент делался на новые языки и греческий язык в филологических отделениях. На изучение немецкого и французского языка он предлагал по 24 час., а начиная с 3 класса гимназии – еще увеличить на 8 час. На латинский язык отводилось 24 час. на полный курс гимназии и прогимназии и 30 час. на греческий язык. В реальном отделении количество часов на новые языки предлагалось такое же, на латинский – гораздо меньше (16 час.), а греческий вообще предлагалось не изучать.

Были и такие диспутанты, вообще выступавшие против деления гимназий на филологические и реальные в любом виде, то есть они отстаивали единственную среднюю школу, которая, по их мнению, сможет достичь главной цели, – дать ученикам общее образование. В такой школе они предлагали устранить подавляющее значение древних языков.

Как уже отмечалось, разных мыслей, предложений, замечаний поступило чрезвычайно много. Их разнообразие просто поражало. Чтобы как-то все это проанализировать и систематизировать, на предложение председателя Ученого комитета Воронова была избрана группа известных педагогов (С. Барановский, В. Ведров, В. Водовозов, О. Власов, О. Латифов, П. Максимович, Б. Ненсберг, Д. Семенов, М. Цветков, Г. Шарбе и др.), которые сделали бы эту работу. За разными направлениями (деление гимназий на филологические и реальные; о классическом и реальном образовании; содержание учебных предметов; управление учебными заведениями; частные учебные заведения; кадры и др.) был сделан отдельный анализ и представленный в Ученый комитет документ под названием «Свод замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий» [15, с. 41].

В апреле 1863 г., Ученый комитет начал свою работу над этим документом. Понятно, что и во время обсуждения разных точек зрения на реформу среднего образования, в самом Ученом комитете не было единодушия. Ученый комитет подготовил новый «Проект устава гимназий и прогимназий». Согласно этому документу предлагались два вида гимназий – классические и общие со своими учебными планами.

Если сравнить учебный план с прежним вариантом, легко увидеть, что число уроков латинского языка в общих гимназиях, по сравнению с прежними планами, увеличилось на два (20 вместо прежних 18), а в классических на 12 (36 вместо 24); на греческий язык было выделено 5 лишних учебных часов (27 вместо 22). Кроме того, латинский язык введен еще в младшие классы и в прогимназию [4, с. 28].

Что касается новых языков, то в общих гимназиях количество часов на немецкий язык увеличилось: немецкий – 32 час. (было 26), зато на французский уменьшилась – 21 час. (было 25); в классических гимназиях общее количество часов на эти языки уменьшилось: на немецкий предлагалось 24 (было 26), на французскую – 18 (было 22).

Как видим, тенденция оставалась неизменной относительно иностранных языков: древние языки играли первостепенное значение в классических гимназиях, а новые языки – в реальных. Увеличение или уменьшение часов на тот или другой язык эту тенденцию не нарушали.

Следовательно, этот проект устава (уже 3-й) был отправлен в Государственный Совет 27 февраля 1864 г. Конечно, он также вызывал дискуссию в самом Совете. Семь ее членов выступили против того, чтобы древние языки изучались во всех гимназиях, а из новых языков – лишь один. Они предлагали оставить классические языки лишь в половине гимназий, чтобы не было преимуществ классических гимназий перед общими.

Зато 23 члена Совета выступили против того, чтобы половина гимназий были реальными, а вторая – классическими. Они считали, что в основу общего среднего образования нужно положить изучение древних языков.

Наконец, после долговременных дебатов 19 ноября 1864 г. устав был утвержден. Настоящий документ, имеющими название «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения», казался стал «соломоновым решением»: разделил гимназии на классических и реальные. То есть, как отметил С. Рождественский, «новый устав утверждал принцип дуализма в системе среднего образования, предоставляя времени и опыту окончательное решение спора между классицизмом и реализмом» [14, с. 437].

Министерство считало, что достичь обстоятельности гимназического курса можно лишь при условии наличия двух видов гимназии, то есть классических и не классических, создав условия у последних для изучения новых языков и наук как того настойчиво требует время [14, с. 437].

По новому уставу в реальных гимназиях латинский язык совсем не изучался. На французский язык отводилось 22 час. в неделю (в предыдущем проекте – 21 час.), а на изучение немецкого языка видим значительное уменьшение – 24 час. вместо 32 час., предлагаемых в проекте 1863 года.

Следовательно, впервые в истории среднего образования в Российской империи появился такой тип учебного заведения, как реальная гимназия. На первый взгляд, согласно этому уставу и классические, и реальные гимназии имели одну цель, задание, уровни права, кроме одного: согласно § 122, ученики, закончившие классическую гимназию, имели право поступать в университет без экзаменов; те, кто заканчивал реальную гимназию, этого права не имели, а лишь могли поступать «в высшие специальные училища» [19, с. 1326].

Такое решение нанесло большой вред реальным гимназиям. Несмотря на то, что учебные заведения обоих типов могли быть достаточно популярными, этого не случилось, поскольку большинство родителей хотели дать детям университетское образование, открывающее широкие возможности для карьерного роста.

На адрес Министерства народного просвещения начали поступать обращения с ходатайствами отменить ограничение § 122 гимназического устава в 1864 г. [16,

с. 303].

Однако Министерство не принимало во внимание таких ходатайств, ведь решение было принято после многих обсуждений и дискуссий. Однако неудовлетворения родителей и общественности повлекло горячие дискуссии относительно преимуществ классического образования над реальным образованием [4, с. 47].

Неудовлетворение на местах, неоднозначность положения реальных гимназий, а также политическая ситуация (покушение на царя в 1866 г.), распространение материалистических идей среди молодежи, побуждало к пересмотру гимназического устава 1864 г.

Особенно большую активность относительно проведения реформ обнаружил министр народного образования Д. Толстой, страстный сторонник классического образования. Именно он добился у царя разрешения на создание в 1869 г. особой комиссии при участии ведущих научных работников, преподавателей и других работников образования, для выработки предложений относительно реформирования средней школы. Среди разных рекомендаций комиссия предлагала создать гимназии одного типа – классические, а «реальные же гимназии должны получить отдельный устав и отдельное название» [14, с. 518].

Министерство предложило проект изменений к уставу в 1864 г., для изучения которых в марте в 1870 г. под председательством графа Строганова была образована новая комиссия, одобрявшая изменения. Выводы комиссии, одобренные царем, начали воплощать в практику [14, с. 518].

27 февраля в 1871 г. министр Д. Толстой внес в Государственный Совет проект устава реальных училищ, утвержденный особой комиссией. Согласно с настоящим документом реальные училища «имеют целью предоставлять учащемуся юношеству общее образование, приспособление к приобретению технических знаний» [12, с. 24].

Полный курс обучения в реальном училище предлагался 6-летним. В соответствии с местными потребностями такие училища разделялись на механико-технические, химико-технические или коммерческие. Вместе с тем при реальных училищах мог быть открыт еще один класс, дополнительный (более высокий), для подготовки к вступлению в высшее специальное училище. В этом классе должны были учиться желающие и способные ученики [12, с. 25].

Как видно из учебных планов этого проекта, в разных типах реальных училищ предлагалось разное количество часов на иностранные языки. Так, в коммерческом реальном училище на немецкий язык предлагалось 30 час., на другие – 24 час. (соответственно в реальных гимназиях – 24 и 22 час.); в химико-техническом и механико-техническом предлагался лишь один иностранный язык (или немецкий или французский) в количестве 20 час. В дополнительном классе на каждый иностранный язык добавлялось еще по 4 час.

Как видим, латинский язык был исключен из учебного процесса.

Этот устав, безусловно, от проекта отличался. Например, теперь реальные училища «состояли из двух отделений – основного и коммерческого, или же одного из этих отделений (§ 3). При основном отделении может быть основан еще один высший класс, дополнительный, с тремя отделениями: а) общим, предназначенным преимущественно для подготовки учеников к вступлению в высшие специальные училища; б) механико-техническим; в) химико-техническим. Учитывая местные потребности, дополнительный класс может состоять также из одного или двух отделений (§ 4)» [20, с. 53].

Согласно этому уставу цель реальных училищ – предоставление своим воспитанникам общего образования, приспособленного к практическим потребностям и приобретению технических знаний. В соответствии с местными потребностями реальные училища открываются в

составе полных 6 классов, или с курсом 5-ти, 4-х, 3-х, 2-х старших классов. Учебный курс строится так, что преподавание общеобразовательных предметов происходит параллельно и одновременно с преподаванием специальных. К общим предметам относились: Закон Божий, отечественный язык, математика, история, география, новые иностранные языки. Кроме того, вводились физика, каллиграфия, черчение и рисование. Что касается специальных предметов, то они разделялись на несколько групп. Согласно с местными потребностями 5 и 6 классы открываются или в составе двух отделений – основного и коммерческого, или одного из них; при основном отделении мог открываться высший, дополнительный класс с тремя отделениями: 1) общим, что готовит учеников в высшие специальные училища; 2) механико-техническим; 3) химико-техническим [14; 20].

Что касается иностранных языков, то на немецкий язык в основном отделении отводилось 22 час., на французский – 18 час., в коммерческом соответственно – 28 и 24 час. (на немецкий язык было сокращено два часа). В дополнительном классе основного отделения иностранные языки вообще не изучались. Лишь в общем отделении выделялось 5 час. на немецкий язык.

После принятия Устава реальных училищ Министерство много внимания уделило тому, чтобы создать условия для открытия и функционирования этих училищ.

Однако опыт показал, что функционирование реальных училищ не было лишено серьезных недостатков: во-первых, учебный курс не давал достаточной подготовки для практической деятельности; во-вторых, содержание учебы не обеспечивало надлежащий уровень знаний для вступления в высшие учебные заведения. От родителей, земств по адресу министерства поступали жалобы и просьбы о внесении изменений в учебно-воспитательный процесс реальных училищ [14, с. 643].

Именно в этот период деятельность министра Д. Толстого была признана неудовлетворительной и он был отправлен в отставку 24 апреля 1880 г. Вместе с этой отставкой заканчивалась и эпоха преобладания классицизма в общеобразовательной школе, что, безусловно, не могло не отразиться на реальном образовании.

В тоже время перспективами дальнейших исследований является определение организационных особенностей образовательных реформ и контрреформ относительно иностранных языков в учебном процессе реальных учебных заведений (60–80-е годы XIX столетия).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барон О. О назначении гимназий в системе народного образования, и об учебном их курсе / Барон О. Николаи // Морской сборник. – 1860. – № 3. – С. 153–200.
2. Вейнберг. О преподавании в гимназиях (по поводу Устава низших и средних училищ Министерства Народного Просвещения) / Вейнберг // Воспитание. – 1861. – № 3. – С. 145.
3. Водовозов В. И. Древние языки в гимназиях / В. И. Водовозов // ЖМНП. – 1860. – Ч. 111. – август. – С. 105–120.
4. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ганелин Ш. И. [под ред. Н. Казанского]. – Л. : Изд-во Минпроса РСФСР, Ленингр. отд., 1950. – 302 с.
5. Грановский Т. Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой системы / Т. Н. Грановский // Московские Ведомости. – 1860. – № 97.
6. Замечания иностранных педагогов на проекты уставов учебных заведений Министерства народного просвещения. – СПб., 1863. – 417 с.
7. Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. – СПб., 1862. – Ч. 1. – 643 с.; Ч. 2. – 635 с.; Ч. 3. – 574 с.; Ч. 4. – 606 с.; Ч. 5. – 627 с.; Ч. 6.

– 654 с.

8. Маланов И. А. Особенности развития образовательного пространства Бурятии с конца XIX – начала XX века по настоящее время // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 113–117.

9. Павленко В. В. Организация учебно-воспитательного процесса в Житомирской гимназии (XIX – начала XX вв.) // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 139–143.

10. Пирогов Н. И. Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства Народного Просвещения / Н. И. Пирогов // Сочинения Н. И. Пирогова. Т. 1. – СПб. : Тип-я М. М. Стасюлевича, 1900. – С. 313–344.

11. Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве министерства народного просвещения // ЖМНП. – 1860. – март. – С. 85–164.

12. Проект устава реальных училищ ведомства министерства народного просвещения // ЖМНП. – 1871. – Ч. 155. – С. 24–56.

13. Робер П. Организация учебной части в гимназиях / П. Робер // Русский педагогический вестник. – 1860. – сентябрь.

14. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб.: Мин. Нар. Прос., 1902. – 785 с.

15. Своды замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и

прогимназий. – СПб. : Тип. Академии наук, 1863. – 664 с.

16. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 312 с.

17. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

18. Тараскина Я. В. Система иноязычной подготовки в региональном педагогическом вузе (1954–1990 гг.) // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 181–183.

19. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 3. (1855–1864). – СПб. : Тип-я Министерства Академии Наук, 1865. – С. 1326.

20. Устав реальных училищ ведомства министерства народного просвещения // ЖМНП. – 1872. – Ч. 161. – С. 52–81.

21. Ушинский К. Защитникам классических гимназий / К. Ушинский. – Сб. сочинений. – Т. 3. – Педагогические статьи (1862–1870 гг.). – М.–Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – с. 298–305.

22. Ушинский К. Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения / К. Ушинский // ЖМНП. – 1861. – январь. – Ч. 109. – февраль. – с. 244.

### INFLUENCE OF EDUCATIONAL REFORMS AND COUNTER-REFORMS ON FOREIGN LANGUAGES IMPORTANCE IN EDUCATIONAL PROCESS OF NON-CLASSICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (SIXTIES-EIGHTIES OF 19<sup>TH</sup> CENTURY)

© 2012

*N.V. Goncharenko, post graduate student  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* Projects of primary and secondary educational institutions statutes were analyzed. It was found that the most debatable questions were concerning how to divide comprehensive schools and their purpose; imperfection of proposed curricula; increase and decrease of classes number using foreign languages; ambiguity of hours number, defined to old and new languages studying; the importance of foreign languages at classical and non-classical secondary schools. It was cleared up that created non-classical secondary schools had shortcomings, such as: the studying course had not given sufficient training for practical activity; the educational content had not provided with an appropriate level of knowledge to enter higher educational institution.

*Keywords:* foreign languages, non-classical educational institutions, reforming, educational process, curricula and programs.

УДК 379 (4 Укр. 55)

### ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

*Н.Н. Коваль, методист  
Донецкий областной институт последипломного образования, Донецк (Украина)*

*Аннотация:* Важнейшим фактором повышения эффективности управленческой деятельности является реализация ее на аналитической основе. Одним из перспективных средств усовершенствования образовательного процесса есть педагогический анализ, который можно осуществлять с помощью программного варианта технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРОС) «Landrail».

*Ключевые слова:* анализ, педагогический анализ, аналитическая подготовка, аналитическая деятельность, технология анализа.

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на діючу систему освіти. Сьогодні перед сучасною школою постає складне завдання: задоволення запитів учнів та їхніх батьків і посилення уваги до дотримання державних стандартів. Це неможливо без модернізації діяльності закладів та установ освіти, запровадження нових форм і методів організації навчально-виховного процесу, розробки інноваційних методик, прийомів, способів навчання.

Ефективність реформування діяльності школи значною мірою залежить від її управління. Управління є тією рушійною силою, яка націлена на активізацію лю-

дини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Тому керівнику закладу освіти слід орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організувати творчу та інноваційну діяльність. У зв'язку з цим питання управління освітніми процесами є актуальним, оскільки шкільна практика свідчить про недостатню підготовленість керівників навчальних закладів до професійної управлінської діяльності, про відсутність у багатьох із них необхідної управлінської культури.

Найважливішим чинником підвищення ефективності

управлінської діяльності керівників ЗНЗ є реалізація її на аналітичній основі. Саме тому одним із перспективних засобів удосконалення освітнього процесу є педагогічний аналіз, який є провідною функцією управління школою [9, с. 4].

*Педагогічний аналіз* визначають як упорядковані певним чином прийоми, процедури та операції пізнання, вивчення стану й тенденцій розвитку педагогічних явищ, об'єктивного оцінювання проміжних і кінцевих результатів системи управління.

*Г. Єльнікова у своїх дослідженнях виділяє чотири функції процесу шкільного управління, а саме:*

1. Педагогічний аналіз (постановка мети й завдань, прогнозування).
2. Планування (планування й програмування).
3. Організація (управління й самоуправління).
4. Контроль та регулювання (або організація та мотивація).

З огляду на це виділяються наступні завдання педагогічного аналізу в управлінській діяльності керівника закладу освіти:

1. Зовнішній і внутрішній аналіз умов існування школи та поточного стану її діяльності.
2. Визначення мети й завдань діяльності ЗНЗ, перспективних ліній його розвитку.
3. Шляхи поточної корекції роботи закладу освіти.
4. Способи вимірювання проміжних і кінцевих результатів.

Під час здійснювання менеджменту навчального закладу, керівник займається аналізом, плануванням, організацією й контролем освітньої діяльності школи. Гарний план – половина успіху, він має бути складений з урахуванням результатів аналізу діяльності школи, процесів, що відбуваються на ринку освітньої продукції, а також глобальних чинників. Отже, сучасний менеджер освітньої установи повинен уміти аналізувати, тобто здійснювати аналітичну діяльність. Результативність управлінської діяльності залежить від того, чи володіє керівник технологією та методикою здійснення аналізу, які дозволяють побачити стан керуваної та керованої систем, виявити недоліки в їх діяльності і прийняти своєчасні рішення, характеру, що регулює.

Незнання технологій і методик здійснення педагогічного аналізу, як наслідок, призводить до того, що у процесі аналізу керівник не здатен виявити недоліки в роботі навчального закладу, тому цілі і завдання формуються не коректно, і, відповідно, відбувається деформація інших функцій управлінського циклу - планування, організації і контролю. Отже, в основі отриманого негативного результату управлінської діяльності керівника лежить непрофесійно проведений аналіз. Оскільки, аналіз є системотворною управлінською функцією як в самостійному виді діяльності, так і складовій частині функцій управлінського циклу [3, с. 83]. Все це дозволяє скоординувати роботу з курсової підготовки кожного конкретного керівника.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті серед основних напрямів модернізації управління освітою виділяється підготовка та перепідготовка управлінців усіх рівнів. Існують різні моделі навчання керівників.

Американська модель передбачає превентивну підготовку спеціаліста у вищих навчальних закладах до початку кар'єри. Теоретичні знання є базою для подальшої практичної діяльності. В основі європейської моделі – набуття знань на основі практичного досвіду та подальша самореалізація людини в закладах підвищення кваліфікації або спеціальної управлінської підготовки. Проте всі вони стосуються управлінської освіти. Отже, система післядипломної педагогічної освіти є основною ланкою системи безперервної освіти керівників шкіл і формування їх управлінської культури, складовою якої є аналітична діяльність.

Звідси виникають нові вимоги до змісту післядипломної педагогічної освіти, його спрямованості. Вони полягають у збагаченні й оновленні предметних і дидактико-методичних знань, додаванні до них соціальних, психологічних і культурологічних знань, розробки спецкурсів і освітніх програм, оптимізації навчальних планів, програм, проектів.

Зміст курсової форми підвищення кваліфікації повинен бути орієнтованим не тільки на озброєння керівників новими знаннями та вміннями, а й на глибоку передумову психологічних настанов, мотивів, а також ціннісних орієнтацій самої особистості керівника.

Саме курсовий етап створює для цього необхідні передумови: інтенсивне заглиблення в пізнавальну діяльність; активна комунікація з колегами та викладачами в навчальній групі; а тимчасовий відрив від практичної діяльності дає можливість для самоаналізу професійної діяльності.

Результативність процесу підвищення кваліфікації керівних кадрів забезпечується шляхом ефективного використання новітніх інформаційних технологій та моделей навчання. А саме:

- поєднання очної форми навчання з дистанційною, що дає змогу реалізувати принципи диференціації та індивідуалізації навчання, інтенсифікувати навчальний процес;
- запровадження кредитно-модульної системи навчання, що відкриває необмежені можливості для посилення самоосвітньої діяльності керівних кадрів, формування управлінської компетентності;
- проведення корпоративного навчання для керівників шкіл освітніх округів, що пов'язане зі створенням умов для забезпечення рівного доступу до якісної освіти педагогів області;
- започаткування інноваційних моделей навчання (Відкритий університет інноваційної педагогіки «Школа управлінської майстерності», очна-заочна школа-лабораторія «Особистісне й професійне зростання педагога як умова розвитку школи життєвої компетентності») для пропаганди перспективного педагогічного досвіду, професійного розвитку слухачів, розвитку професійної траєкторії, активізації творчого потенціалу керівників шкіл.

Для ефективного забезпечення міжкурсового періоду підвищення кваліфікації, сприяння мотивації та саморозвитку керівників, системній управлінській діяльності обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти запроваджуються нові форми і методи організації навчально-виховного процесу:

- регіональна школа новаторства керівників загальноосвітніх навчальних закладів Донецької області;
- обласні Форуми («Освітня система округу: принципи формування, досвід та проблеми функціонування», «Освітня політика та інноваційна активність закладів освіти»);
- регіональний конкурс «Кращий навчальний заклад щодо роботи з обдарованими дітьми»;
- постійно діючий семінар за темою «Управлінський та психолого-педагогічний аспекти впровадження інклюзивного навчання»;
- конференції, семінари обласного осередку Асоціації керівників шкіл України;
- педагогічні технопарки;
- круглі столи з обміну досвідом;
- творчі групи;
- веб-колегіум;
- серпневі студії;
- майстер-класи тощо.

Один з шляхів підвищення професійної компетентності керівних кадрів, ефективності управління сьогодні – це освоєння керівником і володіння ним інформаційними технологіями. Використання в управлінському і освітньому про-

цесах сучасних інформаційних технологій дозволяє адміністраторові організувати інформаційно-аналітичну діяльність на якісно новому рівні, що, у результаті, сприяє підвищенню якості освітнього процесу в школі загалом [1, с. 30].

З метою підвищення фахового рівня керівників шкіл у напрямку удосконалення аналітичної підготовки педагогів на основі технології аналізу в рамках Регіональної школи новаторства керівників загальноосвітніх навчальних закладів Донецької області відкривається відділення «Сучасні ІКТ в управлінні».

Учасники відділення будуть здійснювати апробацію технології аналізу результатів роботи освітньої системи (ТАРРОС), яка має власний алгоритм нематематичного характеру, який відповідає вимогам, що пред'являються до аналізу, при цьому під початковими даними маються на увазі підсумкові результати діяльності, а під кінцевим результатом – постановка післяопераційних цілей системи наступного року [5, 6].

В основі технології лежить проблемно-орієнтований аналіз, домінуючим принципом якого є проблемно-цільова орієнтація – принцип, практична реалізація якого забезпечує ряд додаткових технологічних достоїнств і можливостей.

Розроблено програмний варіант технології аналізу результатів роботи освітньої системи (ТАРРОС «Landrail» особливістю якого є те, що в ній аналіз і план роботи школи представляють взаємопов'язаний єдиний документ, в якому з першого витікає друге: цільові завдання в аналізі визначають цілепокладання в плані, можливі шляхи рішення – планування і організацію, можливі причини протиріччя – формування системи контролю, а виявлені протиріччя – напрямки методичної діяльності школи, предметних кафедр, методичних об'єднань і конкретного педагога [7, с. 91; 8].

Більш детально програмний варіант технології аналізу результатів роботи освітньої системи (ТАРРОС «Landrail» показано на рис. 1.

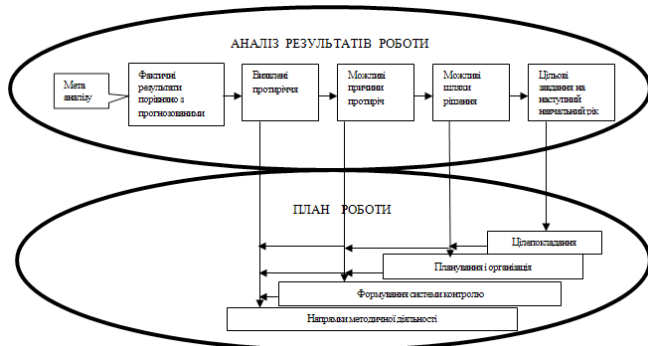


Рис. 1. Аналіз результатів роботи освітньої системи (ТАРРОС) «Landrail»

Крім того, програмний варіант уперше об'єднав аналітичну діяльність від учителя до директора, також програма дозволяє сформулювати попередні цілі, завдання, план роботи і контроль на наступний навчальний рік від учителя до заступника директора (за напрямками діяльності) і директора (відносно усієї школи).

Отже, представлена технологія дозволяє оптимізувати процес управління, тобто досягти найкращих результатів із найменшими витратами сил, часу та ресурсів [12, 13, 14]. Тому практико-орієнтовані програми підготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів мають бути спрямовані на формування і вдосконалення найбільш актуальних, професійно значущих компетентностей,

якими повинен володіти керівник нової школи ХХІ століття.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Антипина И.О. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы [Текст] / И.О. Антипина // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 29-32.
2. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти [Текст]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/general/1181/>.
3. Денисова О.П. Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологии анализа [Текст] / О.П. Денисова // Вектор науки ТГУ. – 2011. - № 4. – С. 82-84.
4. Королюк С.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] / С.В. Королюк // «Управління адаптивною школою: здобутки і перспективи/ Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21-22 жовтня 2009 року. – Полтава, 2009. – С. 20-25.
5. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. Т. 29. № 24. С. 96-100.
6. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность внутришкольного управления: понятийный аспект // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 179. С. 15-18.
7. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 88-92.
8. Коростелев А.А. Регламентация осуществления аналитической деятельности руководителями образовательных учреждений // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 64-70.
9. Кучерова Г.М. Керівнику школи. Педагогічний аналіз [Текст] / Галина Кучерова; упоряд. Н.Л. Мурашко. – К.: Редакція газет з управління освітою, 2012. – 115 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
10. Панченко О.В., Коновалова Е.Ю. Применение информационных и коммуникационных технологий в подготовке учителя к инновационно-маркетинговой деятельности // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 32-34.
11. Полулях В., Бабій С., Пилипчук О., Метелиця І., Кондратюк Г., Бондар О., Майборода Л. Менеджмент у роботі заступника директора [Текст] / М.К. Голубенко; упоряд. Н.Л. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
12. Коваль Н.Н. Возможности современных программных средств ИКТ, их влияние на формирование информационного образовательного пространства педагогического деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.
13. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. Т. 29. № 24. С. 96-100.
14. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.



INCREASE OF LEVEL OF ANALYTICAL ACTIVITY OF HEADS IN SYSTEM  
OF POSTDEGREE PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2012

*N.N. Koval, methodist  
Donetsk regional institute of postdegree education, Donetsk (Ukraine)*

*Annotation:* The most important factor of increase of efficiency of administrative activity is its realization on an analytical basis. The pedagogical analysis which can be carried out by means of program option of the Landrail technology of the analysis of results of work of educational system (TARES) is one of perspective means of improvement of educational process.

*Keywords:* analysis, pedagogical analysis, analytical preparation, analytical activity, technology of the analysis.

УДК 37.013

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ЯДРО КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ  
СИСТЕМЫ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ

© 2012

*И.В. Козак, преподаватель кафедры воспитательных технологий и педагогического творчества  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье раскрыта сущность понятия «воспитательная система», освещены различные подходы к её структуре. Охарактеризованы виды инновационных школ. Обосновано понятие «воспитательная система инновационной школы». Определено структуру ценностно-смыслового ядра воспитательной системы школы, которое включает систему ценностей, характерных для субъектов учебно-воспитательного процесса инновационной школы.

*Ключевые слова:* воспитательная система, инновационная школа, авторская школа, ценностно-смысловое ядро, система ценностей.

В современных условиях образования особую актуальность приобретают проблемы формирования творческой личности, воспитание молодого человека как гражданина на основе владения гуманистическими ценностями, нормами демократической культуры [4, с. 71-75; 5, с. 125-128]. В Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке отмечается, что главной целью украинской системы образования является создание условий для развития и самореализации каждой личности как гражданина Украины, формирование поколения, способного учиться в течение жизни, создавать и развивать ценности гражданского общества [6, с. 4-6]. Реализация цели воспитания в современной системе украинского образования возможна при условии создания целостной воспитательной системы, которая призвана интегрировать все воспитательные воздействия на личность.

Воспитательная система возникла в результате внедрения в школьную практику системных инноваций, которые в процессе реализации способствовали обеспечению целостности учебно-воспитательного процесса как необходимого условия всестороннего и гармоничного развития личности. Введение системных инноваций, исследовательская деятельность педагогов характеризовали учебное заведение как инновационное.

Смысловую характеристику такого понятия как «воспитательная система» раскрывают в своих работах большое количество отечественных и зарубежных исследователей, в частности: Л. Архипенко, Е. Барышников, Е. Бондаревская, В. Караковский, Л. Маркина, Л. Новикова, А. Сидоркин, Н. Селиванова, Е. Соколова, Г. Сорока, Е. Степанов, и др.

В свою очередь проблемы становления и развития инновационных школ нарушают С. Гончаренко, М. Дичковская, В. Докучаева, В. Долматов, Т. Перекрестова, Е. Попова, А. Савченко, А. Саранов, Г. Суворцева, И. Фрумин, А. Хуторской, Б. Чижевский, А. Шапран, М. Ярмаченко и др.

Инновационную школу как педагогическую (воспитательную) систему рассматривают в своих работах В. Долматов, Е. Попова, Т. Цырлина, А. Шапран и др.

Целью нашей статьи является характеристика сути ценностно-смыслового ядра воспитательной системы инновационной школы.

Исследователи Л. Новикова, В. Караковский, Н. Селиванова и другие определяют воспитательную систему как целостный социальный организм, возникаю-

щий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (целей, субъектов, их деятельности, общения, отношений, материальной базы) и обладающий следующими интеграционными характеристиками, такими как образ жизни коллектива, его психологический климат. Для полноты освещения сути этого педагогического явления они выделяют характерные черты воспитательной системы и отмечают, что она является социальной, педагогической, целостной, ценностно-ориентированной, открытой, целенаправленной, сложной и вероятной, саморазвивающейся [10, с. 21-22].

Существуют различные точки зрения относительно структуры воспитательной системы, это объясняется сложностью и полиструктурностью исследуемого явления. Так Л. Новикова, В. Караковский, Н. Селиванова, Е. Соколова, Т. Шамова, Т. Давыденко, Т. Шибанова и другие считают, что воспитательная система включает следующие компоненты: цели, выраженные в исходной концепции (т.е. совокупность идей, для реализации которых система создается), деятельность, которая обеспечивает реализацию; субъект деятельности, который ее реализует и принимает в ней участие; отношения, рождающиеся в деятельности и общении, которые, в свою очередь, интегрируют субъектов в некую общность; среду системы, освоенную субъектом, управление, которое обеспечивает интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы [10, с. 21-22; 17, с. 9].

Исследователи И. Колесникова и Е. Барышников считают, что существенные особенности воспитательной системы могут быть отражены в следующих компонентах:

1. Ценностно-смысловое ядро, включающее в себя систему значимых ценностей для субъектов воспитательной системы; цели воспитания; принципы воспитания, содержание жизнедеятельности воспитательной системы; методики диагностики и оценки результатов работы воспитательной системы.

2. Пространственно-временная структура, состоящая из индивидуальных, групповых, коллективных, фронтальных форм различных видов деятельности с учащимися и самих учащихся.

3. Координационно-педагогический компонент, включающий в себя совокупность педагогических технологий, применяемых в учебно-воспитательном процессе; воспитательные функции педагогического коллектива, систему повышения профессиональной компетентности педагогов, систему педагогического образо-

вания родителей и взаимодействия с ними, управление воспитательной системы [1, с. 37].

По мнению Е. Степанова структура воспитательной системы может быть представлена в виде основных компонентов и их составных частей (элементов).

Индивидуально-групповой компонент: администрация, учителя и сотрудники образовательного учреждения, учащиеся, родители учащихся, другие взрослые, участвующие в воспитательном процессе и жизнедеятельности учебного заведения.

Ценностно-ориентированный компонент: ценности коллектива детей и взрослых; цели воспитания; перспективы жизнедеятельности ученического коллектива; принципы и ключевые идеи построения воспитательной системы и жизнедеятельности образовательного учреждения.

Функционально-деятельностный компонент: системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; основные функции воспитательной системы; управление и самоуправление воспитательной системы.

Коммуникативный компонент: отношения в обществе детей и взрослых; внутренние и внешние связи воспитательной системы [10, с. 22].

Создание воспитательной системы школы предусматривает введение системных инноваций, исследовательской деятельности педагогов, что впоследствии может вывести работу школы на новый уровень – в инновационном режиме и характеризовать учебное заведение как инновационное [11-16].

К основным составляющим инновационной школы относят:

- педагогический эксперимент, который успешно реализуется;
- качественно иной характер жизнедеятельности, отличный от массовой школы;
- новая формулировка философии школы;
- роль и значение деятельности директора;
- творческий характер деятельности педагогов;
- благоприятные условия для обучения и развития учащихся;
- верификация (результативность) инноваций;
- тиражируемость результатов [8, с. 33].

Инновационные школы характеризуются разнообразием, вызванным развитием демократического общества и за уровнем внедрения инноваций могут быть альтернативными, экспериментальными и авторскими.

Альтернативная школа (от лат. *Alter natus* – иначе рожденный) возникла как противостояние массовой школе [2, с. 177; 9, с. 150]. К. Селевко определяет альтернативность организации педагогического процесса как радикальный отказ не только от традиционных концептуальных основ воспитательного процесса (социально-философских, психологических), но и от общепринятых организационных, содержательных и методических принципов, и замена их другими, альтернативными [10, с. 150].

Второй ряд по степени новизны среди инновационных школ занимают экспериментальные школы (часто используют термин «экспериментальные площадки»), в которых акцент переносится на роль и значение педагогического эксперимента. Экспериментальная школа – это учебно-воспитательное учреждение, ставящее перед собой цель проверить, разработать и обосновать новые для своего времени педагогические идеи, а также практический опыт учителей (например, опыт В. Шаталова, Л. Занкова, Ш. Амонашвили, С. Лысенковой т.д.) [8, с. 34; 18, с. 31].

Особое внимание исследователей концентрируется на авторских школах, так как авторская школа представляет собой единую, выверенную временем воспитательную систему.

Н. Побирченко определяет содержательный аспект

понятия «авторская школа» так: «гуманистическое учебно-воспитательное учреждение, идея создания которого принадлежит педагогу-творцу, который разработал и положил в основу его деятельности собственную концепцию развития школы, основой которой является триада ребенок – учитель – родители, которая обеспечивает эффективное функционирование и стабильные положительные результаты [8, с. 36].

Т. Цырлина выделила ряд характеристик, с помощью которых отображается трактовка понятия авторской школы: наличие автора, лидера педагогического коллектива; сформулированная автором концепция школы; поисковый характер деятельности, осуществление эксперимента; синтез мировоззренческой концепции и инновационных технологий; более творческий по сравнению с массовой школой характер жизнедеятельности учителей и учащихся, включение всех субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей) в процесс реализации авторской концепции; устойчивость и стабильность результатов [19, с. 34].

Исследовательница отмечает, что перечень данных черт позволяет выделить те, которые отличают авторские школы от просто инновационных или экспериментальных: наличие лидера – автора; устойчивость и стабильность результатов, а главное, – подчеркивает Т. Цырлина, – синтез мировоззренческой концепции с инновационными технологиями. На основе этих утверждений она отмечает, что авторские школы не только полисубъектны, поликатегориальны, но и эффективнее инновационных, поскольку обладают двойным воздействием: с одной стороны новизна и значимость реализуемой концепции, а с другой – сила личности самого творца школы [19, с. 34].

Рассматривая соотношение школы инновационной и авторской, исследователи отметили, что главное – в уровне их тиражирования. Результат инновационного исследования тиражируется, как любой эксперимент, хотя имеет своего автора. Авторская школа – нет. Она личностная, а потому неповторимая [19, с. 30].

А. Шапран отмечает, что любая авторская школа является инновационной, однако не любая инновационная школа может быть авторской, альтернативной. Вместе с тем исследовательница отмечает, что любая инновационная школа впоследствии может получить статус авторской, а каждая авторская школа может стать альтернативной, при условии разработки принципиально новой образовательной модели [20, с. 115].

Учитывая сложность, многокомпонентность и характерные особенности воспитательной системы и основные характеристики инновационной школы, современные исследователи В. Долматов, А. Попова, А. Шапран и др. предлагают рассматривать инновационную школу как педагогическую (воспитательную) систему, которая имеет своеобразные структурные элементы, существенно отличающиеся по содержанию или их сочетанием от существующих в массовой практике [3, с. 36; 20, с. 115].

В. Долматов отметил, что воспитательная система инновационной школы – это гуманистическая педагогическая система, являющаяся альтернативой, своеобразным опережением традиционной массовой практики, образцом нового педагогического опыта, в котором воспитание рассматривается как педагогически обусловленный процесс, удовлетворяющий потребности личности в свободном развитии, общества – в морально устойчивых личностях, государства – в достойных гражданах [3, с. 67]. Исследователь акцентирует внимание на гуманистических ценностях, которые являются основой инновационной педагогической деятельности, которая, в свою очередь, способствует всестороннему и гармоничному развитию личности в демократическом обществе.

Если рассматривать структуру воспитательной системы по Е. Барышникову и И. Колесниковой, то одним

из основных компонентов является ценностно-смысловое ядро, состоящее из системы значимых ценностей для субъектов воспитательной системы; целей воспитания; принципов воспитания; содержания жизнедеятельности воспитательной системы; методики диагностики и оценки результатов работы воспитательной системы [1, с. 37].

Основой ценностно-смыслового ядра является система ценностей, которые характерны для субъектов учебно-воспитательного процесса. Именно ценности, по мнению исследователей Ю. Пелех, А. Матвийчук, Т. Цырлиной, являются основой формирования концепции воспитательной системы школы, определяют цели воспитания, способствуют определению системообразующих видов деятельности, влияющих на характер субъект-субъектных отношений [7, с. 112-117; 18, с. 227;]. Значимость «ядра ценностей» представляется как совокупность целей и связанных с ними убеждений, направлений деятельности, которые являются характерными для конкретной школы.

Т. Цырлина отметила сходство ряда параметров, одним из которых является структура ценностей, которая независимо от содержания состоит из трех компонентов:

1) глубинные ценности, или «ядро ценностей», часто исследователями это понятие определяется как «миссия» школы. Это стабильный малоподвижный блок, в котором отображается ценностная основа авторской школы, определяется мироощущение педагогов и детей, которое формирует соответствующую культуру школы. Резкое изменение ядра ценностей приводит к изменению авторской концепции и замене ее концепцией высшего уровня или к переходу авторской школы в режим работы традиционной школы. Именно в «ядре» ценностей, по мнению исследовательницы, наиболее полно проявляется авторский замысел, поэтому оно выполняет функцию «ценностной основы» авторской школы;

2) ценностные приоритеты – это убеждения, взгляды автора-творца и педагогов по поводу основного содержания и форм деятельности своей школы, а также видение ее будущего и способы его достижения. Т. Цырлина отмечает, что из трех структурных компонентов ценностные приоритеты зачастую подлежат изменениям, которые происходят по мере изменения социально-политических и внутренних условий школы, не касаясь при этом основного «ядра» ценностей. Способность «ценностных приоритетов» меняться является одним из важнейших факторов, позволяющих создавать авторские модели и направления;

3) профессионально-ценностные ориентации – это система взглядов и убеждений, которые определяют специфическое отношение педагогов авторской школы к детям и своей работе, а также особое отношение к школе и осознание своих профессиональных позиций и обязанностей [19, с. 228-229].

Итак, в основе любой воспитательной системы инновационной школы находится ценностно-смысловое ядро, которое формируется на основе определенной системы ценностей, что является характерным для субъектов учебно-воспитательного процесса конкретной инновационной школы. Система значимых ценностей, определенные на их основе цели и принципы воспитания составляют содержание жизнедеятельности и результативность воспитательной системы инновационной школы.

Проведенное исследование не является исчерпывающим, поскольку воспитательная система инновационной школы обладает своей спецификой. Детального освещения, по нашему мнению, требует проблема проектирования воспитательной системы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышников Е., Колесникова И. О воспитании и воспитательных системах / Е. Барышников, И. Колесникова. – СПб : ЦПИ, 1996. – 121 с.  
2. Гуслова М. Инновационные педагогические

технологии: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений / М. Н. Гуслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.

3. Долматов В. Становление инновационной школы как гуманистической воспитательной системы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Василий Николаевич Долматов. – Волгоград, 2003. – 197 с.

4. Коновальчук И. Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 71-75.

5. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.

6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект) // Педагогічна газета. – 2001. - № 7 (85). – липень. – С. 4-6.

7. Пелех Ю., Матвийчук А. Особенности формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 112-117.

8. Побирченко Н.С. Авторская школа академика Александра Антоновича Захаренко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 235-239.

9. Змістовий аспект поняття «авторська школа» / Н. Побірченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. - № 36. – С. 33-37.

10. Селевко Г. Современные образовательные технологии : уч. пос. / Г. Селевко. – М. : Народное образование, – 1998. – 256 с.

11. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1.

12. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S3. С. 161-166.

13. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

14. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 102-105.

15. Семикина А.В. Инновационное социальное развитие как условие повышения конкурентоспособности человеческого капитала // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 51-53.

16. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1.

17. Сорока Г. Сучасні виховні системи та технології / Г. Сорока. – Х. : Ранок Веста, – 2002. – С. 21-22.

18. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / [Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л., Соколова Е. И.]. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

19. Цырлина Т. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Владимировна Цырлина. – М., 1999. – 365 с.

20. Шапран О. Організація інноваційного навчання в середніх закладах освіти / О. Шапран // Науковий журнал. – Х. : ХОВНОКУ – ХДАДМ, 2010. - № 8. – С. 115.

**VALUE AND MEANING CORE AS A BASIS FOR THE FORMATION OF INNOVATIVE SCHOOLS EDUCATIONAL SYSTEM**

© 2012

**I.V. Kozak** lecturer in department of educational technology and pedagogical creativity  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* The article revealed the essence of the concepts of “educational system”, “innovative school educational system” and their constituents are highlighted. The structure of value-semantic core is determined, which includes a system of values for subjects of innovation school educational process.

*Keywords:* educational system, innovative school, the author school, the value-semantic core value system.

УДК 378.126

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ГСЧС УКРАИНЫ**

© 2012

**В.Н. Король**, начальник учебно-методического отдела, подполковник службы гражданской защиты  
*Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)*

*Аннотация:* В статье анализируются особенности формирования управленческой компетентности будущих офицеров пожарной безопасности ГСЧС Украины в процессе профессиональной подготовки на основе субъектно-деятельностного и компетентностного подходов, кратко раскрывается содержание каждого компонента.

*Ключевые слова:* готовность к профессиональной деятельности, профессиональная деятельность специалистов государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, управленческая компетентность будущих офицеров пожарной безопасности ГСЧС Украины, критерии и показатели управленческой компетентности.

Проблема улучшения профессиональной подготовки будущих офицеров пожарной безопасности к управленческой деятельности является одной из самых актуальных как в теоретическом, так и практическом аспектах, поскольку она имеет чрезвычайную социальную, профессиональную и субъектную значимость. Основным результатом этой подготовки должна быть их готовность и способность к успешной профессиональной деятельности в службе пожарной безопасности ГСЧС Украины. Научно-педагогическое обеспечение формирования управленческой компетентности у будущих офицеров пожарной безопасности в процессе профессиональной подготовки предполагает наличие комплекса специальных организационно-педагогических мероприятий, средств и условий, в состав которых, как правило, входят педагогические системы, модели, условия, технологии, методики и т.п.

Учитывая тот факт, что подразделения ГСЧС Украины действуют, как правило, в экстремальных условиях, следует учитывать различные факторы управления в таких условиях, среди которых главным является субъектный, то есть субъекты управления – офицеры пожарной безопасности. Это обуславливает потребность в современных креативных офицерах, имеющих высокую профессиональную компетентность, интегральной составляющей которой является управленческая. Основным назначением офицеров пожарной безопасности, как показывает анализ Справочника квалификационных характеристик профессий работников ГСЧС Украины, является управление различными процессами в подразделениях ГСЧС Украины, а результатом их управленческой деятельности – обеспечение устойчивого функционирования этих подразделений в повседневных и экстремальных условиях деятельности. В связи с этим, формирование управленческой компетентности у будущих офицеров пожарной безопасности в процессе профессиональной подготовки является актуальной задачей в профессиональной педагогике.

Анализ ОКХ выпускников по направлению 6.170203 «Пожарная безопасность» и специальностям 7.17020301, 8.17020301 «Пожарная безопасность», способностей, необходимой системы умений, отражающих по направлению этой подготовки, а также должностных обязанностей начальников караулов и государственного инспектора по пожарному надзору, инженерного состава органов управления оперативно-спасательной службы гражданской защиты, согласно Справочнику квалифи-

кационных характеристик профессий работников ГСЧС Украины, показывает наличие одного существенного противоречия между насыщенностью этих должностей управленческими обязанностями (например, начальников караулов) и отсутствием управленческих компетенций и способностей в перечне их профессионально важных качеств.

В перечне управленческих обязанностей начальника караула [9] четко прослеживаются основные управленческие функции офицеров пожарной безопасности – аналитическая, оценочная, предписывающе-организационная, координационная, обеспечительная, контрольная. К сожалению, эти способности отсутствуют в списке способностей выпускников вузов и их умений по направлению подготовки 6.170203 «Пожарная безопасность», квалификации 3439 «Специалист по противопожарной безопасности». В тоже время, анализ учебных планов их подготовки показывает, что, во-первых, достаточно учебных дисциплин, обеспечивающих их формирование. Например, такие: «Организация управления деятельностью органов и подразделений пожарной безопасности», «Организация службы и подготовки», «Организация пожарно-профилактической работы», «Организация аварийно-спасательных работ», «Пожарная тактика» и др. Во-вторых, есть соответствующие подразделения – факультеты и кафедры управленческого направления, которые должны непосредственно заниматься их управленческой подготовкой. Еще один существенный аспект управленческого направления – это практики и стажировки, которые проходят курсанты с первого и до выпускного курса.

Итак, учитывая потребности практики и заказчика, следует обеспечивать формирование управленческой компетентности выпускников вузов ГСЧС Украины как интегрального показателя их профессиональной подготовленности к будущей управленческой деятельности. Она должна отражать единство теоретического и практического видов их профессиональной подготовки, наличие профессионально-ориентированных ценностей и мотивации к будущей деятельности в системе ГСЧС Украины, сформированность профессионально-важных качеств, необходимых как руководителям и субъектам экстремального этого вида деятельности. Таким образом, возникает проблема измерения ее сформированности. Для этого используются соответствующие критерии и показатели, которые должны в полном объеме отражать содержание их управленческой компетентности.

Понятие «критерии» рассматривается как показатель, на основе которого можно судить об эффективности любого процесса (П. Городов) [6]. В данном контексте оно включает совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень любого явления, процесса. А. Галимов под ним понимает самый общий сущностный признак, на основании которого осуществляются оценку, сравнение реальных педагогических явлений. При этом степень проявления, качественная сформированность, определенность критерия выражаются в конкретных показателях, характеризующихся, в свою очередь, рядом признаков [5, с. 93].

В. Бойко считает, что научно обоснованный выбор критерия в значительной мере предопределяет правильный выбор системы показателей и, наоборот, качество показателя зависит от того, насколько он полно и объективно характеризует принятый критерий [3, с. 145].

В структуре управленческой компетентности мы выделяем ценностно-мотивационный, когнитивный, праксиологический, эмоционально-волевой и субъектный компоненты и профессионально важные качества, дающие возможность достаточно полно выяснить, по нашему мнению, содержание изучаемого нами психолого-педагогического явления – управленческой компетентности офицеров пожарной безопасности. Соответственно, каждый компонент должен иметь свой критерий, с помощью которого выясняется его сформированность. После этого следует конкретизировать содержание каждого компонента, поскольку каждый из них имеет только присущие ему показатели [1]. Так, *ценностно-мотивационный компонент* измеряется ценностно-мотивационным критерием, основными показателями которого являются профессиональные ценности, интересы, профессиональные мотивы будущих офицеров пожарной безопасности, интегральным выражением которых является их мотивация к управленческой деятельности в системе ГСЧС Украины. Профессиональные и управленческие ценности и мотивации между собой тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, поскольку подавляющее большинство должностей, которые будут в перспективе занимать, предусматривают обязательную реализацию управленческих функций. Этот критерий в первую очередь способствует выяснению ценностей и мотивов их будущей управленческой деятельности, помогает определить их смысловое наполнение, предвидеть мотивационный фон этой деятельности [7, с. 151].

Показатели ценностно-мотивационного критерия: отношение к будущей управленческой деятельности как офицера пожарной безопасности (от максимально положительного к отрицательному), наличие профессиональных приоритетов, ценностных профессиональных ориентаций (например, желание самоутверждения, получения удовольствия от выполненной команды, оказание помощи тем, кто в ней нуждается); интересы (устойчивые, ситуативные, отсутствие интереса), потребности, мотивы и мотивация управленческого деятельности (например, профессионально значимые потребности, должностной рост, возможность повышения квалификации, своего статуса, престижа в осуществлении управленческих функций и т.д.) и т.д. [4].

*Когнитивный компонент* измеряется с помощью гностического критерия, содержание которого составляют общетехнические, профессиональные, экологические, управленческие, технологические и другие специфические знания, находящие свое проявление в управленческой деятельности офицеров пожарной безопасности. Для этого он должен иметь знания о: цели, содержание, методы, формы, стили и специфику управленческой деятельности офицеров пожарной безопасности на тех должностях, на которые они назначаются после окончания вуза ГСЧС Украины; целеполагание, прогнозирование, диагностику и корректировку своей управленческой деятельности в различных управленческих ситуациях - типичных и экстремальных, требования к

управленческим ролям и структуре управленческой деятельности офицеров пожарной безопасности при штатной работе промышленных объектов в чрезвычайных ситуациях техногенного и природного происхождения; саморефлексии и самооценки управленческой подготовленности и соответствия процесса решения управленческих задач, как субъекта управленческой деятельности, оптимальным служебным образцам, проведение диагностики управленческих решений, определения эффективности выполнения поставленных задач [2].

*Гностический компонент* диагностируется путем выяснения объема (достаточный, удовлетворительный и неудовлетворительный), систематичности (присутствует, присутствует в отдельных случаях, отсутствует) и уровней овладения (творческий, продуктивный, репродуктивный) управленческих знаний, а также характеристики практического мышления (общий уровень профессионального интеллекта); предметный, символичный и образный тип мышления; управленческо-практическая направленность мышления (в принятии управленческих решений); креативность мышления на решение квазипрофессиональных задач различной сложности) как субъекта управленческой деятельности.

*Праксиологический компонент* (профессиональный и управленческий опыт, управленческие навыки, умения и способности, управленческое мышление, типовые управленческие процедуры) оценивается с помощью операционно-управленческого критерия, который предусматривает сформированность у будущего офицера пожарной безопасности совокупности таких управленческих действий владение способами, приемами, умениями относительно процесса анализа, синтеза, обобщения и сравнения полученной управленческой информации; владение управленческими навыками, умениями и способностями, организация непосредственного управления подразделением в типовых и чрезвычайных условиях, обеспечение выполнения решений вышестоящего командира (начальника), применение оптимального стиля управления в ситуациях, которые резко изменяются т.д. [8]. Важность этого критерия связана с тем, что в экстремальных ситуациях поведение человека, в том числе и офицера пожарной безопасности, непосредственно обусловлено его психическими процессами. В частности, управленческое мышление тесно связано с эмоциями и переживаниями и влияет на офицера в чрезвычайных ситуациях. В связи с этим от сформированности этого компонента зависит способность к решительным действиям, смелым решениям в экстремальных условиях при ограниченности (или дефиците) времени, когда от принятого решения зависит жизнь гражданского населения, подчиненных и в конце концов личная жизнь [18].

*Эмоционально-волевому критерию* характерны следующие показатели: чувство ответственности за принимаемые решения и результаты управленческой деятельности, способность к взвешенному риску при организации ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и спасении людей, наличие самоконтроля, уравновешенности, устойчивости, последовательности в реализации управленческих функций и т.д.

*Субъектный компонент* управленческой компетентности измеряется с помощью рефлексивного критерия. Он дает возможность выяснить осознание офицером своей управленческой компетентности на основе рефлексии и саморефлексии, понимания себя как субъекта управленческой деятельности и определения своего отношения к ней. Для этого он использует самонаблюдение, самопознание, самоанализ и самооценку, результатом которых является самодетерминация и саморегуляция своей управленческой деятельности [10, с. 261; 11, 12, 13]. Основные показатели этого критерия: профессиональная самооценка (адекватная, заниженная, повышенная) осознание и восприятие управленческой деятельности (профессиональное сознание и самосознание) отношение к управленческой деятельности (профессио-

нальная саморефлексия), способность к самоорганизации своей управленческой деятельности (самодетерминация) и ответственность за ее результаты и т. д.

Управленческая компетентность офицера пожарной безопасности имеет междисциплинарный характер и является интегративным результатом изучения всех учебных дисциплин. Профессиональная направленность, многофункциональность, междисциплинарность и надпредметность являются ведущими принципами управленческой подготовки любых будущих руководителей в системе высшего образования в современных условиях, а управленческая компетентность является сквозным, вне-, над-, и метапредметным интегральным образованием выпускников вузов ГСЧС Украины. Это предопределяет необходимость ее формирования с учетом имеющихся объективных системных содержательных связей и взаимосвязей между различными учебными дисциплинами в учебном плане их подготовки [8].

Междисциплинарные связи между различными учебными дисциплинами обеспечивают системность и внутреннее единство учебного плана профессиональной подготовки будущих офицеров пожарной безопасности, способствуют последовательному сочетанию учебных дисциплин в единое содержательное целое – управленческую, определяют профессиональную направленность их управленческой подготовки, а также обеспечивают формирование у них, как субъектов будущей управленческой деятельности, профессионально важных междисциплинарных знаний, навыков, умений, способностей, профессионального мировоззрения и управленческого мышления [17].

Учитывая вышеуказанное, формирование управленческой компетентности у курсантов непосредственно предусматривает организацию междисциплинарного взаимодействия субъектов учебного процесса в ВУЗах ГСЧС Украины, что, с одной стороны, обусловлено интегративной природой управленческой компетентности любого руководителя, а с другой – направлена на реализацию межпредметных связей в управленческой подготовке будущих специалистов пожарной безопасности [14]. Целенаправленное управление преподавателями учебно-познавательной деятельностью курсантов на всех видах занятий и этапах профессиональной подготовки с учетом потенциальных возможностей самоменеджмента курсантов в учебной деятельности. Безусловно, основным субъектом реализации этих условий выступают преподаватели, являющиеся менеджерами учебно-воспитательного процесса, а их деятельность менеджментом в этом процессе.

Педагогический менеджмент преподавателя – это совокупность ценностных ориентаций, отношений, принципов, методов, форм и средств управления процессом обучения. Он должен иметь системный характер и включать такие структурно-функциональные элементы: цели (ожидаемый результат), ценности (смысл, отношение), содержание деятельности (учебная и другая информация), субъекты деятельности (преподаватели и курсанты), методы и средства деятельности (методы, формы и средства обучения и стиль взаимодействия между субъектами обучения).

Структура педагогического менеджмента преподавателей включает: аксиологический (осознание значимости и ценности педагогического менеджмента в управлении учебной деятельностью курсантов), когнитивный (знание теоретических основ педагогического менеджмента в управлении учебной деятельностью курсантов) [15], операционно-деятельностный (практическое владение основными формами, методами, технологиями и средствами педагогического менеджмента [16]); коммуникативно-поведенческий (соблюдение норм, принципов, этики межсубъектного взаимодействия с курсантами).

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы и содержания будущей управ-

ленческой деятельности выпускников ВУЗов ГСЧС Украины направления 6.170203 «Пожарная безопасность» определены критерии оценки сформированности основных компонентов их управленческой компетентности.

Перспектива исследования – в обосновании модели формирования управленческой компетентности у будущих офицеров пожарной безопасности в процессе профессиональной подготовки в ВУЗах ГСЧС.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасенко В. С. Особистісні фактори ефективності управлінської діяльності військового керівника: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / В. С. Афанасенко; Ун-т внутр. справ. — Х., 2000. — 19 с.
2. Барко В. І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.06 / В. І. Барко; Нац. акад. внутр. справ України. — К., 2004. — 44 с.
3. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / О. В. Бойко – К., 2005. — 244 с.
4. Будник С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. М. Будник; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. — Хмельниц., 2006. — 20 с.
5. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : [монографія] / А. В. Галімов. — Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2004. — 376 с.
6. Городов П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе / П. Н. Городов. — М.: ВПА, 1990. — 127 с.
7. Колодезникова М. Г., Платонов Д. Н., Егоров В.И. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 151 – 153.
8. Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.09. / Національна академія оборони України / Т. М. Мацевко. — К., 2007. — 220 с.
9. Наказ Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи з 01.12.2009 № 808 «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України» // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=104138208.1&nbreak=1>
10. Пудовкина Н.Г. Развитие управленческих кадров в контексте системы повышения квалификации / Пудовкина Н. Г // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 260–264.
11. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономическая эффективность аналитической деятельности и управления образовательным учреждением. Москва, 2007.
12. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Монография / Тольятти, 2011.
13. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 35-39.
14. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 59-64.
15. Ярыгин А.Н., Ярыгин О.Н. Относительное ран-

жирование интеллектуальных компетентностей с помощью интерактивных парных сравнений // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2. С. 413-417.

16. Коваль Н.Н. Возможности современных программных средств ИКТ, их влияние на формирование информационного образовательного пространства педагогического деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

17. Руденко М. В. Педагогічна оцінка готовності офі-

церів органів виховної роботи до управлінської діяльності в процесі навчання у вищих військових навчальних закладах післядипломної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Руденко; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.

18. Шириев А. А. Психология воинского коллектива в условиях современного развития военных сил // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 105–108.

## PECULIARITIES OF FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE FIRE SAFETY OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

© 2012

*V.N. Korol*, head of educational and methodical department, lieutenant-colonel of civil protection service  
*Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkasy (Ukraine)*

*Annotation:* peculiarities of forming managerial competence of future fire safety officers of State Emergency Service of Ukraine in the process of professional training on the basis of subject-active and competent approaches are analyzed. Content of each component is characterized in brief.

*Keywords:* readiness to professional activities, professional activities of specialists of State Emergency Service of Ukraine, managerial competence of future fire safety officers of State Emergency Service of Ukraine, criteria and indices of managerial competence.

УДК 37

## АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ

© 2012

*A.A. Korostelev*, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Экономическая и управленческая подготовка»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*  
*Д.А. Полторецкий*, директор  
*Институт направленного образования, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В условиях возрастания информационных потоков системе образования в общеобразовательных учреждениях всё больше используется информационно-коммуникационные технологии и компьютерная техника, поэтому применение автоматизированных информационно-аналитических систем позволяет повысить уровень управленческой и аналитической профессиональной деятельности руководителей в целях обеспечения развития организации.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, автоматизированные информационно-аналитические системы, аналитическая деятельность, анализ, технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРОС) «Landrail», управленческая деятельность.

В настоящее время все большее распространение в деятельности общеобразовательных учреждений находит компьютерная техника, все шире становится перечень охватываемых ею задач. Постоянно растет объем и сложность обрабатываемой информации, требуются все новые виды ее представления [1].

Использование автоматизированных информационно-аналитических систем (АИАС) на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет:

- осуществлять оперативный контроль за валидностью информации;
- обеспечить снижение различных ошибок при генерировании производных данных;
- обеспечить быстрый доступ к любым данным;
- осуществлять формирование различных отчетов;
- обеспечить эффективность обработки информации [2].

Все эти преимущества в данный момент оценены многими организациями, поэтому, сегодня наблюдается процесс бурного развития специализированных информационных систем (ИС) и внедрения их в работу различных учебных учреждений.

В настоящее время во многих учебных заведениях частично решены задачи достижения определенного уровня аппаратного и программного обеспечения, но главная задача руководителя учебного заведения – обеспечить эффективность данных средств для управления образовательным процессом остается актуальной.

Отличительной особенностью современной системы образования является резкое возрастание пря-

мых и обратных связей по всей вертикали управления. Традиционные способы работы с информацией практически изжили себя и поэтому альтернативы использованию информационно-коммуникационных технологий управленческого назначения остается все меньше и меньше. Поэтому приоритетной задачей школы является внедрение информационно-коммуникационных технологий не только в образовательный процесс, но и систему управления учебным заведением в целом [3, 4].

Информатизация школы не может не затронуть сферу внутришкольного управления. Это проявляется в изменениях аппаратной составляющей информационно-образовательной среды школы, к которой можно отнести создание автоматизированных рабочих мест (АРМ) директора и его заместителей (рис. 1).

АРМ призваны освободить администрацию школы от низкопроизводительного, малоэффективного, а порой и рутинного труда по составлению и ведению различных отчетных документов, высвобождая время для творческой профессиональной работы управленца в целях обеспечения развития образовательного учреждения [5]. Однако АРМ директора школы и его заместителей, как необходимый элемент информационно-образовательной среды, «автоматически» не решает проблемы информатизации. Необходимо желание и умение директора и сотрудников образовательного учреждения целесообразно, в соответствии с поставленными задачами, использовать технику, программное обеспечение, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и интернет-ресурсы, т.к. используя ИКТ, директор инновационной школы повышает эффективность управлен-

ческих действий.

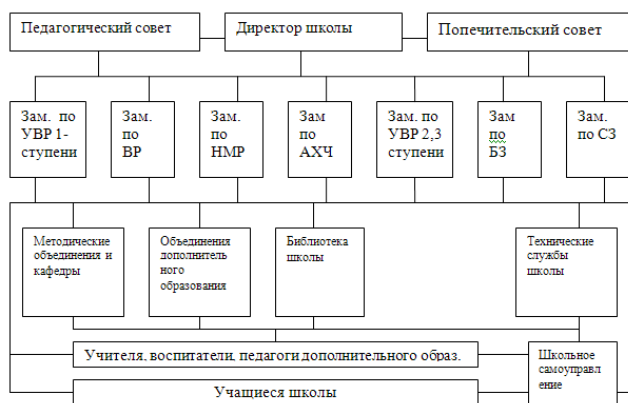


Рис. 1. Организационная структура управления школой

В любом учебном заведении свои правила и условия работы. И его руководство вкладывает немало усилий для того, чтобы контролировать все объекты школы или вуза, поддерживать обратную связь с учащимися и их родителями, составлять необходимые отчеты и графики и многое другое. Чтобы облегчить эту работу в январе 2012 года в рамках «Комплексной программы научно-исследовательских работ «Развитие профессионально-педагогического образования: научные основы и инновации» в Тольяттинском государственном университете разработан программный вариант технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail».

Технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» разрабатывалась исходя из того, что формируемые основные документы организации (анализ работы, цели и задачи, план работы и контроль) на примере образовательных учреждений, являются коллективным продуктом всего педагогического коллектива школы, а не отдельной личности или администратора и позволяет связать воедино аналитическую и управленческую деятельность всех субъектов управленческого и образовательного процесса от учителя до директора [6, 7].

Технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» имеет собственный алгоритм нематематического характера, который соответствует требованиям, предъявляемым к анализу, при этом под исходными данными подразумеваются итоговые результаты деятельности, а под искомым результатом - постановка пооперационных целей системы на следующий год. Табличная форма технологии анализа результатов требует обязательно последовательного выполнения требований каждой ее части от фактических и прогнозируемых результатов до постановки целей [8, 9]. Кроме того, алгоритм технологии задан в такой последовательности, что невозможно осуществить анализ, минуя какую-либо часть или последовательность процесса, так как они взаимосвязаны и одно вытекает из другого.

Особенностью программного варианта технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» является то, что в ней анализ и план работы школы представляют взаимосвязанный единый документ, в котором из первого вытекает второе: целевые задачи в анализе определяют целеполагание в плане, возможные пути решения – планирование и организацию, возможные причины противоречий – формирование системы контроля, а выявленные противоречия – направления методической деятельности школы, предметных кафедр, методических объединений и конкретного педагога [10-14].

Кроме того, программный вариант впервые воедино

соединил аналитическую деятельность от учителя до директора и, программа, позволяет сформировать предварительные цели, задачи, план работы и контроль на следующий учебный год от учителя, чего раньше не было, до завуча (по направлению деятельности) и директора (в отношении всей школы).

Автоматизированная информационно-аналитическая система (АИАС) технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» - комплексное решение автоматизации образовательных учреждений. Автоматизированная информационно-аналитическая система (АИАС) ТАРРОС «Landrail» полностью соответствует современным мировым тенденциям и требованиям в области управления образовательным процессом [5]. С ее помощью легко объединить не только подразделения и филиалы одного учебного заведения, но и множество учебных заведений на уровне города, области, страны.

Внедрение автоматизированной информационно-аналитической системы (АИАС) технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» позволит решить такие первостепенные для учебного заведения задачи, как:

- построение единого информационного пространства;
- обеспечение инновационного подхода к организации учебного процесса;
- прозрачность учебного процесса;
- автоматизация всех сфер деятельности учебного заведения;
- организация электронного документооборота;
- формирование статистической, аналитической и других видов отчетности;
- неограниченное количество автоматизированных рабочих мест пользователей системы с настройкой прав доступа к информации;
- создание оперативных резервных копий, позволяющих полностью восстановить данные и т.д.

Автоматизированная информационно-аналитическая система (АИАС) ТАРРОС «Landrail» представляет собой совокупность программно-аппаратных средств, обеспечивающих взаимодействие человека с электронной вычислительной машиной (ЭВМ), т.е. такие функции как:

- возможность ввода информации;
- обработка информации ЭВМ;
- возможность различного вывода информации на экран монитора, принтер и другие устройства.

Задачей проектирования ИС является создание условий для удобного доступа к данным и работы с ними.

Требования к составу выполняемых функций:

- система должна обеспечивать быстрое и удобное получение информации;
- интерфейс системы должен быть удобным и понятным пользователю;
- пользователь должен иметь определенную возможность ввода, корректировки, удаления и просмотра имеющейся информации;
- структура используемой базы данных (БД) должна быть подобрана оптимально.

Система должна обеспечивать просмотр, обработку, ввод новых данных, поиск данных по определённому критерию.

Построение эффективной автоматизированной информационно-аналитической системы (АИАС) является первым этапом исследования и формализации бизнес-процессов деятельности предприятия. В течение процесса проектирования применяется несколько типов моделей. Каждая модель сформирована для удовлетворения отдельных целей. Их информационные источники и последовательность создают логическую модель.

Модель бизнес-процесса AS-IS (как есть), т.е. модель уже существующего процесса/функции. Обследование процессов является обязательной частью любого проек-



та создания или развития системы. Построение функциональной модели AS-IS позволяет четко зафиксировать, какие процессы осуществляются в учреждении, какие информационные объекты используются при выполнении функций различного уровня детализации (рис. 2).

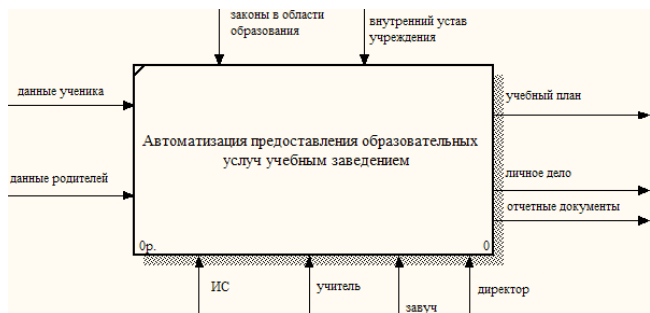


Рис. 2. Контекстная диаграмма процесса предоставления образовательных услуг учебным заведением (AS-IS)

Анализ функциональной модели AS-IS позволяет понять, где находится проблемная ситуация, в чем будут состоять преимущества новых процессов и каким изменениям подвергнется существующая структура организации процесса. Подобная информация является основой для комплексного, системного анализа процессов, поиска проблем и путей их преодоления (рис. 3).

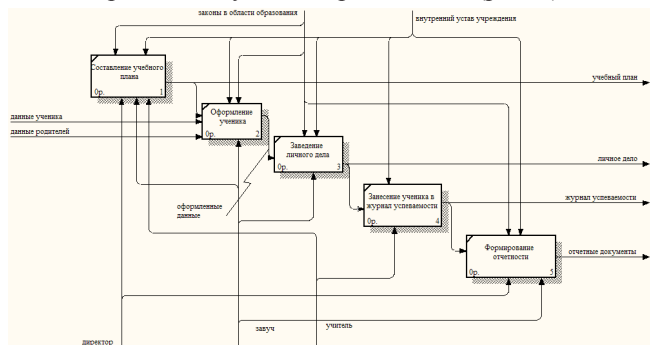


Рис. 3. Декомпозиция процесса предоставления образовательных услуг учебным заведением (AS-IS)

Работать с учениками персоналу учебного заведения приходится полностью вручную, т.е. заполнять большое количество необходимых документов, которые в дальнейшем собираются в стопки различных бланков, журналов и т.п., некоторые из них могут потеряться, поэтому необходимо автоматизировать все эти процессы.

Найденные в модели AS-IS недостатки исправляются путем создания модели TO-BE (как будет), т.е. модели новой организации процессов в учреждении. Создание и внедрение ИС приводит к изменению условий выполнения отдельных операций, структуры процессов и учреждения в целом. Это приводит к необходимости изменения системы правил, используемых в учреждении, модификации должностных инструкций сотрудников. Функциональная модель TO-BE позволяет уже на стадии проектирования будущей ИС определить эти изменения. Применение функциональной модели TO-BE позволяет не только сократить сроки внедрения ИС, но также снизить риски, связанные с невосприимчивостью персонала к информационным технологиям. Модель TO-BE нужна для анализа альтернативных (лучших) путей выполнения функций и документирования того, как компания будет делать бизнес в будущем [2].

Функциональная модель TO-BE позволит четко определить распределение ресурсов между операциями образовательного процесса, что дает возможность оценить эффективность использования ресурсов после предлагаемого реинжиниринга.

Для автоматизации процесса предоставления образовательных услуг необходимо построить модель TO-BE (рис.4).



Рис. 4. Контекстная диаграмма процесса автоматизации предоставления образовательных услуг учебным заведением (TO-BE)

Данная модель исключит из декомпозиции процесса предоставления образовательных услуг учебным заведением (AS-IS) один блок: занесение ученика в журнал успеваемости.

Помимо этого появится ИС, участвующая во всех процессах предоставления образовательных услуг (рис. 5).

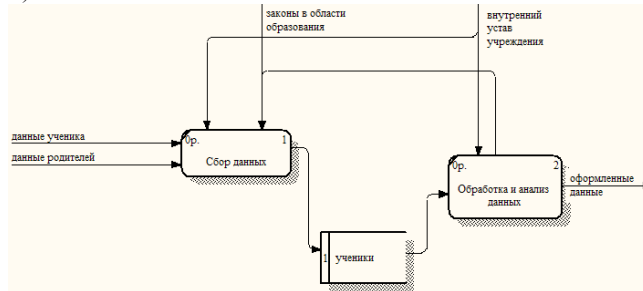


Рис. 5. Декомпозиция функции «Оформление ученика» (TO-BE)

Исходя из рассмотренных бизнес-процессов, можно понять, что автоматизация образовательных услуг учебным заведением приведет к экономии рабочего времени и исключит возможные ошибки, связанные с человеческим фактором.

Информационная база (ИБ) автоматизированной информационно-аналитической системе (АИАС) ТАРРОС «Landrail» формируется в соответствии со следующими принципами:

- неоднократность ввода данных;
- вся информация вводится только на основе первичной документации;
- принцип полноты информации (т.е. ИБ должна содержать всю необходимую информацию для решения задач);
- недопущение информационной избыточности (одна и та же информация не должна храниться в разных таблицах БД);
- принцип целостности информации, то есть в информационном фонде должны быть разработаны средства обеспечения достоверности хранимой информации, средства поддержки непротиворечивости данных, обеспечения своевременности актуализации данных, обеспечения защиты данных от технических сбоев ЭВМ;
- принцип доступности информации за счет развитых средств диалога пользователя с базой;
- принцип оперативности выдачи ответов на запросы.

В АИАС ТАРРОС «Landrail» используется реляционная модель БД, потому что она основана на математической логике и является простейшей и наиболее привычной формой представления данных в виде таблиц. Строка таблицы эквивалентна записи файла БД, а столбец

бец – полю записи [5, 7]. Помимо этого реляционная модель обладает рядом основных преимуществ:

- наибольшая наглядность модели для пользователя: все данные в РМ представлены с помощью всего одной информационной конструкции, формализующей привычное для пользователей табличное их представление;

- независимость данных от программного продукта для их обработки: изменение в структуре той или иной таблице не ведет к необходимости доработки системы управления базой данных (СУБД);

- связность данных, так как реляционное представление дает ясную картину взаимодействия атрибутов из разных отношений;

- наличие теоретически обоснованных методов нормализации отношений позволяет получать БД с заранее заданными свойствами (в основном, с гарантией минимальной избыточности представления данных).

Практика показывает, что использование автоматизированной информационно-аналитической системы (АИАС) с применением методов построения модели на основе диалога обеспечивает более гибкую связь пользователя с ЭВМ. Соответственно в автоматизированной информационно-аналитической системе (АИАС) ТАРРОС «Landrail» используется метод меню с многоуровневой структурой [7].

Диалоговый режим имеет ряд преимуществ: удобен при работе с базой; обеспечивает защиту при несанкционированном доступе; обеспечивает непосредственное участие пользователя в процессе решения задачи; управляемость процессом; быстрый доступ, поиск и выдача информации в любой момент времени, выбор различных режимов работы; осуществление быстрого перехода от одной операции к другой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Влияние интенсивности информационных потоков на управленческую деятельность руководителя школы и формирование у них «синдрома электронной почты» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 77-82.

2. Дмитриев Д.А. Применение автоматизированных информационно-аналитических систем в аналитической деятельности управления образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. 2012. №4. С. 367-370.

3. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

4. Коваль Н.Н. Возможности современных программных средств ИКТ, их влияние на формирование информационного образовательного пространства педагогической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

5. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 24-29.

6. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. Т. 29. № 24. С. 96-100.

7. Дмитриев Д.А. Разработка программного обеспечения аналитической деятельности управления образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 25-28.

8. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 128-132.

9. Коновалова Е.Ю. Особенности проявления языковой компетентности руководителей образовательных учреждений в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 114-117.

10. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Технологизация аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений. Монография / Тольятти, 2009.

11. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003

12. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономическая эффективность аналитической деятельности и управления образовательным учреждением. Москва, 2007.

13. Регламентация осуществления аналитической деятельности руководителями образовательных учреждений // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 64-70.

14. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность внутришкольного управления: понятийный аспект // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 179. С. 15-18.

*Работа выполнена в рамках задания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»*

#### AUTOMATED ANALYTICAL SYSTEMS IN ANALYTICAL MANAGEMENT ACTIVITIES

© 2012

*A.A. Korostelev*, doctor of pedagogical sciences, professor of «Economic and Management Training»  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*D.A. Poltoretsky*, director  
*Institute Directed Education, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* With the increased flow of information system of education in educational institutions are increasingly using information and communication technology and computer technology, so the use of automated information-analytical systems can increase the level of managerial and professional analysis of managers in order to ensure development of the organization.

*Keywords:* information and communication technologies, automated information analysis systems, analytical work, analysis, technology analysis of performance of the educational system (TARES) «Landrail», management activities.

37.034:37(09)

## ОБРАЗ ДЕТСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ВАСИЛИЯ СУХОМЛИНСКОГО

© 2012

**Т.Д. Кочубей**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики, социальной работы, истории педагогики

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

**Аннотация:** В статье обосновано видение известным педагогом из Павлыша Василием Сухомлинским образа детства, понимание им своих возможностей, уникальности и признание самооценности.

**Ключевые слова:** детство, образ детства, педагогическое наследие Василия Сухомлинского.

Детство как психолого-педагогический и философский феномен изучалось учеными разных стран мира во все эпохи развития человечества. Ребенка воспринимали по-разному: от понимания его как маленького взрослого – к признанию уникальности ребенка и его мира. Особый интерес к детству возник в XIX в., и ярко проявился в украинской педагогике в наследии Василия Сухомлинского.

Сейчас проблемы детства изучают многие исследователи из разных областей наук. Ими период детства признан не подготовкой ребенка к будущей жизни, а полноценным, наполненным смыслом периодом жизни человека с особым восприятием ребенком окружающего мира. Поэтому представленный образ детства педагогом из Павлыша (Кировоградщина, Украина) привлекает, и будет привлекать к себе внимание еще не одно поколение ученых и педагогов-практиков. Все это указывает на актуальность, теоретическую и практическую значимость поднятой проблемы.

Проблеме детства и его особенностям посвящено немало работ, среди которых следует выделить научные наработки классиков (Э. Роттердамского, Ж. Ж. Руссо, С. Холла, К. Ушинского, В. Зеньковского, Ф. Ариеса, Я. Корчака и др.), современности (Ш. Амонашвили, И. Беха, А. Богуш, А. Захаренко, И. Кона, В. Кузя, В. Кушнир, Н. Побирченко, А. Савченко, Н. Сивачук, А. Сухомлинского, Л. Ткачук и др.) и, безусловно, известного педагога, посвятившего свою жизнь детям, Василия Сухомлинского.

Целью статьи является обоснование видения известным педагогом из Павлыша образа детства, понимание им своих возможностей, уникальности и признание самооценности.

Изложение основного материала. Чтобы полнее понять, что вкладывал в понимание образа детства В. Сухомлинский, обратимся к генезису развития проблемы. Как показывает ретроспективный анализ, в определенные эпохи отношение взрослых к детству было разным. Читалось, что наука о ребенке начала развиваться только в XIX в., но, анализируя труды выдающихся философов, психологов, педагогов прошлого, мы можем сделать вывод, что эта проблема возникла еще раньше. Так, Эразм Роттердамский в XVI в. открыл такое явление, как мир ребенка, мир детства. Вместе с тем следует отметить, что в средневековье на рисунках, гравюрах детей изображали как взрослых, только в уменьшенном виде. Это не потому, что средневековые художники не умели рисовать, так видели детей – маленькими взрослыми.

В конце XVIII в., появляется специальный трактат о душе ребенка – книга врача Тидемана «Наблюдения за развитием душевных способностей у детей». Этот научный интерес к детству не случайно проявился именно у врачей, им первым пришлось признать факт своеобразия детства, ведь ребенка нельзя было лечить как взрослого человека. Большое влияние на развитие интереса к детству и ребенку, в частности, имел Ж. Ж. Руссо. В его трудах раскрыты любовь к детству, глубокое уважение к личности ребенка, внутренние закономерности процессов, происходящих в нем. Он сделал попытку выделить основные периоды в развитии человека от рождения до совершеннолетия и наметил основные задачи воспита-

ния для каждого из периодов.

В XIX в. в Америке начинается плодотворная деятельность Стэнли Холла, по мнению которого, педагогика должна базироваться на изучении психики ребенка. Эту же идею за 13 лет до этого выдвинул русский педагог К. Ушинский, а затем – и В. Сухомлинский. Последний отмечал, что без знания психики ребенка – его умственных развития, мышления, интересов, увлечений, склонностей, способностей нет воспитания [1]. Такие же взгляды находим в исследованиях В. Зеньковского. По его мнению, ключ к детству, его теоретическим и практическим проблемам состоит в психическом своеобразии самого детства. Поэтому детство он считал, особой фазой не только в физическом и психическом, но и социальном созревании человека, и этой фазе, на его взгляд, можно противопоставить только зрелость, понимая под ней вступление в период полного расцвета всех сил и самостоятельной жизни.

Поэтому детство у человека занимает чрезвычайно длительный промежуток времени, около четверти человеческой жизни, так как именно в этот период формируется Человек.

В. Сухомлинский подошел к истолкованию образа детства и его осмыслению с философских позиций путем признания уникальности детского мира и его самооценности. Образ детства в его понимании включал такие измерения как: возрастной период жизни человека, особый, неповторимый, своеобразный мир и способ бытия ребенка в нем, мир отношений взрослых и детей; среда, в которой приходится работать педагогу. До В. Сухомлинского в такой целостности теорию детства мало кто раскрывал. Поэтому именно подход известного педагога-практика к данной проблеме является ценным для педагогической науки. Остановимся на каждом измерении отдельно.

Первое измерение: детство как возрастной период жизни человека.

Многолетние наблюдения над детьми позволили Василию Александровичу дать объективную характеристику возрастным особенностям школьников. На основе существующих в психолого-педагогических науках схем возрастных периодизаций онтогенеза ребенка он выделяет три больших периода: детство, отрочество, юность. В соответствии с педагогической периодизацией разделяет их по роду деятельности на периоды: дошкольный, младший школьный, средний школьный и старший школьный возраст. В работах «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Духовный мир школьника», «Верьте в человека», «Путь к сердцу ребенка» он делает глубокий анализ каждого возрастного периода жизни ребенка, его психофизиологических особенностей, дает советы по обучению и воспитанию детей для каждого из указанных возрастных периодов.

Детство как возрастной период имеет исключительное значение в жизни человека, так как в эти годы формируется характер ребенка, его мышление, речь. В этот период человек проходит «эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств» [2, с. 61]. По мнению педагога-мыслителя, детство имеет длительный промежуток во времени, так как именно в этот период человек должен «не только познать мир, не только приобретать знания, практические умения и навыки, но и найти само-

го себя, утвердить в активной деятельности свои творческие силы, определить свой жизненный путь» [2, с. 172]. Он подчеркивал, что ребенка с детства необходимо учить «познавать себя и воспитывать себя» [1].

Второе измерение: детство как детский мир (особенный, неповторимый, своеобразный) и способ бытия ребенка в нем.

В трактовке В. Сухомлинского: «... детский мир – это мир особенный. Дети живут своими представлениями о добре и зле, о чести и бесчестии, о человеческом достоинстве: у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год – вечностью» [2, с. 8]. То есть, в его понимании, детский мир – это первичная реальность бытия человека, его первичный жизненный опыт. Ведь каждый ребенок по-своему воспринимает мир, смотрит на вещи и явления, существующие в нем, мыслит. Таким образом, содержание понятия «детский мир» В. Сухомлинский раскрывал как психологически измененный ребенком реальный мир его жизни. Детский мир в его воображении – яркий и неповторимый, как сама природа ребенка. Потому что со всеми явлениями окружающего мира ребенок встречается впервые. Отсюда детский мир – это больше ситуация восприятия, чем объективная ситуация.

На его взгляд, каждый ребенок – своеобразен, обладает собственной степенью насыщенности мира, событиями, впечатлениями, переживаниями, мыслями, формированием духовно-нравственных качеств. То есть, на одинаковые обстоятельства жизни каждый ребенок имеет свой собственный взгляд. Отсюда и детский мир, в котором разворачивается его бытие, как правило, совершенно разный в одинаковых реальных обстоятельствах. В. Сухомлинский, работая с детьми в «школе радости», писал, что «передо мной 31 ребенок – 31 мир». И для каждого из них существует свой собственный детский мир, присущий только ему лично, хотя часто разворачивается в общих реальных обстоятельствах (воспитание детей в семье, дошкольном учреждении, школьном классе).

По мнению В. Сухомлинского, детскому миру присуще свое измерение времени. Это объясняется природой ребенка. Детское измерение времени является одной из особенностей детства. Ведь за день ребенок гораздо больше воспринимает впечатлений, переживает (он плачет и смеется, радуется и грустит), видит, открывает что-то новое, неизведанное до этого, слышит, «познает логичнее и эмоциональнее», чем взрослый человек. День для него кажется вечностью. Ученый предостерегал взрослых от искажения детского измерения времени. Бойтесь, «чтобы ребенок не потерял драгоценной способности своего чувства времени» [2, с. 8]. Потому что при этом он потеряет достаточно много: «эмоциональную окраску слова, способность мыслить яркими образами и постепенно переходить к мышлению абстрактному» [2, с. 81]. Для ребенка час кажется годом, день – вечностью. В работе «Моя педагогическая система» В. Сухомлинский отмечал, что детское измерение времени отличается от того, в котором живут взрослые. Ученик, пришедший в первый класс, и после завершения обучения в четвертом совсем не такой, каким был в начале, он изменился, изменился его духовный мир, он вырос как умственно, так и физически. Для ребенка – это целая эпоха, а для учителя этот период мало что изменил в его становлении и мировосприятии. Поэтому детский мир, в понимании известного ученого, – «это детское восприятие мира, детская эмоциональная и нравственная реакция на окружающую действительность», отличающаяся «своеобразием, ясностью, тонкостью, непосредственностью» [2, с. 12].

Василий Сухомлинский отмечал, что ребенок познает мир сердцем, а взрослый человек теряет эту способность, он воспринимает мир умом. 33 года эксперимен-

тальной работы в школе привели его к выводу, что наиболее интенсивно ребенок интеллектуально развивается в процессе приобщения к новому, неизвестному и даже таинственному, игре, сказке, фантазии, выдумке. Он придерживался мнения, что с 5 до 10 лет детям должно открываться как можно больше непонятного, интересного. Самой прекрасной и глубокой эмоцией ребенка Павлышский ученый считал «ощущение тайны» как «источника истинного знания». Поэтому он акцентировал внимание на том, что: «Сама суть желания знать – это тонкое интеллектуальное чувство удивления перед открывающейся тайной» [3, с. 544]. Ведь умственное развитие ребенка, толчок к детскому творчеству в значительной степени зависит от того, насколько развито это чувство в детстве.

Дети живут в удивительном мире событий, приключений, каждое из которых – маленькое свершение. Ребенку впервые открывается тайна рождения, неизбежность смерти. Через сказку к нему приходят моральные ценности. Очарованием детства называл Василий Александрович «бабушкины сказки». По его мнению: «Детство – ежедневное открытие мира» [3, с. 395]. В период детства остро развито воображение, ребенок любит фантазировать, открытый для самоосмысления и смыслосозидания, ему все хочется знать, все его интересует. В этот период ребенок больше творит, потому что для него не существует табу, шаблонов, образцов, к которым привыкает взрослый.

Поэтому в Павлыше в период дошкольного и младшего школьного возраста господствовал культ Сказки, мир детства жил своей жизнью, наполненной тайнами и приключениями. Через сказку, игру, фантазию известный педагог открывает перед детьми мир, радость бытия.

На основе многолетнего опыта Василий Александрович пришел к выводу, что в самом ребенке заложена потребность чувствовать себя открывателем, исследователем природы и самого себя. Любознательность стимулирует ребенка к познанию, исследовательской и экспериментальной деятельности, обладает огромной побудительной силой в мотивировке обучения. Любознательность ребенка проявляется в активном созерцании явлений окружающего мира, взаимодействия с ним, во множестве вопросов, которые ставит ребенок перед взрослым. В. Сухомлинский отмечал, что «ребенок ничему не верит просто так, а все хочет испытать, проверить собственным опытом. В том, что, на первый взгляд, кажется совершенно очевидным, он вдруг видит что-то скрытое, у него – множество вопросов...» [3, с. 543].

Третье измерение: детскому миру присуще детское отношение к миру.

В монографии «Путь к сердцу ребенка» Василий Александрович писал, что детство – это прежде всего детский способ отношения к миру, которому присущи: бурная детская радость, шалость, яркость и непосредственность жизненных впечатлений, острота переживаний событийности бытия, стремление ко всему радостному, веселому, светлому. Жизнь, отданная детям, позволила ему сделать вывод, что ребенок развивается благодаря полученным из окружающего мира впечатлениям, накапливая опыт всеми своими чувствами. Красота окружающего мира выступает «источником радости детства – радости бытия» [2, с. 257]. Ведь радость бытия – это не только яркое выявление самосознания личности, но и оценка окружающего мира, активное отношение ребенка к тому, что он видит вокруг себя» [2, с. 257].

Ребенок обладает своими масштабами измерения радостей и огорчений, врожденной тягой к Красоте, Добру, Любви. Он тянется ко всему прекрасному, что его окружает. Дети имеют свои представления о чести и бесчестии, человеческое достоинство, у них свой кодекс

человеческих ценностей.

Детское отношение к миру выражается в особых формах характера ребенка, таких, как открытость, беспристрастность, откровенность, глубокое доверие. Дети обычно не рассчитывают на отдачу. Они такие, какие есть на самом деле, еще не умеют прикрываться, льстить, фальшивить. Такой позиции детей не достает реалистичности, поэтому дети довольно часто страдают от обмана. Детская открытость выражается в том, что ребенок, как никогда позже, открытый для самоосмысления и смыслообразования. Любой фрагмент большого мира «может стать для ребенка его собственным миром. Ребенок от природы откровенен. Детской душе не подвластны ухищрения и выгоды. Эталоном нравственности и человечности в сущностном измерении, считал В. Сухомлинский, выступает детское доверие как своеобразный «гормон роста».

Отношения «учитель – ученик» должны строиться на безграничном доверии ребенка, стремлении найти помощь и поддержку у старшего наставника. Ребенок будет подвластен только тогда педагогу, когда он его любит, а значит, и доверяет. Как отмечал известный педагог: «На доверии и любви держится стремление ребенка искать защиту у взрослого» [2, с. 619–620]. Поэтому в основе педагогического процесса должно лежать уважение к хрупким детским чувствам, их эмоциональной чувствительности. Ведь сердце ребенка чувствительное к добру, оно не требует повышения голоса, а тем более крика, угроз.

Четвертое измерение: детство – это мир отношений взрослых и детей.

Мир детства отличается от мира взрослых, потому что ребенок – не маленький человек, а качественно другое существо. Поэтому детство требует и иного, чем у взрослых, отношения к себе [4, 5]. Ребенка и взрослого, по мнению Василия Александровича, нельзя сравнивать, потому что нет и не может быть единой меры, с помощью которой можно было бы их измерить. Врожденной потребностью ребенка является непреодолимое желание быть рядом со взрослыми, вместе с ними заниматься любой деятельностью. Радость от совместного труда, совместной жизни составляет ежедневное бытие ребенка, основу его движения к познанию. Потому очень важно, чтобы взрослые осознали возложенную на них ответственность за защиту и сохранение мира детства.

Василий Александрович подчеркивал, что забота родителей, учителей о ребенке будет наполнена педагогическим содержанием в том случае, когда ребенок в общении почувствует, что к нему относятся не как к маленькому, а как к равному себе: доверяют ему, считают с его мнением, поручают важные дела. С вершин философской мудрости звучат слова павлышского ученого: «Учителю надо понимать Мир Детства ... речь идет не о том, чтобы с вершин педагогической мудрости опуститься в прозаический мир детских интересов ... Речь идет о том, чтобы подняться к тонким истинам Мира Детства. Подняться, а не спуститься. Не сюсюкать с ребенком, а говорить с человеком, и не подстраиваться под «детскую ограниченность» интересов (нет такой ограниченности, если ты сам не приведешь маленького человека к ограниченности), а быть мудрым наставником – обладать мудрой властью все понимать» [4, с. 373].

В существующей системе «ребенок – взрослый» «центральное место, как правило, отводится взрослому человеку. Именно с этой позиции оценивается поведение ребенка, решается, что ему нужно, что для него полезно. То есть срабатывает принцип «взрослого эгоцентризма», суть которого заключается в том, что взрослый человек (родители, воспитатели, учителя) часто могут принять позицию ребенка, проанализировать ситуацию с его точки зрения, учесть его возрастные особенности. Взрослый человек, приравнивая ребенка к себе, исходит из своих позиций, приводит к потере ребенком сво-

ей самооценности, своеобразия. При взгляде на ребенка сквозь призму взрослого выделяются характеристики, присущие взрослому, но не свойственные ребенку, т.е. не учитываются особенности, присущие ребенку, но отсутствующие у взрослого человека. Такой подход в отношениях «взрослый – ребенок» не дает адекватного представления о ребенке.

Это, в свою очередь, приводит к тому, что сформированное таким образом представление о ребенке лежит в основе системы образования и воспитания, а это приводит к ошибочным результатам.

Взаимосвязь в системе «взрослый – ребенок» заключается в обеспечении взрослыми условий для нормального развития ребенка, его обучения, воспитания, формирования нравственных норм поведения, приобретения социально необходимых качеств; построения взаимовлияний поколений (детей и взрослых) на субъектных отношениях.

Проанализировав взгляды В. Сухомлинского на детство, мы пришли к выводу, что под образом детства он понимал самоценный, самостоятельный этап жизни человека, когда формируются внутренние этические нормы, детское мировоззрение, базовые жизненные представления, моральные принципы, впервые познается окружающий мир, происходит открытие себя и окружающих людей, детство выступает первоосновой человека, отсчетом начала его жизни. Оно является мерой его возможностей, формирует и определяет наше взрослое состояние. Обладает своим измерением красоты, добра и зла, своим восприятием и своим измерением времени, своей эмоциональной и моральной реакцией на окружающую действительность, своей особенностью мышления.

Характерными чертами детства являются непосредственность, открытость миру, гибкость возможностей и форм, большая пластичность, открывающая возможности для интенсивного обучения и воспитания.

Дальнейшего развития требуют идеи философии детства в народных традициях и верованиях украинцев.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 209–400.
2. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибр. тв.: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 55–208.
3. Сухомлинський В. О. Павльська середня школа // Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7–389.
4. Побирченко Н.С. Авторская школа академика Александра Антоновича Захаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 235–239.
5. Бида Е.А., Прокопенко Л.И. Развитие педагогических идей А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского в творческом наследии А.А. Захаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 177–179.
6. Центральный государственный архив органов власти (Украина). –Ф. 5097, О. 1, д. 179. – Машинопись с авторской правкой. – 320 л.

## CHILDHOOD IMAGE IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF VASYL SUKHOMLYNSKYI

© 2012

*T.D. Kochubey*, Ph.D. (Pedagogics), assistant professor, professor of Social Pedagogics,  
Social Work and History of Pedagogics Chair  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* A vision of childhood is explained in the article by a well-known pedagogue from Pavlysh Vasyly Sukhomlynskyi, his understanding of its features, its uniqueness and recognition of self-value.

*Keywords:* childhood, vision of childhood, educational heritage of Vasyly Sukhomlynskyi.

УДК 376.3

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ  
НА ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

© 2012

*Ю.Е. Криводонова*, психолог отделения социальной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными умственными и физическими возможностями здоровья  
*Бийский территориальный центр социальной помощи семье и детям, Бийск (Россия)*

*Аннотация:* Автором предлагаются результаты экспериментального исследования ценностных ориентаций по методике Рокича.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, развитие личности, врожденная слепота, слепота с детства, приобретенная слепота, врожденное остаточное зрение, остаточное зрение с детства, приобретенное остаточное зрение.

Система ценностных ориентаций образует содержательную основу мотивации поведения человека и выражает внутренние закономерности отношений личности с окружающей действительностью. Понятие ценностные ориентации личности возникло на стыке ряда научных дисциплин: философии ценностей, аксиологии, теории ценностей. Оно связано с философской и культурной антропологией, социологией, а так же с социальной и общей психологией. В русле философско-социологических дисциплин данное понятие соотносится с категорией норм и ценностей. Нормативно-деятельная система социальных ценностей связана со степенью конкретных социологических дисциплин, с категорией мотивации учебной и профессиональной деятельности людей, а так же их объединений. В цикле общей и социальной психологии понятие ценностные ориентации личности – с категориями, описывающими подход к поведению и деятельности людей и их интеграцию. В психологии существует много работ, посвященных изучению ценностных ориентаций личности. Благодаря данным работам, изучается их иерархия. Как и в норме, ценностные ориентации имеют большое значение в становлении личности слепых и слабовидящих. Выражая определённые качества личности, ценностные ориентации являются средствами реализации определённых общественных целей. В большинстве современных исследований ценностные ориентации рассматриваются под социально-психологическим углом зрения, как социальное явление и как продукт жизнедеятельности общества и социальных групп, (А. И. Донцов, Д. А. Леонтьев, К. Рокич). Согласно представлению К. Рокича, ценность – это устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения и существования индивидуально или социально предпочтителен наряду с каким-либо способом поведения или существования в аналогичной ситуации.

Таким образом, система ценностей – это устойчивая совокупность убеждений личности. На этой основе К. Рокич выделяет три вида убеждений, которые так же свойственны лицам со зрительной патологией:

- экзистенциальные,
- оценочные,
- прогностические.

К. Рокич относит ценности к прогностическим убеждениям, позволяющим ориентироваться в желательности – нежелательности способа поведения, (операционные инструментальные ценности и существующие смысловые терминальные ценности).

Рассмотрение различных уровней осознанности ценностных ориентаций ведётся в отечественной литературе давно. Тугаринов В. П. различает ценности – цели и

ценности – средства, что перекликается с делением их на терминальные и инструментальные.

Таким образом, ценностные ориентации формируются при интериоризации личностью групповых общественных идеалов и принципов в процессе социализации лиц, имеющих зрительный дефект. Являясь функцией социальной среды, ценностные ориентации носят целостный характер. Они составляют сущность личности слепых и открывают внутренние тенденции к её существованию и развитию, (А. И. Донцов 1983 год). При слепоте и слабовидении, ценности формируются, как идеалы, модели происходящего, задающие спектр инвариантных параметров желательных преобразований действительности. Ценностные ориентации не всегда реализуются непосредственно в деятельности. Они представляют собой определённые критерии принятия личностью жизненно важных решений. Ценностные ориентации развёртываются в целях, идеалах, интересах, в жизненных планах, принципах, убеждениях и являются образованием идейно-ценностного плана генеральной линии жизни человека. Свои проявления они находят в вербализованных программах и реальном поведении людей. Личностные ценности относятся к классу ценностно-мотивационных образований. Их мотивирующее действие не ограничивается конкретной деятельностью в конкретной ситуации. Они соотносятся с жизнедеятельностью человека и обладают высокой стабильностью. Личностные ценности слепых и слабовидящих являются генетически производными от ценностей различных групп и общностей различного масштаба. Присвоение ценностей субъектом, имеющим дефект зрения, зависит от его референтного окружения. Личностные ценности выступают, как внутренние носители социальной регуляции, укоренённые в структуре личности. При этом, каждый выбор человека – это внутреннее ценностное строительство. Убеждения и ценности не даны человеку в готовом виде и не приняты от общества пассивно. Они являются результатом усилий и достижений в процессе жизни человека, как в норме, так и имеющего зрительный дефект.

Целью экспериментального исследования являлось выявление особенностей ценностных ориентаций слепых и слабовидящих.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Центра реабилитации слепых имени Н.И. Наумова в течение ноября 2005 года по март 2006 года, в котором принимало участие 180 слепых и слабовидящих людей, разделённых на 6 групп по степени выраженности дефекта.

В исследовании использовалась методика ценност-

ных ориентаций К. Рокича.

При предъявлении инструкции наблюдались особенности, характерные для слепых и слабовидящих людей. Испытуемые не ранжировали ценности, как требовалось, а группировали и ставили их на места по степени значимости («без здоровья для меня не важна активная деятельная жизнь», «без интересной работы для меня не важны друзья»).

Когда ценности предъявлялись по Брайлю списком на одном листе, испытуемым было сложно читать в связи с низкой техникой чтения и письма, в результате чего страдала концентрация внимания на читаемом. При предъявлении ценностей на карточках трудности были связаны с разбросом списка ценностей (при нумерации карточек), что влияло на концентрацию внимания на этих ценностях, а также на запоминание их в целом. При устном индивидуальном предъявлении (на слух) восприятие списка ценностей улучшалось.

Группировка ценностей связана с тем, что о многих ценностях люди до прибытия в ЦРС и нахождения в нем не думают, и, следовательно, значимые ценности они ставят на определенные места, а другие просто отбрасывают.

Работа по формированию ценностных ориентаций слепых и слабовидящих должна носить индивидуальный характер в виде консультирования.

В результате экспериментального исследования вывилось:

- у группы людей с **приобретенной слепотой** преобладают терминальные ценности счастье других, активная деятельность, жизнь, уверенность в себе, творчество, общественное признание, красота природы, продуктивная жизнь. Это объясняется тем, что люди с приобретенной слепотой сами стремятся к активности, к признанию окружающих.

Среди терминальных ценностей у данной группы не преобладают счастливая семейная жизнь, свобода, здоровье, любовь, интересная работа, развлечения, жизненная мудрость, познание потому, что мир человека рухнул при возникновении дефекта, что отразилось на этих ценностях. Например, счастливая семейная жизнь со слепым человеком, адекватно воспринимаемая окружающими людьми, не удовлетворяет данного человека, так как не оправдывает его ожидания и надежды (стремление создать семью со зрячим человеком).

Терминальные ценностные ориентации развитие, материальная обеспеченная жизнь, наличие друзей преобладают, но на данном этапе не так важны для человека с одной стороны, а с другой стороны человек боится признаться себе, что он ничуть не хуже других. Например, «пока я только слепая и до полноценно развитой личности мне далеко, но я к этому стремлюсь», «друзья у меня только среди слепых, а мне хотелось бы иметь и среди зрячих».

Преобладание инструментальных ценностей твердая воля, самоконтроль, аккуратность, непримиримость к недостаткам, честность у людей с приобретенной слепотой объясняется тем, что люди с приобретенным дефектом стремятся к наличию данных ценностей. Приобретенная слепота вносит свой отпечаток на личностное развитие, в результате чего человек слабый, неуверенный в себе, может проявляться патологическая ложь для маскировки дефекта, поэтому он стремится быть сильным, честным, прежде всего, сам с собой. Когда человек ослеп, возникает множество недостатков, обусловленных дефектом – невротические привычки, алкоголь, агрессия по отношению к другим, с которыми человек пытается работать. Самоконтроль проявляется в стремлении к самостоятельности в самообслуживании, ориентировке и т.д. и получает от этого удовольствие.

Инструментальные ценностные ориентации смелость в отстаивании мнений, воспитанность, ответственность, терпимость к взглядам, высокие запросы, жизне-радостность, эффективность в делах преобладают, но на

данном этапе не так важны для человека в связи с тем, что у человека имеется слепота, он стесняется выражать и отстаивать свое мнение среди окружающих; жизнерадостность снижается в связи с возникновением дефекта, когда он считает, что радоваться больше нечему, но он понимает, что жизнь не потеряна и пытается находить хотя бы минимальные радости в сложившейся жизненной ситуации.

Инструментальные ценности рационализм, независимость, чуткость, образованность, широта взглядов, исполнительность не преобладают в связи с тем, что они не важны для человека, то есть, по его мнению, например, рационализм – умение здраво мыслить – ему не нужен («я мыслить умею и без зрения, я же раньше видел»).

- у группы людей с врожденной слепотой терминальные ценности уверенность в себе, счастливая семейная жизнь, красота природы, жизненная мудрость, творчество, счастье других преобладают в связи с тем, что люди привыкли к своему врожденному дефекту, на основе этого формируется уверенность в себе, своей жизни – это объясняется тем, что люди с врожденной слепотой уже не ждут возврата зрения, а живут, ориентируясь на настоящее. Это позволяет им создавать браки с такими же слепыми, не испытывая дискомфорта. Такая ценность как творчество для людей с врожденной слепотой является значимой при занятиях в различных кружках, секциях (спортшкола, музшкола, и др.) и в будущем эти занятия могут стать смыслом жизни (слепые спортсмены, слепые музыканты и др.) в связи с ограниченным кругозором, сужением социальных связей, с желанием самоутвердиться, способствуя обогащению и гармонизации внутреннего мира слепого человека. Как и в норме, для людей с врожденной слепотой имеет значение красота природы, но различия заключаются в том, что слепой воспринимает красоту природы с помощью сохранных анализаторов – осязание, обоняние, слух – слышая, например, шум моря, реки, ветра, воспринимая пение птиц, вдыхая запах цветов, трав, прикасаясь к цветам, деревьям, и при наличии цветового зрения, воспринимаемая некоторые цвета (по отдельности), у слепых рисуется картина окружающего пейзажа, эта картина рисуется перед руками и на лице, причем перед руками встают образы прикосновения, а на лице возникает мягкая теплая пелена прикосновений, несравнимых с прикосновениями человека. Естественно, возникают эмоции удовольствия, радости, счастья, выражающиеся на лице, в поведении, ощущения комфорта, и человек, естественно стремится к контакту с природой. Вследствие уверенности в себе, человек может мудро поступать, давать советы. Вследствие слепоты, человек не ощущает своего счастья в полной мере, то для него важно, чтобы окружающие его люди были счастливы, не заикливались на нем и его проблемах, жили полноценной жизнью.

Терминальные ценности любовь, развитие, познание, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развлечения преобладают, но не важны для человека в связи с тем, что, например, браки строятся не по любви, а исходя из чувства безысходности. В связи с ограничением кругозора человек стремится к развитию и познанию, но понимает, что не может достичь таких же возможностей как зрячий. В связи с незнанием как проявить свою активность после школы, формируется пассивная жизненная позиция, человек стремится к активности, но не знает, как себя проявить. В связи с наличием врожденного дефекта наблюдаются переживания разного круга, то есть если ребенок изначально не знал, что такое развлечения (родители никуда не брали его с собой) в дальнейшем не формируется дружеских отношений и стараясь сменить обстановку, человек строит внутренние диалоги, то есть рисуется образы вымышленных друзей, им даются имена, моделируются ситуации развлечения («мы пошли в кино»), причём

в данной ситуации слепой представляет себя лидером, высказываясь так «все смотрели только на меня, восхищались только мной». Когда слепой общается только со слепыми, он «развлекается» в первичной организации – поет в хоре, посещает мероприятия для инвалидов (День белой трости и т.д.), думая, что это самые настоящие развлечения. При нормальной ситуации развития, когда с детства были зрячие друзья, при адекватном отношении к дефекту ребенка, он знает, что такое развлечения. В юношеском возрасте друзья не берут его с собой на дискотеки – это отрицательно переживается, но при нормальной ситуации развития проблема снимается и уже после школы переживания связаны лишь с тем, чтобы правильно себя вести в каждой конкретной компании, а именно – чувствовать взгляды, прикосновения, самому давать именно те прикосновения, которых ждут. дарить улыбку, когда это требуется и не ком случае не показать, что какая-либо ситуация тебя травмирует, избегать непонимания со стороны компании.

Среди терминальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: здоровье, свобода, интересная работа, наличие друзей.

Терминальные ценности здоровье не преобладает в связи с наличием вторичных заболеваний, свобода не преобладает в связи слабой мобильностью и зависимостью от окружающих, интересная работа и наличие друзей не преобладает в связи с отсутствием работы или наличием неинтересной работы (УПП) и отсутствием друзей.

Инструментальные ценности самоконтроль, аккуратность, рационализм, смелость в отстаивании мнений, высокие запросы, воспитанность преобладают в связи с тем, что при врожденной слепоте людям приходится обучаться контролировать себя, свои поступки на протяжении всей своей жизни, стремятся правильно построить свои высказывания, не нагубить окружающим. Аккуратность – в связи с тем, что дефект врожденный людям приходится больше уделять внимание своей внешности, следить за собой, что и формирует стремление к аккуратности. смелость в отстаивании мнений – в связи с наличием слепоты человек боится высказывать свое мнение окружающим – ближайшее окружение должно уделять больше времени данному процессу.

Инструментальные ценности твердая воля, независимость, непримиримость к недостаткам, широта взглядов, эффективность в делах, исполнительность преобладают, но не важны в связи с тем, что человек с врожденной слепотой слабый, безвольный, он стремится научиться проявлять свою волю, характер.

Инструментальные ценности ответственность, терпимость к взглядам, чуткость, образованность, жизнерадостность, честность не преобладают в связи с безответственностью, с ненадобностью, по их мнению, данных ценностей («к чему мне образование, я же слепой», «чуткими должны быть окружающие ко мне»).

- для группы людей **со слепотой с детства** характерно преобладание таких терминальных ценностей, как: счастье других, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе объясняется тем, что слепота с детства препятствует ощущению людьми своего собственного счастья в полной мере вследствие дефекта, возникшего в детском возрасте. Это обстоятельство приводит к тому, что с возрастом человек начинает анализировать свою жизнь и жизнь окружающих его людей. В процессе проведения беседы с людьми можно услышать такие высказывания: «я несчастный человек, но я очень хочу, чтобы другие были счастливы, не смотря на то, что я не вижу». Этим и объясняется преобладание ценности счастье других на первом месте.

Большое значение для лиц со слепотой с детства имеют ценности счастливая семейная жизнь и уверенность в себе. Это объясняется тем, что данная группа людей во взрослой жизни связывает своё счастье с созданием счастливой гармоничной семьи, что придаёт им уверен-

ность в себе, а так же уверенность в дальнейшей жизни. Среди терминальных ценностей у данной группы испытуемых на втором плане преобладают такие ценности, как: развитие, активная деятельная жизнь, интересная работа, здоровье, красота природы и искусства, продуктивная жизнь, но данные ценности в связи с наличием слепоты с детства не так важны для человека. Это объясняется тем, что слепота с детства накладывает свой отпечаток на развитие личности человека и в большинстве случаев, (при нежелании родителей обращать внимание на данную проблему), ребёнок не развивается полноценно с детства, (у него нет друзей), он не работает над собой во взрослом возрасте по избавлению от невротических привычек, обусловленных слепотой, (раскачивание на одном месте, потирание рук, и так далее), так как он не знает, что значит развиваться. В его понимании развитие – это чтение художественных книг, но о смысле читаемого он может не задумываться.

Люди, имеющие слепоту с детства, связывают свою активную деятельную жизнь с интересной работой. Это объясняется тем, что слепые с детства люди не имели с детства зрячего круга друзей в связи с возникшей слепотой в детстве. В школьном возрасте их общение сводилось только к общению со слепыми и слабо видящими, что отложило свой отпечаток на их активности в дальнейшем, поэтому после окончания школы их активность связана с интересной работой, но так бывает не часто.

Такие ценности, как здоровье и продуктивная жизнь не ярко выражены в связи с наличием у большинства лиц, имеющих слепоту с детства, различных вторичных заболеваний, или с восприятием дефекта зрения, как самой неизлечимой болезнью мне бы своё здоровье поправить». Всё это затрудняет максимально полное использование данным человеком своих возможностей из-за боязни навредить себе.

Среди терминальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: творчество, любовь, познание, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, развлечения, наличие друзей, свобода, жизненная мудрость. Это объясняется тем, что данные ценности не важны для человека. В связи с ожиданием возврата зрения чудесным образом, слепой с детства мечтает о сказочной любви со зрячим человеком. В процессе жизни данная потребность не удовлетворяется, и человек осознаёт, что нужно как-то жить дальше и пытается найти партнёра среди слепых, не обращая внимания на чувство, возникшее к данному человеку. В связи с нарушением социальных связей, у лиц со слепотой с детства, как правило, нет друзей, или имеются друзья только среди слепых. Этим определяется характер их развлечений, (слушают музыку дома, или собираются в первичной организации). В связи с ограниченностью круга общения, для лиц со слепотой с детства не является важным общественное признание – уважение окружающих. Им кажется, что все люди злые, грубые и негативно к ним относятся. В связи с этим, страдают их свобода и самостоятельность, т. е. люди не стремятся к самостоятельности и мобильности, а просто плывут по течению, считая, что живут правильно.

Среди инструментальных ценностей в данной группе преобладают следующие: смелость в отстаивании мнений, воспитанность, эффективность в делах, образованность, рационализм. Это объясняется проблемами человека, обусловленными дефектом зрения. В связи с наличием слепоты с детства, человек стесняется высказывать своё мнение окружающим, хотя и пытается работать над собой. Преобладание таких ценностей, как образованность и эффективность в делах объясняется желанием человека достичь чего-либо в жизни. Поэтому люди со слепотой с детства используют любую возможность для того, чтобы как-то проявить себя в жизни, (получают профессию массажиста, приезжают на профессиональное обучение в Центр реабилитации слепых).

Среди инструментальных ценностей в данной груп-



пе не преобладают следующие: независимость, чуткость, непримиримость к недостаткам. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для людей. При наличии дефекта зрения, человек зависим от окружающих. Он уже привык так жить и менять свой образ жизни ему страшно. Он стремится к независимости, но как проявить себя не знает. Исходя из своего дефекта, слепые считают себя обделёнными вниманием и требуют от окружающих чуткости и снисхождения к себе, хотя в определённые периоды жизни и сами проявляют чуткость по отношению к окружающим.

Не преобладающими инструментальными ценностями в данной группе являются: жизнерадостность, честность, терпимость к взглядам, исполнительность, широта взглядов, твёрдая воля, высокие запросы, аккуратность, самоконтроль. Это объясняется тем, что данные ценности не являются важными для человека. В связи с отсутствием зрения, большинство людей считает, что жизнь наполнена только грустными событиями: «нечему радоваться, ведь я не вижу». Манипулируя своим дефектом, люди считают, что им можно быть не честными по отношению к окружающим и не исполнительными. Они не терпят чужих взглядов и возражений, считая, что во всём всегда правы. Аккуратность не является для них основой для того, чтобы расположить окружающих к себе: «зачем я буду следить за собой? Я же не вижу». Таким образом, видя неопытного слепого, люди не стремятся к контакту с ним, что погружает его в одиночество.

- у группы людей с **приобретенным остаточным зрением** среди терминальных ценностей преобладают такие, как: счастье других и продуктивная жизнь. Так как дефект возник во взрослом возрасте, люди с приобретенным остаточным зрением не ощущают своей состоятельности в различных сферах жизнедеятельности. Это приводит к потере смысла жизни и к её обесцениванию. В процессе проведения беседы с людьми, встречаются такие высказывания: «теперь я не такой, как все», или: «я не буду к чему-то стремиться, ведь нормального зрения у меня никогда не будет». При наличии остатка зрения люди считают себя несчастными, поэтому для них имеет большое значение счастье окружающих людей. Для того, чтобы как-то выжить, люди с приобретенным остаточным зрением стараются максимально использовать свои возможности. При этом, они могут быть не удовлетворены своей жизнью в настоящем, (выполняют любую посильную для них работу, получают образование, знакомятся с новыми людьми). Этим они дают понять окружающим, что их жизнь продуктивна во всех отношениях.

На втором плане по степени значимости находятся: познание, здоровье, материально обеспеченная жизнь. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для человека. В связи с тем, что до возникновения дефекта человек занимался какой-то деятельностью, (получал образование, работал), в дальнейшем он стремится к познанию себя и окружающего мира. Это проявляется в чтении книг, в просмотре различных познавательных передач, кинофильмов, в получении профессии, а при необходимости – в её смене. В связи с тем, что наличие приобретенного остаточного зрения отрицательно переживается человеком, необходима помощь окружающих по преодолению себя с целью формирования интереса к окружающему миру и к себе в этом мире. В связи с тем, что приобретенное остаточное зрение сопровождается наличием вторичных заболеланий, здоровье отходит для человека на второй план: «здоровье – это моя боль, которую я не должен показывать окружающим». Но, вместе с тем, человек стремится поддерживать себя на определённом уровне, не обращая внимание на проблемы со здоровьем. Важность ценности материально обеспеченная жизнь объясняется прошлым опытом лиц, имеющих приобретенное остаточное зрение. До возникновения дефекта зрения, люди имели более менее оплачиваемую

работу и, по их мнению, были материально независимы от близких. Нарушение зрения приводит к потере независимости в материальном плане, т. е. все имеющиеся средства тратятся на лечение глаз. Со временем люди понимают, что их зрение не улучшится, что приводит к переоценки их отношений к материальным средствам. В результате такой переоценки, они направляют свои усилия на поиск новой оплачиваемой работы для того, чтобы вновь ощутить свою независимость от близких в материальном плане.

Среди терминальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: общественное признание, развлечения, творчество, любовь, красота природы и искусства, интересная работа, активная деятельная жизнь, развитие, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, жизненная мудрость, свобода, наличие друзей. Это объясняется не важностью данных ценностей для лиц с приобретенным остаточным зрением. В связи с возникновением дефекта, происходит изменение образа жизни человека. Это приводит его к выживанию его из прежнего коллектива, в котором он учился или работал. Данная ситуация отрицательно переживается человеком и в дальнейшем накладывает свой отпечаток на формировании новых отношений в новом коллективе. Общественное признание человека окружающими в какой-то мере формируется вновь, но различия заключаются в том, что данная ценность уже не является важной для человека: «для меня был важен мой прежний коллектив, а не тот, в котором я сейчас нахожусь». вследствие дефекта, люди с приобретенным остаточным зрением отвергают любовь и развлечения, считая, что данные ценности для них недоступны. Они ориентируются на свою прошлую жизнь, когда они были зрячими: «вот, когда я был зрячим, я и развлекался, и любил». Своё сложившееся положение они болезненно переживают, поэтому воспоминания необходимы им для того, чтобы выжить в нелёгкой жизненной ситуации.

Такие ценности, как творчество и интересная работа объединяются в связи со сложившейся жизненной ситуацией, т. е. приобретенное остаточное зрение сужает возможности для дальнейшей самореализации человека. В результате, человек впадает в крайности: он, то ищет хотя бы какую-то работу, не обращая внимания на её особенности, (интересная она или трудная), то пытается заняться творческой деятельностью. Для этого он приезжает в Центр реабилитации слепых на профессиональное обучение. После возникновения дефекта, красота природы теряет свою значимость для человека. Он живёт воспоминаниями о той природе, образ которой у него сложился, когда он был зрячим. Это приводит к тому, что человек замыкается в себе, стараясь реже выезжать на природу. По отношению к природе может проявляться вербальная агрессия: «теперь мне не до красоты», или: «что вы все ко мне пристали? Всё это я и раньше видел».

Среди инструментальных ценностей у лиц с приобретенным остаточным зрением преобладают воспитанность и высокие запросы. Не значительная выраженность инструментальных ценностей у данной группы людей объясняется отсутствием стремлений к чему-то новому и интересному. По мнению данной, группы людей, они стараются проявлять свою воспитанность, так как в сложившейся ситуации это единственный способ для установления контактов с окружающими.

На втором плане находятся такие инструментальные ценности: смелость в отстаивании мнений, самоконтроль, широта взглядов, эффективность в делах. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для человека. Люди стремятся отстаивать своё мнение у окружающих, но стараются держаться в стороне, прикрываясь дефектом: «сейчас моё мнение никого не интересует». В результате, человек общается с окружающими, оставаясь закрытым для них. Так как приобретенный дефект зрения является тяжёлой психологической

травмой для людей, они становятся не сдержанными по отношению к людям и не контролирующими свои поступки. человек всё внимание фиксирует на себе, а до окружающих ему нет никакого дела.

Так как дефект зрения возник во взрослом возрасте, он является значимым для человека. Для него важны именно его мнения и высказывания, а умение понять чужую точку зрения не имеет существенного значения: «я теперь плохо вижу, и окружающие должны понимать меня». В связи с тем, что люди с приобретённым остаточным зрением из-за боязни его потерять не стремятся к работе, эффективность в делах так же не имеет значения для них. По их мнению, своего они уже достигли, будучи зрячими, а сейчас им необходимо поберечь зрение.

Среди инструментальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: ответственность, аккуратность, исполнительность, твёрдая воля, жизнерадостность, честность, терпимость к взглядам, непримиримость к недостаткам, чуткость, рационализм, образованность, независимость. Это объясняется не важностью данных ценностей для человека. Снижение уровня ответственности характеризуется тем, что после возникновения дефекта у людей происходит изменение отношения к происходящему и к окружающим людям. Они манипулируют своим дефектом и считают, что им простительны нелепые поступки и не верные решения. В связи с этим, страдает их исполнительность, т. е. они не доводят начатое дело до конца.

После возникновения дефекта, резко падает аккуратность большинства людей с приобретённым остаточным зрением. Они перестают следить за своей одеждой и внешним видом, считая, что это им уже не нужно: «неважно, как я одет, ведь на меня никто никогда не посмотрит». Дефект зрения формирует у человека отношение к себе, как к пострадавшему, что отражается на отрицании своих недостатков. Люди просто о них не задумываются, так как по их мнению: «самый главный недостаток – это дефект зрения».

Из-за боязни потерять остаток зрения, люди не стремятся получать высшее образование. По их мнению, это очень утомительно и не для них. Как и слепых, их пугает зрячий коллектив, поэтому они стараются получать образование в коллективе слепых и слабо видящих.

- среди терминальных ценностей у лиц с **врождённым остаточным зрением** преобладают следующие: уверенность в себе, счастливая семейная жизнь, счастье других, здоровье. В связи с тем, что дефект зрения врождённый, люди уже в какой-то мере к нему адаптировались. Адаптация к сложившейся ситуации способствует формированию уверенности в себе, в своей жизни в настоящий момент. Хотя у данной группы людей и имеются различные вторичные заболевания, своё состояние здоровья они не оценивают трагически, а считают, что в сложившейся ситуации ещё можно жить. Люди, относящиеся к данной группе, не испытывают переживаний при создании семьи. Они безболезненно вступают в браки со слепыми и слабовидящими и считают, что данная ситуация вполне оправдана их дефектом зрения.

Для лиц с врождённым остаточным зрением большое значение имеет счастье других людей, окружающих их. Осознавая свой дефект с детства, люди переживают свою никчемность. В процессе взросления, они начинают анализировать жизнь близких, спрашивая о том, счастливы ли они с ними. К моменту завершения периода адаптации, (после окончания школы), у человека происходит переоценка ценностей. Он благодарен окружающим за всё, что они для него делают. Это и определяет важность данной ценности.

Среди терминальных ценностей на втором плане у данной группы находятся: продуктивная жизнь, красота природы и искусства, любовь. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для человека. В связи с тем, что дефект зрения врождённый, ребёнок, начиная

со школьного возраста, старается продемонстрировать свои возможности, посещая различные кружки. Так как его стремления поощряются родителями и педагогами, (не смотря на плохое зрение), то и будучи взрослым, он стремится к продуктивной жизни. Различия заключаются в том, что, будучи ребёнком, человек, увлекается какой-то деятельностью и считает себя полноценным. Когда же человек взрослеет, он не знает, как проявить себя: «дискотеки мне не доступны». Это сказывается на его стремлении к продуктивной жизни. Хотя у человека и имеется остаточное зрение, для него не имеет значение красота природы и искусства: «природу можно только видеть».

Хотя люди с врождённым остаточным зрением и вступают в браки со слепыми и слабовидящими, но любовь не является для них основой для построения отношений, им хочется найти партнера по интересам, что затруднительно в их положении. Неудачный опыт построения взаимоотношений с противоположным полом позволяет сделать вывод о том, что семья или не существует вовсе или она существует, но в связи с наличием дефекта зрения, полюбить им будет нелегко.

Среди инструментальных ценностей в данной группе преобладают следующие: независимость, ответственность, жизнерадостность. Так как дефект зрения врождённый, человек постепенно адаптируется к сложившейся ситуации, он в какой – то мере может самостоятельно принимать решения, независимо от мнения окружающих. В отличие от слепых, люди с врождённым остаточным зрением более самостоятельны и мобильны, что расширяет их круг общения. Ответственность лиц с врождённым дефектом формируется, начиная со школьного возраста. Это объясняется образом жизни ребенка в интернате, когда ему приходится самостоятельно принимать решения. В дальнейшем эта ценность закрепляется. Несмотря на свой дефект, люди радуются жизни, считая, что трудности уже позади. На втором плане по степени значимости находятся чуткость, исполнительность, рационализм. Это объясняется тем, что данные ценности менее важны для человека, так как дефект зрения врождённый, человек привыкает к ощущению постоянного чуткого отношения к себе со стороны окружающих. Он и сам старается проявить чуткость по отношению к людям, но под влиянием дефекта данное стремление слабо развито. Среди инструментальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: честность, твёрдая воля, непримиримость к недостаткам, терпимость к взглядам, образованность, аккуратность, эффективность в делах, самоконтроль, широта взглядов, воспитанность, смелость в отстаивании мнений, высокие запросы. Это объясняется отсутствием важности данных ценностей для человека. При слабой адаптации к врождённому дефекту в детском возрасте, человек становится слабым, безвольным, он не может настоять на своем, отступает перед трудностями. В связи с этим страдает смелость в отстаивании мнений, «мое мнение никого не интересует», поэтому человек уходит в себя, в свой внутренний мир. Так как дефект врождённый, у человека имеются различные недостатки, прежде всего, это недостатки, обусловленные дефектом зрения (невротические прищипки), а также недостатки, которые человек приобретает в процессе жизни. Проблема заключается в том, что человек настолько погружен в себя свой внутренний мир, что он не задумывается о работе над собой. В связи с сужением социальных связей, человек не задумывается о расширении своего кругозора. Все это отрицательно сказывается на уровне образования человека. При неправильной стратегии адаптации формируется позиция зависимого от дефекта человека («я инвалид, а инвалидам очень трудно учиться, поэтому я только закончу школу»). В связи с этим падает эффективность в делах у данных людей. Они стараются найти более легкую работу, не задумываясь о том, насколько она полезна и продуктивна. Наблюдается и иная картина, когда от чувства

безысходности, связанного с невозможностью получить образование, человек уходит в себя, постепенно в сознании происходит вытеснение данной ценности, что сказывается на эффективности в делах, то есть, получив профессию в ЦРС, человек будет заниматься надомной работой, чтобы как-то выжить в сложившейся ситуации.

Среди терминальных ценностей у группы людей с остаточным зрением с детства преобладают уверенность в себе и творчество. Данные ценности являются определяющими поведение человека. Ожидание возврата зрения чудесным образом придает человеку уверенность в себе и свой жизни. Он живет этой идеей, маскируя свой дефект и ему кажется, что окружающие не замечают его проблем. В поведении человека уверенность в себе выражается в демонстрации людям своих сил и способностей. Людям, имеющим остаточное зрение с детства, творчество необходимо как средство для самовыражения. Посещая различные кружки – музкружок, ансамбль, хор и т.д. – у человека формируется представление о том, что он живет полноценной жизнью и ничем не отличается от зрячих людей.

Среди терминальных ценностей на втором плане находится продуктивная жизнь. Это объясняется меньшей важностью данной ценности для человека. Осознавая свой дефект, люди испытывают отрицательные эмоциональные переживания. Они осознают, что их возможности и способности используются не в полной мере, что отражается на их мечтах. («вот, если бы я был полностью зрячим»).

Среди терминальных ценностей в данной группе преобладают следующие: материально обеспеченная жизнь, познание, общественное признание, развлечения, активная деятельная жизнь, развитие, интересная работа, наличие друзей, жизненная мудрость, свобода, любовь, красота природы, искусство, здоровье, счастье других, счастливая семейная жизнь. Это объясняется неважностью данных ценностей для человека. В связи с желанием любым способом вернуть зрение (которое формируется в семье), человек, уже будучи взрослым, не задумывается о материальных затратах. Его смысл жизни сводится к поездке в очередной институт на лечение глаз («деньги для меня не имеют значения, мне бы зрение вернуть»). В связи с наличием идеи вернуть зрение для человека не важно познание, расширение своего кругозора, он общается только со слепыми и слабовидящими и считает, что этого ему достаточно для того, чтобы компенсировать особенности своего развития, обусловленные дефектом зрения. Все это отрицательно сказывается на психическом развитии человека. Так как наличие друзей ограничено слепыми и слабовидящими, наблюдается своеобразная специфика развлечений – с одной стороны, друзей у человека вообще не может быть – в этом случае наблюдаются различные фантазии о друге, о каких-то развлечениях, с другой стороны, при наличии друзей среди слепых и слабовидящих, они могут не иметь значимости для человека, то есть он общается с данной референтной группой из боязни остаться одному.

В таком случае, развлечения будут иметь принудительный характер («я пошел, куда и все»). Вся активность человека направлена на стремление любым способом вернуть зрение. При этом, в данной ситуации, человек ведомый, то есть его привезли в клинику и все за него решили, активен он лишь тогда, когда требует какого-либо нового лечения глаз. Проблема заключается в том, что будучи взрослым, человек не знает, что такое активная деятельная жизнь («я об этом никогда не задумывался раньше»).

Среди инструментальных ценностей в данной группе преобладают образованность и рационализм. Так как зрение чудесным образом не возвращается после окончания школы, человек задумывается о получении образования. В этом случае, рационализм ему необходим для того, чтобы логически мыслить в различных жизненных

ситуациях.

Среди инструментальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: воспитанность, смелость в отстаивании мнений, высокие запросы, эффективность в делах, самоконтроль, широта взглядов, терпимость к взглядам, аккуратность, честность, твердая воля, непримиримость к недостаткам, исполнительность, чуткость, ответственность, жизнерадостность, независимость. Это объясняется тем, что данная группа людей не стремится к развитию данных ценностных ориентаций, что влияет на становление их личности.

Итак, у людей с приобретенной слепотой накладывается отпечаток на личностное развитие человека, что сказывается на формировании ценностных ориентаций. У людей с врожденной слепотой формирование ценностных ориентаций определяется степенью адаптации личности в обществе и зависит от социального окружения человека. У группы людей, имеющих слепоту с детства, формирование ценностных ориентаций затруднено в связи с наличием зрительного дефекта, возникающего в детском возрасте, а также особенностями их адаптации к новой сложившейся ситуации. В связи с этим им необходима помощь семьи и педагогов по формированию ценностных ориентаций личности для более успешной адаптации данной группы лиц в обществе зрячих. У лиц с приобретенным остаточным зрением формирование ценностных ориентаций затрудняется в связи с возникновением дефекта зрения во взрослом возрасте. Это приводит к обесцениванию жизни человека. В связи с этим необходима работа по преодолению кризиса, связанного с возникновением дефекта, что также способствует успешной адаптации личности к новой сложившейся ситуации. У людей с врожденным остаточным зрением наблюдается меньшая выраженность преобладающих ценностных ориентаций, что объясняется слабой адаптацией к врожденному дефекту. В связи с этим данная группа требует индивидуального подхода в процессе снятия трудностей. У людей с остаточным зрением с детства формирование ценностных ориентаций затруднено в связи с ожиданием возврата зрения чудесным образом, что откладывает отпечаток на всю жизнь человека.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих – это сложный и длительный процесс. Он зависит как от самой личности, так и от ее ближайшего окружения. Следовательно, ценностные ориентации личности являются основой для адаптации личности с дефектом зрения к возникшей жизненной ситуации. Они играют важную роль в осмыслении жизни человека и способствуют его духовному развитию и обогащению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асницкий, А.К. Саморегуляция активности слепых в ситуации потери работы / А.К. Асницкий, Т.С. Чуйкова // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – 18-24 с.
2. Чуприкова, Н.И. Эмоциональные сигналы, определяющие выбор жизненного пути / Н.И. Чуприкова // Мир психологии. – 2002. – №4. – 78-82 с.
3. Горбатов С.В. Использование электронных технологий в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 14-15.
4. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1.
5. Никашина Н.А. Особенности показателей самореализации личности людей с ограниченным зрением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 227-230.
6. Криводонова Ю.Е. К вопросу использования метода наблюдения в исследовании межличностных от-

ношений слепых и слабовидящих людей в процессе их адаптации // Карельский научный журнал. 2012. № 1.

7. Криводанова Ю.Е. Основные подходы к пробле-

ме ценностных ориентаций слепых и слабовидящих в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 26-27.

### INFLUENCE VALUES OF PERSONALITY BLIND, VISUALLY IMPAIRED ON FEATURES CHOICE OF PROFESSION

© 2012

*Ju. E. Krivodonova, the psychologist of office of social rehabilitation of minors with limited intellectual and physical opportunities of health  
Biysk territorial center of the social help to a family and children, Biisk (Russia)*

*Annotation:* The author presents the results of experimental study of value orientations procedure Rokeach.

*Keywords:* values, personality development, congenital blindness, childhood blindness, acquired blindness, congenital residual vision, residual vision from childhood acquired residual vision values, personality development, congenital blindness, childhood blindness, acquired blindness, congenital residual vision, residual vision from childhood, acquired residual vision.

УДК 81(342.725.3)

### ИНТЕРПРЕТАЦИЯ А. ПОТЕБНЁЙ ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ДЕНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОФИЛОСОФСКИХ ИДЕЙ ВИЛЬГЕЛЬМА ГУМБОЛЬДТА

© 2012

*А.Ю. Кришко, аспирант*

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье рассматривается круг значимых для А. Потебни вопросов в рамках таких проблем как национальная школа, родной язык, литературный язык, двуязычие, национализм и денационализация. Анализируются факторы повлиявшие на становление учёного и определившие круг его научных интересов, обусловленные лингво-философскими концепциями В. Гумбольдта о «национальном духе» и языке как органе мышления.

*Ключевые слова:* национальная школа, родной язык, литературный язык, лингвоцид, двуязычие, национализм, денационализация, народный дух, лиризм, языковая политика.

Среди факторов, определяющих судьбу А. Потебни как учёного-филолога, следует, прежде всего, назвать два, на которые указывает сам Александр Афанасьевич. Они взаимосвязаны и обусловлены связью с двумя лингвофилософскими концепциями немецкого мыслителя Вильгельма фон Гумбольдта о «национальном духе» и о языке как органе мышления. С одной стороны – это украинские этнические корни Потебни по материнской и отцовской линии, генетическая связь с украинским языком и культурой. С другой – склонность к философским вопросам психолингвистического характера.

Эти два фактора предопределили главные векторы научного поиска А. Потебни: этнолингвистический и психолингвистический, которые пересеклись в вопросах, чрезвычайно волновавших украинского мыслителя на протяжении всей его жизни не только как учёного и педагога, но и как человека, интимно переживающего свою связь с другими людьми и мировой культурой через глубинное осознание связующих нитей с собственным родом, родным языком и национальной народной культурой. Этот круг значимых для Потебни вопросов мы определили бы в рамках таких проблем как «национальная школа», «родной язык», «литературный язык», двуязычие, национализм и денационализация.

Названный круг вопросов в контексте наследия Потебни затрагивает Юрий Шевелёв в статье «Александр Потебня и украинский вопрос». Исследователь рассматривает их в аспекте понятия «национализм» и под углом зрения проблемы сохранения народности и языка [11]. Заслуживают внимания современные педагогические труды З. Медведовой [2], З. Валиевой [1], Н. Ясеовой [12], рассматривающие этнопедагогические основы патриотического воспитания, в частности необходимость использования фразеологии и лексики родного языка в воспитании молодого поколения.

Перед нами стоит задача рассмотреть комплекс вопросов связанных с проблемой национальной школы и денационализации, поставленных и разрабатываемых А. Потебнёй в контексте значимых для украинского учёного идей философии языка Вильгельма фон Гумбольдта.

Первые годы жизни будущего учёного Александра

Афанасьевича Потебни прошли в украинской культурно-языковой среде на хуторе Манев Роменского уезда Полтавской губернии в непосредственном общении с бабушкой Марковой, которая совсем не знала русского языка, зато помнила множество сказок, легенд и песен и привила внуку любовь к творческому народному слову. Таким образом, мировосприятие и мировоззрение будущего филолога формировалось на основе украинского языка, который он считал родным. Родители – Афанасий Ефимович Потебня и Мария Ивановна (в девичестве Маркова), понимая, что их сыну с целью продолжения воинской династии отца предстоит учиться в русскоязычном кадетском корпусе, приложили усилия, чтобы к семи годам он овладел русским языком. Однако семья матери настояла на том, чтобы старший из четырёх сыновей Потебни Саша получил начальное образование в мужской гимназии провинциального польского города Радом, где преподавал русскую словесность выпускник Харьковского университета Алексей Иванович Марков, он и научил племянника польскому языку за два года до поступления в гимназию. Как видим, проблема двуязычия является актуальным фактом биографии А. Потебни, она не просто входит в круг его научных поисков, а составляет один из жизненно важных интересов учёного и педагога.

Потебня, как утверждает И. Франко, первый в фольклористике обратился к опыту анализа вариантов оригинальной песни [9, с. 196]. По свидетельству Потебни, его оригинальная идея обработки всех собранных вариантов одной песни непосредственно связана с гумбольдтовским пониманием языка как деятельности: «...песня на протяжении своей жизни *есть не одним произведением, а рядом вариантов*, окончания которого могут быть до неузнаваемости далеки одно от другого, а промежуточные ступени незаметно между собой сливаются. Смена образа и высказывания относятся друг к другу не как варианты рукописи ... а только как одновременные и разновременные, а последние – как предыдущие и последующие. Народная поэзия, за высказыванием Гумбольдта, не произведение (*erhon*), а деятельность (*energhia*), *не песня, а помен actionis, пенне*... Отсюда видно нередко неизбежное и непоправимое зло того способа закрепления

народнопоэтических произведений письменностью и изданием в свет, по которому нам даётся лишь несколько точек движения, недостаточных для определения промежуточного пути» (курсив – О. П.) [7, с. 169–170].

Наблюдения над вариативностью народных песен, которая наглядно иллюстрирует реализующееся в семантических и формально-структурных вариантах песни ежесекунтное языкотворчество, позволили украинскому мыслителю глубоко осознать идею Вильгельма Гумбольдта о языке как непрерывном творчестве, в процессе которого зарождаются всё новые и новые составляющие мировоззрения. Понимание народной песни Потребной как наиболее яркого и выразительного проявления художественно-эстетического сознания народа и гумбольдтовское толкование роли языка в развитии поэтического и научного мышления сориентировали поиски учёного на выявление всё более тесных связей языка и поэтического мышления и привели его к идее «сгущения мысли» в поэтическом образе, мысли о том, что в художественном восприятии действительность не просто познаётся, но и переосознаётся. Потребня ставит в прямую зависимость интенсивность и активность мысли от уровня образованности, культурного и эстетического развития человека, общества, народа, нации.

В контексте психологических и когнитивных процессов Потребня обосновывает мысль о значимости литературного языка, который в понимании учёного является более эффективным инструментом сознания и способом усложнения мысли, а значит и развития сознания человека и познавательных возможностей языка, «органом более деятельной мысли» [4, с. 127] чем язык, не имеющий письменности.

Как член Харьковской Громады Потребня много делает для создания украинской национальной школы. Важным вкладом учёного в этой области является написание в 1860 г. украинского букваря. В сравнении с существующими на тот момент букварями П. Кулиша, Т. Шевченка и Н. Гагцука букварь Потребни выигрывал в том, что был разработан не для взрослых слушателей воскресных школ, а для обучения грамоте детей младшего возраста с учётом детской возрастной психологии и соблюдением дидактических принципов.

Проблемы родного языка и национальной школы в научной рецепции Потребни непосредственно связаны с проблемой двуязычия. В письме к свояченице Елене Штейн (1887) он, по сути, излагает свой взгляд на влияние двуязычия на умственное развитие ребёнка. Он убеждён, что диалог, построенный на родном языке, наилучшим образом способствует развитию мышления ребёнка. Отсюда, наиболее продуктивный метод воспитания будущего мыслителя, учёного или практикующего деятеля состоит в том, что с ребёнком нужно много говорить на родном языке и заставлять его рассказывать, постоянно формулировать собственные мысли с помощью родного слова. Поскольку воспитание предусматривает обязательное прививание желаний и способности к труду на пользу себе и другим, то возникает необходимость в укреплении связи с другими, которая возможна только в общей языковой среде, вторжение чужого слова систематически эту связь разрывает.

Рассматривая мышление и речь как последовательные стадии проявления духовной жизни ребёнка, Потребня убеждает, что раннее обучение иностранным языкам является вредным для детей раннего возраста, у которых ещё не сформирован ум и характер. В письме к Елене Штейн он иронизирует, приводя пример с многоязычным детством Пушкина, которого спас исключительно талант и гений, ведь обученный в детстве 2-м или 3-м языкам, русский гений «был Пушкиным только на одном языке» [3, с. 140]. В работе «Язык и народность» (опуб. 1895), где проблема двуязычия непосредственно связывается с проблемой денационализации, мыслитель приводит пример с другим гением российской словесно-

сти – Тютчевым, который имея мощный дар слова, развил в русской поэзии только пейзажную лирику. Такое сужение жанрово-тематического круга в творчестве поэта учёный объясняет вторжением французского языка в раннем детстве, за счёт чего стихия родного языка в сознании будущего поэта была угнетена настолько, что невостребованными оказались целые её пласты. Умирая, разбитый параличом Тютчев прекрасно сформулировал рациональные мысли на французском, но так и не смог написать ни одной поэтической строки.

Этот факт получает у Потребни теоретическое обоснование. С одной стороны, психолингвистического характера: «знание двух языков в очень раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздвояет этот круг и наперёд затрудняет достижение цельности мировоззрения, мешает научной абстракции» [6, с. 263]. С другой стороны – морально-эстетического и лингвокогнитивного: «Язык не есть только известная система приёмов познания, как и познание не обособлено от других сторон человеческой жизни. Познаваемое действует на нас эстетически и нравственно. Язык есть вместе и путь сознания эстетических и нравственных идеалов, и в этом отношении различие языков не менее важно, чем относительно познания» [6, с. 259]. С этой проблемой Потребня связывает и вопрос обучения в школе на родном языке. Он считает, если в школе предметы преподаются не на том языке, на котором ребёнок разговаривает в семье, то возникает постоянный дисбаланс: разрушается гармоническая уравновешенность воспитательного и учебного процессов, угнетается умственное, эстетическое, моральное и духовное развитие ребёнка.

Влияние двуязычия на более широкие слои общества, по мнению Потребни, может привести к денационализации народа, которая идентична душевному и духовному распаду и деградации личности. Денационализацию учёный рассматривает как проблему, прежде всего, педагогическую и лингвистическую, связывая её, с одной стороны, с выполнением «основного педагогического правила: не игнорировать наличных средств учеников, а пользоваться этими средствами и развивать их» [5, с. 73]; с другой – с идеей Гумбольдта о том, что «никакой народ не мог бы оживить и оплодотворить чужого языка своим духом без того, чтобы не преобразовать этого языка в другой» [5, с. 74].

В контексте рассмотрения проблемы денационализации Потребня даёт определение и понятию «национализм» посредством выделение двух типов националистов: «Есть два рода националистов стоящие на точке; поглощающих (А) и – на точке поглощаемых (Б). Нравственности, правды больше на стороне последних; о первых большею частью, можно сказать: «може ти, москалю, и добрий чоловік, та шенелія (resp. теорія) твоя злодій». Они носяться с сознанием своего превосходства: их путь к идеалу человеческого развития – лучший; кто упирается идти, куда они гонят, тот грешит против Провидения, против разума истории. Им лестно считать успех мерилom достоинства; но на это с точки Б можно возразить, что бурьян глушит траву и пшеницу и т. п.» [5, с. 71].

Ирония автора не случайна, потому что тип А представлен на украинском грунте не просто умными и образованными людьми, а выдающимися учёными, каким например был основатель экспериментальной детской психологии, автор трудов по педагогической психологии профессор Киевского университета И. Сикорский. В докладе «Русские и украинцы», сделанном в Клубе русских националистов в Киеве 7 февраля 1913 г. Сикорский, выступая оппонентом профессора М. Грушевского, отрицает не только термин «Украина», но и сам факт существования украинской этнической территории, украинского этноса и украинского языка как общенародного и литературного в то время, когда

в украинская литература уже обогатила мировую прозу и драматургию такими шедеврами как «Тени забытых предков» (1911) М. Коцюбинского и «Лесная песня» (1911) Леси Украинки.

Игнорируя и психологические, и лингвистические различия русского и украинского языков, Сикорский выносит вердикт: «Два параллельных языка, различных по звуку (фонетике), но тождественных по духу (по своей психологии) – это роскошь, которую природа обыкновенно не допускает» [8, ЭР]. Вопреки теории Гумбольдта, учёный отстаивает превосходство одних языков над другими: «Причиной усвоения чужой речи и оставления родной обыкновенно являются высшие достоинства усваиваемой речи как психологического акта. Речь представляет собою отражение и выражение умственных процессов. Коль скоро у данного лица или народа речь, а, следовательно, и мысль лучше организованы, они становятся предметом удивления, преклонения и подражания» [8, ЭР].

Таким оппонентом как Сикорский, Потебня дает ответ в работе «Язык и народность»: «Рассматривая языки как глубоко различные системы приёмов мышления, мы можем ожидать от предполагаемой в будущем замены различия языков одним общечеловеческим лишь понижения уровня мысли. Ибо если объективной истины нет, если доступная для человека истина есть только стремление, то сведение различных направлений стремления на одно не есть выигрыш» [6, с. 259]. При этом украинский учёный укрепляет идею Гумбольдта о разных языках как разных картинах мира в аспекте когнитивной психологии фундаментальным теоретическим и философским обоснованием.

Теоретически национализм А. Потебни был обоснован философией языка Гумбольдта, творчески интерпретированной украинским мыслителем в аспекте его жизненных условий и обстоятельств личной судьбы, которая сложилась так, что уже в дошкольном возрасте будущей учёный-филолог овладел не только родным украинским языком, но и тремя чужеродными: русским, польским, немецким, а в школе был вынужден осваивать знания не на родном языке.

Несмотря на то, что Потебня последовательно отстаивал идею украинской национальной школы и идею самостоятельного развития украинского языка, он с огромным пиететом относился ко всем языкам, исходя из лингвофилософии Гумбольдта и собственными научными теориями доказывал незыблемое право любого языка на существование и развитие.

Понятие национальная школа Потебня трактует как ключевое в становлении национального самосознания народа, в решении его исторической судьбы. Необходимость обучения в школе на родном языке он рассматривает, с одной стороны, как проблему педагогической психологии, с другой, как проблему этнической психологии народов, связанную с дегенерационным процессом денационализации, результатами которого являются унификация мировой культуры как утрата разнообразия и оригинальности форм и содержания, а также морально-эстетический и интеллектуальный упадок человечества в целом. Ассимиляция языков в процессе денационализации и их исчезновение подрывает этические основы культуры и эстетические законы, на которые она опирается. Свой научный взгляд на эту проблему обосновывает с позиций философских, когнитивных, психологических и лингвистических, развивая

идеи Гумбольдта о языке как органе мысли и о «народном духе».

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валиева З. И. Специфика и сущностные характеристики патриотического воспитания учащихся в условиях Северо-Кавказского региона // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 63–66.
2. Медведева З. В. Этнокультурный подход к гражданско-патриотическому воспитанию // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 191–193.
3. Потебня А. А. Об изучении иностранных языков детьми / Александр Афанасьевич Потебня // Потебня О. О. Мова, національність, денационалізація. Статті і фрагменти / упор. і вст. ст. Ю. Шевельова. – Нью-Йорк: Українська Вільна Академія Наук у США, 1992. – С. 139–140.
4. Потебня А. А. Общий литературный язык и местные наречия / Александр Афанасьевич Потебня // Потебня О. О. Мова, національність, денационалізація. Статті і фрагменти / упор. і вст. ст. Ю. Шевельова. – Нью-Йорк: Українська Вільна Академія Наук у США, 1992. – С. 122–137.
5. Потебня А. А. Проблема денационализации / Александр Афанасьевич Потебня // Потебня О. О. Мова, національність, денационалізація. Статті і фрагменти / упор. і вст. ст. Ю. Шевельова. – Нью-Йорк: Українська Вільна Академія Наук у США, 1992. – С. 67–75.
6. Потебня А. А. Язык и народность / Александр Афанасьевич Потебня // Потебня А. А. Эстетика и поэтика / ред. М. Ф. Овсяников, вступ. ст. и примеч. И. В. Иванов и А. И. Колодной. – М.: Искусство, 1976. – С. 253–285. – (История эстетики в памятниках и документах).
7. Потебня О. О. Поезія усна й писемна / Олександр Опанасович Потебня // Потебня О. О. Естетика і поетика слова: Збірник; [пер. з рос.] / упоряд., вступ. ст., приміт. І. В. Івань, А. І. Колодної. – К.: Мистецтво, 1985. – С. 166–173. – (Пам'ятки естетичної думки).
8. Сикорский И. А. Русские и украинцы (Глава из этнологического катехизиса) [Электронный ресурс] / Иван Алексеевич Сикорский // Русская расовая теория до 1917 года. Вып. 1. Сборник оригинальных работ русских классиков / под ред. В. Б. Авдеева. – М.: ФЭРИ-В, 2002. – 688 с. Режим доступа к тексту: <http://www.velesova-sloboda.org/antrop/1917.html>.
9. Франко І. Розбір думи про бурю на Чорнім морі / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів : У 50 т. – Т. 29: Літературно-критичні праці (1893–1895) / ред. тому В. Л. Микитась, А. М. Халімончук. – К.: Наукова думка, 1981. – С. 195–198.
10. Франчук В. Ю. Олександр Опанасович Потебня. Сторінки життя і наукової діяльності / Віра Юріївна Франчук. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – 376 с.
11. Шевельов Ю. Олександр Потебня і українське питання: Спроба реконструкції цілісного образу науковця / Юрій Шевельов // Потебня О. О. Мова, національність, денационалізація. Статті і фрагменти / упор. і вст. ст. Ю. Шевельова. – Нью-Йорк: Українська Вільна Академія Наук у США, 1992. – С. 7–46.
12. Ясева Н. Ю. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 346–348.

EXEGESIS BY A. POTEBNYA OF THE ISSUE OF NATIONAL SCHOOL  
AND DENATIONALIZATION IN THE ASPECT OF WILHELM VON HUMBOLDT'S  
LINGUISTIC AND PHILOSOPHICAL IDEAS

© 2012

*A.Y. Krishko*, post – graduate student  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* In the article significant for A. Potebnya issues within problems such as national school, native language, literary language, bilingualism, nationalism, and denationalization are examined. The factors influenced on the formation of the scientist and determined the range of his scientific interests due to Wilhelm von Humboldt's concepts of «national spirit» and the language as a body of thought are analysed.

*Keywords:* national school, native language, literary language, linguocide, bilingualism, nationalism, denationalization, the national spirit, lyricism, language policy.

УДК 378.124:371.8

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГСЧС УКРАИНЫ

© 2013

*Л.И. Мохнар*, старший преподаватель кафедры психологии деятельности  
в особых условиях и педагогики  
*Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)*

*Аннотация:* В статье исследуется структура культуры межличностного взаимодействия курсантов, по-новому решается проблема ее развития. Определены основные критерии и показатели культуры межличностных отношений курсантов.

*Ключевые слова:* культура межличностных отношений, воспитание культуры, критерии, структура межличностных отношений курсантов, когнитивный критерий культуры, эмоционально-мотивационный критерий, деятельностно-практический критерий, регулятивный критерий.

В наши дни требования, предъявляемые к любой общественной деятельности, неизменно связываются с культурой. Высокая культура – необходимое условие эффективности любого труда и первостепенный фактор совершенствования личностных качеств человека. В современных условиях особенно возросла роль развития культуры межличностного взаимодействия будущего специалиста Государственной службы чрезвычайных ситуаций Украины (ГСЧС) Украины как важного показателя его профессиональной подготовленности.

Культуру межличностного взаимодействия курсантов мы рассматриваем как высокий уровень организации деятельности и взаимоотношений между субъектами курсантского коллектива через интеграцию морально-коммуникативных, социально-психологических и деятельностно-поведенческих функций, обеспечивающих оптимальное личностное развитие будущих офицеров как субъектов межличностного взаимодействия [14, с. 106].

Для объективной оценки эффективности воспитания культуры межличностных отношений курсантов считаем необходимым обосновать соответствующие критерии и показатели ее воспитанности у курсантов.

Выделение четких критериев является одним из требований методологии педагогических исследований. Знание же конкретных показателей, как отмечает Н. Монахов, «с одной стороны, обеспечивает целенаправленность и предметность педагогических усилий, отвечает интересам самовоспитания, с другой стороны, показатели выступают в качестве параметров, по которым можно судить о воспитанности» [9, с. 50].

На основе анализа литературных источников нами определена структура культуры межличностных отношений курсантов, включающая следующие критерии: когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностно-практический, регулятивный. Рассмотрим подробнее каждый из названных критериев, особенности их проявления при межличностном взаимодействии курсантов в высших учебных заведениях ГСЧС Украины.

Когнитивный критерий культуры межличностных отношений курсантов выражается в определенном уровне этических знаний, являющихся основой для практического воплощения их в повседневных взаимоотношениях. Поэтому он включает знание норм морали, правил

межличностного общения, способов межличностного взаимодействия, способствующих установлению позитивных отношений и предотвращающих возникновение конфликтных ситуаций. Кроме того, когнитивный критерий культуры межличностных отношений предполагает знание ценностей, образцов поведения, ориентирующих курсантов в выборе этических действий. При этом мы исходили из понимания того, что знание личности о себе и окружающей действительности, о системе сложных социальных навыков межличностного взаимодействия, о способах поведения и определенных сценариев действий в системе взаимоотношений, умения и навыки нравственного взаимодействия, жизненный опыт, сформированность определенных качеств характеризуют компетентность личности в сфере взаимоотношений и обеспечивают эффективность в общении с другими [7, с. 480].

Кроме того, воспитание культуры межличностных отношений требует перевода усвоенных знаний из плана внешнего в план внутренний, ибо, как отмечает И. Бех, именно тогда «нормы, идеалы, правила, образцы поведения приобретают роль воспитательного фактора, когда превращаются в личные принципы жизнедеятельности, т.е. становятся внутренними побуждениями (мотивами) поведения личности» [1, с. 8].

Учитывая это, когнитивный компонент приобретает нравственную ценность в структуре культуры межличностных отношений при условии его органического слияния с чувствами курсанта, то есть в случае, когда курсант чувствует внутреннюю потребность и готовность действовать согласно норм морали, а также противостоять тому, что им противоречит. Только в такой ситуации, как утверждает М. Вейт «проникнутые осознанными чувствами знания становятся системообразующим элементом опыта воспитанника в установлении гуманных взаимоотношений» [3, с. 35].

Такое видение позволяет нам выделить в структуре культуры межличностных отношений курсантов когнитивный критерий, создающих основу для реализации других структурных компонентов и включающих в себя знания о нормах, правилах, ценностях, принципах взаимоотношений, культуре общения, о признаках проявления культуры в межличностных взаимоотношениях, об оптимальных способах поведения в ситуациях межлич-

ностного взаимодействия и характеризует соотношение уровня развития знаний о культуре взаимоотношений, о нормах, правилах межличностного взаимодействия, о способах и средствах этического поведения в отношениях, отражает уровень знаний и их действенность в установлении и реализации взаимоотношений между курсантами.

Показателями когнитивного критерия культуры межличностных отношений курсантов мы считаем:

- знание о различных способах коммуникации;
- знания об оптимальных способах поведения в ситуациях взаимодействия;
- осознание ценностей взаимоотношений, оперирование нравственными понятиями.

Эмоционально-мотивационный критерий культуры межличностных отношений курсантов представляет наличие эмоций, чувств, потребностей, мотивов, соответствующих высшим потребностям личности и социума.

Общеизвестно, что в межличностных отношениях эмоции и чувства выступают сложной формой поведения, и реализуются в готовности человека действовать соответствующим образом в отношении другого. Так, поведение и манеры одного из субъектов отношений определяют характер действий другого субъекта, вызывая ответные реакции. Будучи по своей природе индивидуальными переживаниями, эмоции и чувства в отношениях приобретают характер знаковых ссылок, требующих правильной интерпретации. Заключение о внутренних переживаниях другого строится, преимущественно, путем приписывания мотивов, содержание которых зависит от мировоззрения субъекта. Именно поэтому, особое значение для сохранения позитивных межличностных взаимоотношений имеет способность субъектов отношений к преодолению багажа собственного опыта, ухода от своего «Я» и приближения к «Я» другого человека, способность посмотреть на ситуацию глазами другого и оценить ее именно с его позиции [7, с. 218–219].

Эффективность межличностных отношений зависит и от эмпатических навыков личности. Интенсивность развития эмпатических качеств человека, по мнению Е. Мелибруды, зависит от глубины знаний и представлений о других людях, от способности к гибкому и изобретательному использованию в отношениях. Понимание другого, как указывает ученый, связано с пониманием себя, своих потребностей, мотивов поведения [8, с. 198]. Стремясь познать себя, человек прибегает к аналогиям, и поэтому полнота, точность восприятия и понимания другого человека предопределяют успех во взаимодействии с ним. Представление о себе, основанное на представлении о другом, эффективно формируется в процессе взаимодействия людей, когда они совместно принимают решения, планируют совместные действия. В такой ситуации появляются возможности для оценки субъектами взаимоотношений друг друга, изменения своих действий и поведения партнера, организации и корректировки стратегии собственного поведения и поступков.

Эмоции тесно связаны с мотивами поведения. В мотивах поведения личности объективно воплощаются моральные нормы, правила, принципы взаимоотношений. Мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей, являющихся источником активности человека. Они регулируют его поведение, определяют направленность мышления, чувств, воли. Эмоциональные процессы, отражаясь в субъективных переживаниях, оценивают потребности личности и те обстоятельства, которые способствуют или мешают их удовлетворению, тем самым побуждая индивида к соответствующим поведенческим актам [5, с. 20]. Следовательно, эмоционально-мотивационный компонент культуры межличностных отношений курсантов раскрывается в эмоционально-положительном отношении будущих специалистов служб гражданской

защиты к другим, в стремлении проявлять культуру в межличностных отношениях, в реализации действий, поступков, вызванных ценностным отношением к другому и раскрывает специфику внутренних побуждений курсантов (потребностей, мотивов, установок) по осуществлению тех или иных поступков, реализуемых в общении, в поведении, в деятельности.

Показателями эмоционально-мотивационного критерия культуры межличностного взаимодействия курсантов мы считаем:

- осознание необходимости соблюдения культуры взаимодействия и стремление к выявлению нравственных действий в ежедневных отношениях;
- характер эмоционального восприятия субъектов отношений;
- мотивацию действий в ситуациях взаимодействия.

Процесс осмысления сущности культуры межличностных отношений предполагает восприятие эмоционально-чувственной привлекательности культуры взаимоотношений, признание ценности каждой личности, желания и потребности собственного совершенствования. Поэтому развитие эмоционально-мотивационного компонента культуры взаимоотношений прежде требует осознания будущими специалистами службы гражданской защиты необходимости и стремления проявлять культуру в ежедневных отношениях, формирование потребности в совершенствовании своего поведения, в овладении механизмами культуры взаимоотношений.

Решению этой задачи способствуют следующие действия: анализ курсантами собственного поведения и особенности своей личности, направляющие его действия во взаимоотношениях с другими, выявляющие недостатки своего поведения в межличностном взаимодействии, анализируя причины своей ролевой позиции в системе отношений во взводе, формируя потребности в усвоении этических знаний, в приобретении умений и навыков с целью применения их в повседневных взаимоотношениях.

Н. Ушакова подчеркивает, что «поступки человека, его дела – это плоды культуры личности» [11, с. 50]. Поэтому о культуре взаимоотношений будущих специалистов службы гражданской защиты объективно можно судить по их действиям, поступкам, речи и поведению в целом, являющимися составляющими деятельностно-практического критерия культуры межличностного взаимодействия. Деятельностно-практический критерий культуры межличностного взаимодействия представлен поведением курсантов в межличностных отношениях, определяется их моральными убеждениями, жизненными ценностями, уровнем сформированности знаний о правилах и нормах взаимоотношений, свидетельствует о неразрывной связи названных компонентов структуры культуры межличностных отношений. Он отображает отношение к другому человеку, самоуважение, уровень сформированности личностных качеств.

Конкретным проявлением деятельностно-практического критерия культуры межличностных отношений курсантов является особая форма их социального поведения – поступок. Выбор поведенческих форм межличностного взаимодействия зависит от чувств, которые личность переживает относительно других. На основе этих чувств, как отмечает М. Ночевник, человек вырабатывает стратегию собственного поведения и взаимоотношений. Такие чувства основываются на взаимных ожиданиях, требованиях, складывающихся между индивидами. Они закрепляются в правилах, нормах, стандартах поведения [10, с. 40–41]. Особенно важным в этом аспекте, как отмечает Л. Сохань, есть выбор субъектом отношений адекватных форм поведения в случаях, когда человек испытывает антипатию по отношению к другому [6, с. 127].

Поведенческие качества человека, характеризующие культуру его отношения к другим, Н. Щуркова определяет следующим образом: личность учитывает присут-



стве другого человека и выстраивает свои действия с учетом его интересов; не посягает на его место в пространстве, контролирует свое настроение, не переводит на себя внимание всех присутствующих, не подавляет инициативы другого, всегда готова выразить свое дружелюбное отношение и радушие; выстраивает свое поведение в соответствии с ситуацией, выражая свое согласие с тем, что произошло [12, с. 25–26].

При определении показателей деятельности-практического критерия культуры межличностных отношений мы считаем необходимым принять во внимание культуру общения человека, способность выбирать соответствующую тактику и стратегию этического поведения с учетом особенностей ситуации взаимоотношений, личную потребность и конкретную ситуацию, умение избегать и эффективно решать конфликтные ситуации; способность противостоять деструктивным формам поведения, способность осмысливать результаты своих поступков и умение вносить коррективы в свое поведение. Критерием оценки названного компонента является степень соблюдения норм и правил поведения, ее устойчивость, стабильность, независимость от эмоциональных состояний.

Таким образом, к показателям деятельности-практического компонента культуры критерия межличностных отношений курсантов отнесены:

- соблюдение общепринятых правил поведения в отношениях с другими;
- негативное отношение к проявлениям антикультуры во взаимоотношениях с другими;
- соблюдение этических аспектов поведения в конфликтных ситуациях взаимодействия.

Известно, что воспитанной является та личность, которая во взаимоотношениях с другими действует не по какому-то принуждению, а по собственной воле. Т. Грибоедова акцентирует внимание на том, что нравственность появляется там, где есть свободный осознанный выбор под собственную ответственность [4, с. 13]. Поэтому важным условием эффективного взаимодействия будущих специалистов службы гражданской защиты с другими является их способность к сознательной регуляции своего поведения. Курсант должен помнить, что его желания, потребности, интересы в любой момент могут пересечься с интересами, потребностями, желаниями других людей, поэтому, чтобы своими действиями и поступками не причинять неприятностей другим, он должен постоянно контролировать собственное поведение, сознательно выбирать нравственные действия с учетом конкретных обстоятельств ситуации взаимодействия. Развитие культуры общения личности, как утверждает И. Шиялева, – многоуровневый процесс. «Воспитание культуры общения личности должно быть нацелено на формирование субъекта культуры, способного критически оценивать все достоинства и недостатки современной социокультурной ситуации, умеющего безошибочно распознавать процессы, разрушающие основы культуры, и по мере сил противодействовать им» [13, с. 339].

Именно вследствие этого проблема культуры межличностных отношений предполагает воспитание у курсантов способности свободно управлять своим поведением и поступками, контролировать собственные эмоции, иначе говоря – связана с необходимостью формирования умений и навыков саморегуляции. Важным условием формирования способности к регуляции своего поведения является адекватное представление о себе, положительная оценка своей личности в целом, самоуважение, стремление развивать свои лучшие качества. Регуляция культуры взаимоотношений, по Г. Васяновичу, предполагает наличие идеала, содержащего портрет «лучшего Я», систему норм, выполнение которых является средством достижения моральной цели, идеала, оценку поведения; специфические формы социального контроля, обеспечивающие выполнение

норм. [2, с. 11–14]. Способность к построению взаимоотношений требует также умений саморефлексии, самоанализа. Следовательно, регулятивный компонент культуры межличностных отношений предполагает способность будущих специалистов службы гражданской защиты объективно оценивать себя, других, ситуацию взаимодействия и умение прогнозировать последствия взаимодействия; высокую степень самоконтроля собственных эмоциональных состояний, потребностей, интересов, желаний; способность действовать в соответствии с социально одобряемыми нормами поведения; умение корректировать возможные нарушения во взаимоотношениях с другими.

Средствами развития саморегуляции поведения у курсантов являются: решение задач, связанных с организацией жизнедеятельности в учебном взводе; обсуждение и решение проблем, возникающих в отношениях между курсантом и командиром, создание ситуации нравственного выбора с целью выработки у курсантов навыков саморегуляции.

Таким образом, регулятивный критерий культуры межличностного взаимодействия отражает способность курсантов к саморегуляции собственного поведения, эмоциональных состояний. Уровень саморегуляции курсантами поведения во взаимоотношениях с другими определяется степенью развития их самопознания, самоанализа, самооценки, самоконтроля.

Показателями регулятивного критерия культуры межличностного взаимодействия являются:

- степень развития у курсантов саморегуляции и контроля своего поведения в отношениях с другими;
- способность делать сознательный нравственный выбор на основе сложившихся оценочных эталонов;
- саморегуляция эмоций, состояний, чувств, поведения.

Все вышеупомянутые критерии и показатели воспитанности культуры межличностного взаимодействия не только раскрывают и характеризуют сложный процесс воспитания молодежи в высших учебных заведениях, но и дают основания определять теоретические и практические основы, позволяющие обеспечить выполнение профессиональных функций и высокий уровень общей культуры будущих специалистов государственной службы чрезвычайных ситуаций.

Перспективы дальнейших исследований являются в определении педагогических условий формирования культуры межличностных взаимодействий будущих специалистов государственной службы чрезвычайных ситуаций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 280 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посіб. – Львів: «Норма», 2005. – 344 с.
3. Вейт М. А. Формирование гуманных отношений в воспитательном коллективе учащихся общеобразовательной школы: Учеб. пособие. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 148 с.
4. Грибоедова Т. П. Нравственное развитие личности школьника: подходы к диагностике. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – 64 с.
5. Додонов Б. И. В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
6. Культура межличностного общения // Культура жизни личности (Проблемы теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, Е. А. Донченко и др.; Отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович; АН УССР. Ин-т философии. – К.: Наукова думка, 1988. – С. 122–130.
7. Куницына В. Н. Межличностное общение: Учеб. для вузов / Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорельская В. М. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

8. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения: Пер. с польского / Вступ. ст. и общ. ред. А. А. Бодалева и А. Б. Добровича. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.

9. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика: (Опыт экспериментального исследования). – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.

10. Ночевник М. Н. Культура и этика общения. – Ташкент: Узбекистан, 1985. – 192 с. – Библиогр.: с. 185–191.

11. Ушакова Н. Е. Добираясь до глубин (Этика в со-

циуме и соционике) // Психология и социология межличностных отношений. – 2004. – № 4. – С. 48–51.

12. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 192 с.

13. Шилиева И. Ф. Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 337–340.

14. Шириев А. А. Психология воинского коллектива в условиях современного развития военных сил // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 105–108.

#### NATURE AND STRUCTURE OF CULTURE INTERPERSONAL INTERACTION STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS SSE OF UKRAINE

© 2012

*L.I. Mohnar*, the senior lecturer of the chair of psychology in special conditions of activity and pedagogics Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkassy (Ukraine)

*Annotation:* the article focuses on the structure of culture of interpersonal interaction of the cadets; the main criteria and indicators of cultural interpersonal relationships of cadets are identified.

*Keywords:* culture of interpersonal relationships, developing of a culture, the criteria, the structure of interpersonal relationships of cadets, cognitive criterion of culture, emotional and motivational criterion, activity-practical criterion, the regulatory criterion.

УДК 37.02 +378 +371.13

#### ОБЩАЯ СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

© 2012

*И.И. Осадченко*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных технологий и педагогического творчества, докторант

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье на основе анализа психолого-педагогических научных источников и эмпирического анализа составлено общую структурную характеристику технологии обучения в подготовке будущих учителей. Компонентный состав технологии обучения (цель, содержание обучения и дидактическая единица, методы, формы, принципы, средства обучения; субъекты обучения «студент» и «преподаватель», результат обучения) функционирует, подчиняясь алгоритмизированности обучения. На основе предложенной структурной характеристики можно наполнить дидактичным содержанием любую технологию обучения в подготовке будущих учителей.

*Ключевые слова:* технология обучения; структура технологии обучения; дидактическая единица; содержание обучения; принципы обучения; подготовка будущих учителей.

Инновационность современной образовательной парадигмы требует кардинальных изменений в области профессиональной подготовки, прежде всего педагогических работников. Указанное побуждает исследователей к активизации научных изысканий относительно путей усовершенствования учебного процесса в высшем учебном заведении. В первую очередь, это касается реализации технологического подхода к подготовке будущих учителей, в частности учителей.

Технологический подход в вузе требует четкого понимания сущности самого понятия «технология обучения», его отличий от методики обучения, выделения признаков технологичности обучения в высшей школе и т.д.

Современные исследователи (К. Баханов, А. Бистрюков, В. Головенкин, Б. Голуб, П. Гусак, И. Дичкивська, Е. Дубасенюк, Л. Коваль, О. Комар, Н. Лазарев, Л. Мильто, И. Никишина, Е. Пехота, И. Пидласый, Е. Пометун, В. Саблин, С. Скворцова, С. Слакча, С. Смирнов, М. Фицула, В. Чайка, В. Ягупов и др.) признакам технологичности обучения называют: высший, гарантированный уровень и устойчивость ожидаемого результата; четкость цели с возможностью смоделировать, спроектировать будущий процесс; тщательную детализацию содержания обучения; четкую ориентацию на дидактические принципы; личностный характер исполнителя (преподавателя) и стиль его взаимодействия со студентами как субъектами обучения; детальную разработку и функционирования таких составляющих учебного процесса, как формы и методы; привлечение рефлексивных процессов на каждом шаге обучения; значимую роль средств обучения; воспроизводимость благодаря алгоритмизированности учебных

действий и т.п.

Однако, в научных работах до сих пор нет четкой разницы между понятиями «технология обучения» и «методика обучения»; ответа на вопрос: почему сейчас в подготовке будущих учителей отдается предпочтение применению технологического подхода, т.е. акценты переводят из методики на технологию обучения; основного выделения структуры технологии обучения в подготовке будущих учителей, в частности учителей.

Цель статьи – на основе анализа научно-педагогических источников и эмпирического анализа осуществить общую структурную характеристику технологии обучения в подготовке будущих учителей. Заметим, что термин «общая» употребляем в этом контексте, предвидя составление компонентной характеристики технологии обучения как педагогической категории, обобщенно для любого ее вида (интерактивного, проблемного, ситуационного и т. п. обучения).

Анализ научно-педагогических источников вышеперечисленных исследователей позволил нам сделать вывод, что взаимозависимость методики и технологии обучения в подготовке будущих учителей оказывается в их иерархичности (методика → технология) и взаимоконтактности (методика – в составе технологии) в качестве примера движения от описания действий (методики обучения) до процедуры качественного выполнения описанных действий – эффективного обучения с гарантированным качественным результатом (технологии обучения). Учитывая отмеченное, традиционную, представленную рекомендациями ЮНЕСКО [18, с. 20] схему реализации технологии обучения, дополняем компонентами, конкретно указывающими на разницу между технологией и методикой обучения в подготовке

будущих учителей. Таким образом, структура технологии обучения, представлена на рис. 1, содержит: цель, содержание и дидактическую единицу; субъектов обучения «студент» и «преподаватель»; методы, формы, принципы, средства обучения; результат обучения.

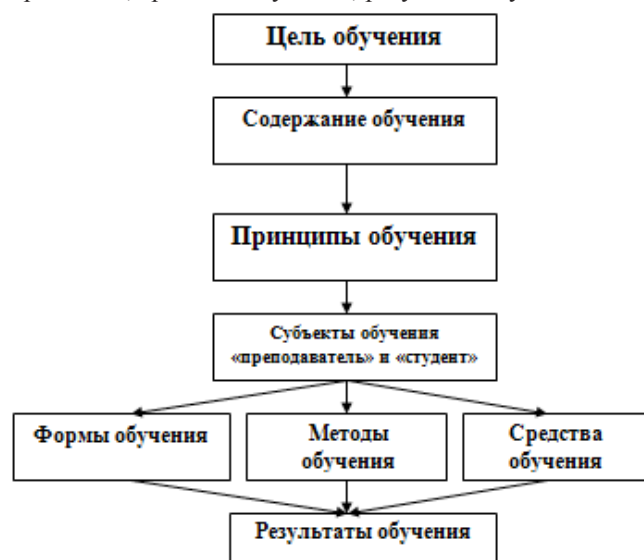


Рис. 1. Структура технологии обучения в подготовке будущих учителей

Подробно охарактеризуем структурные компоненты.

Заметим, что один из критериев, указанный в статье ранее – алгоритмизированность – не отражен на схеме отдельным элементом. Мы рассматриваем его взаимозависимым фактором, базисом существования самой технологии как системы: указанные элементы, как и их меньшие составляющие (например, приемы относительно методов обучения), технологически срабатывают только в алгоритме – четкой последовательности выполнения действий. То есть сама структура имеет алгоритмические построение и реализацию.

Все компоненты технологии обучения подчинены еще одному элементу – рефлексии, которую определяем как обратную связь между предыдущим фрагментом обучения с целью выяснения уровня его реализации субъектом «преподаватель», восприятием субъектом «студент» и возможности перехода к следующему фрагменту обучения. Субъект «студент», в нашем случае, – будущий учитель.

Правомерность центрального расположения методов обучения в выше предложенной структуре технологии обучения подчеркивает толкование этого термина С. Бондарем в «Энциклопедии образования»: метод обучения – «это сердцевина процесса обучения, звено, связывающее запроецированную цель и конечный результат» [4, с. 492]. В нашем случае цель обучения ориентирована на конечный результат – высококвалифицированная подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях ситуационной среды.

К характеристике методов обучения в высшей школе, как основы методики обучения, не будем прибегать, учитывая многочисленные исследования обозначенного вопроса (А. Алексюк, А. Андреев, С. Архангельский, В. Бондарь, С. Гиптера, В. Головенкин, Б. Голуб, В. Кудина, А. Кузьминский, В. Оргинский, М. Соловей, Е. Спицын, М. Фицула, Ю. Фокин и др.). Заметим лишь, что метод обучения рассматривается как способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленный на решение комплексных учебно-воспитательных заданий (Е. Пометун) [9, с. 183]. Методика обучения в высшем учебном заведении – совокупность методов, приемов, методических рекомендаций, применяющихся для достижения определенно-го типа учебных целей (А. Василук, В. Головенкин,

В. Загвязинский, Л. Пироженко, Е. Пометун, В. Саблин, М. Сибирская, С. Слакwa и др.). Указанное еще раз подтверждает правомерность разработанной нами (именно в таком виде) структуры технологии обучения в подготовке будущих учителей начальных классов.

Что касается классификации методов обучения, то в начале 90-х годов прошлого века в подготовке будущих учителей актуальными стали активные и интенсивные (интерактивные) методы обучения. Однако, например, В. Загвязинский отрицает разделение методов на активные и пассивные, поскольку задача любого метода обучения – активизировать студенческую деятельность [6, с. 54–55]. Мировые тенденции также проявляются в том, что одной из задач современной высшей школы является выбор таких эффективных методов обучения, которые бы требовали от студента максимально активизировать мышление, побуждали бы его генерировать идеи, искать альтернативные решения и т.п. [3, с. 153]. Именно поэтому В. Загвязинский отрицает как поиски универсального метода обучения в высшей школе, так и их распределение на две противоположные категории [6, с. 37]. Полностью согласны с этой позицией, ведь один и тот же метод обучения может быть, учитывая определенные обстоятельства, и эффективным, и неэффективным.

К методам обучения в высшей школе относят [19, с. 106–111] словесные (объяснение, инструктаж, рассказ, беседа, лекция, учебная дискуссия), наглядные (иллюстрации, демонстрации, самостоятельное наблюдение), практические (упражнения, лабораторные и практические работы) и другие (индукция и дедукция, методы анализа, обобщения, сравнения, синтеза, конкретизации, выделение главного) методы обучения.

Как показали исследования в высшей школе (90-е годы прошлого века), выбор доминантного метода обучения следует осуществлять, исходя из позиций, ориентированных на: цель, результаты обучения; содержание изучаемого, его воспитательные, образовательные, развивающие возможности, уровень готовности, степень интереса к учебному материалу у студентов; прогнозирование учебных ситуаций, способы общения, системы доказательств; опыт, аналогию, непосредственную жизненно-эмпирическую интуицию; опыт с анализом вариантов, опираясь на методические регулятивы: принципы, законы, подходы; лимит времени, наличие технических средств и дидактических материалов, возможности и преимущества собственно преподавателя [6, с. 56].

В контексте применения определенной технологии ситуационного обучения в подготовке будущих учителей выбор методов обучения должен зависеть прежде всего от цели и содержания выбранного типа обучения.

Содержание обучения в высшей школе – объем учебной информации, педагогически обоснованная и сложившаяся система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, усвоение которых обеспечит личности получение определенной квалификации. Требования к содержанию обучения по каждой специальности освещены в образовательно-квалификационных характеристиках стандартов образования [7, с. 321].

Содержание подготовки будущего учителя по его образовательно-квалификационной характеристике пред- усматривает:

- получение спектра знаний по дисциплинам гуманитарного и социально-экономической, естественнонаучной, профессиональной и практической подготовках;
- умения и навыки творчески применять полученные знания для оптимального решения педагогических, учебно-воспитательных и научно-методических заданий с учетом возрастных и индивидуальных различий учащихся, особенностей различных педагогических ситуаций;
- приобретение опыта практической деятельности при выполнении различных видов педагогических практик.

Само содержание обучения составляет существенную разницу в профессиональной подготовке будущих специалистов: можно использовать те же методы, формы обучения, но их смысловая наполняемость, прежде всего, дидактическая единица, должны быть специфическими, конкретно-профессиональными.

Относительно содержания обучения, дидактическая единица – это наименьшая часть учебной информации, необходимой для восприятия, анализа и усвоения студентами. Совокупность дидактических единиц составляет общее содержание обучения в соответствии с Образовательно-профессиональной программой подготовки бакалавра и специалиста определенного направления подготовки. Выбор дидактической единицы зависит от конкретных дидактических условий организации конкретного этапа обучения.

Теперь проанализируем такой компонент технологии обучения, как принципы обучения. По мнению В. Загвязинского, к построению дидактических принципов в высшей школе нужно подходить, рассматривая их как рекомендации «о способах гармоничного сочетания противоречивых сторон, тенденций в организации педагогического процесса, как возможного способа достижения меры по взаимодействию различных аспектов и тенденций обучения: научности и доступности, индивидуального и коллективного подходов, педагогического руководства и собственной познавательной активности и т.д.» [6, с. 13]. Принципы обучения – «это такие общие положения, что абстрагируются из практики обучения» [1, с. 112], «выражают зависимость между целями подготовки специалистов с высшим образованием и закономерностями, направляющими практику обучения в вузе» [2, с. 146], «указывают на более общее направление деятельности» [8, с. 264].

Учитывая взгляды Г. Селевка относительно классификации и сущности технологий касательно методов, используемых при их внедрении, основываясь на выделенных автором направлениях модернизации современных педагогических технологий [10, с. 28–30], и на основе анализа предложенных учеными принципов обучения в вузе (А. Алексюк, Ю. Бабанский, В. Вербицкий, С. Гончаренко, В. Загвязинский, А. Кузьминский, В. Омеляненко, е. Пометун, Н. Фицула и др.), мы определили следующие принципы реализации современных технологий обучения в подготовке будущих учителей:

1. Информационность, научность и связь содержания обучения с жизнью, практикой за счет целесообразного процентного соотношения вербальных и невербальных знаний студентов, использования современных телекоммуникационных средств обучения [11], максимального приближения обучения к будущей профессиональной деятельности.

2. Систематичность, эффективность организации и управления процессом обучения [12], реализуемого путем применения интерактивных методов обучения, использования дифференцированных и индивидуальных заданий, опорных схем, групповых, коллективных и индивидуальных способов обучения, использования компьютерных технологий.

3. Дидактическое реконструирование учебного материала, путем выделения и группировки дидактических единиц [13, 14, 15].

4. Гуманизация и демократизация педагогических отношений, основанных на процессуальной ориентации, приоритете личностных взаимоотношений, индивидуальном подходе, демократическом управлении и гуманистической направленности содержания обучения. Усиление социально-воспитательных и развивающих функций за счет создания психологически позитивного микроклимата на занятиях и, как следствие, сохранения психического здоровья студентов, за счет постоянной коммуникации вербальным и невербальным путем – налаживание отношений социально-целесообразного существования.

5. Прочность знаний путем усиления активности и самостоятельности студентов в обучении.

Соблюдение указанных принципов, предполагаем, будет способствовать четкости реализации поставленной цели учебного процесса в контексте подготовки будущих учителей. Принципы обучения определяют целесообразность и степень взаимодействия структурных компонентов технологии обучения, прежде всего, выбор форм обучения в соответствии с конкретными методами обучения [16, 17].

Форма обучения (В. Бондарь, В. Головенкин, А. Коржуев, Е. Пометун, В. Попков, В. Саблин, С. Слакwa и др.) – это специальная конструкция самого процесса обучения; специально организованная учебная деятельность преподавателя и студентов, происходящая в установленном порядке и отражающая уровень и характер взаимодействия студентов и преподавателя. В современной дидактике выделяют четыре формы организации учебной деятельности (Л. Пироженко, Е. Пометун):

- парная (взаимодействие студента со студентом или преподавателя со студентом);
- групповая (педагог одновременно учит всю группу);
- кооперативная (коллективная) (все студенты активны и учат друг друга);
- индивидуальная (самостоятельная) работа студента [9, с. 5].

Вообще формами обучения в высшей школе являются: лекция; семинарское, практическое или лабораторное занятие; групповое упражнение; самостоятельная работа; индивидуальное собеседование, выполнение индивидуальных заданий; тренинги; учебная практика; игровые формы занятий; написание рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ; консультации и т.п. (В. Бондарь, В. Головенкин, А. Коржуев, Ю. Малеваный, Е. Пометун, В. Попков, В. Саблин, С. Слакwa и др.).

Ученые отмечают, что каждая из этих форм имеет свои особенности, которые необходимо учитывать, подбирая те или иные способы организации усвоения студентами знаний (методы, технологии) [9]. Так, в условиях групповой (фронтальной) формы организации учебной деятельности количество «слушающих» студентов, всегда больше количества «говорящих». Все студенты в каждом из указанных способов работают вместе или индивидуально над одним заданием с последующим контролем результатов со стороны преподавателя. При коллективной (кооперативной) форме учебной деятельности студенты преподаватель руководит работой каждого студента косвенно, через задания, которыми он направляет деятельность группы. Кооперативное обучение открывает для студентов возможности сотрудничества со своими одноклассниками, позволяет реализовать стремление к общению, способствует достижению студентами высоких результатов усвоения знаний, формирования умений и навыков. Такая модель, по мнению Е. Пометун, Л. Пироженко, легко и эффективно сочетается с традиционными формами и методами обучения и может применяться на разных этапах обучения [9, с. 24].

Следовательно, с точки зрения системного подхода, в технологии обучения выбор форм обучения прямо пропорционально зависит от выбора преподавателем методов обучения, выделенной дидактической единицы и, как и методы, реализуется с помощью средств обучения.

Средства обучения – любые средства, используемые для передачи информации в процессе обучения; формируют материальный и информационный компоненты учебной среды, влияющих на деятельность субъектов обучения и организацию дидактического процесса, способствуя обеспечению достижения учебных целей (Ю. Жук) [5, с. 313]. Исходя из этого толкования и из предложенного в других словарях (действие, механизм, устройство, инструмент, позволяющий достичь чего-то), думаем, что средством обучения можно считать

цельный спектр педагогических объектов: от конкретного (например, компьютер) к общему (например, определенный метод, технология).

Таким образом, компонентный состав технологии обучения (цель, содержание и дидактическая единица; субъекты обучения «студент» и «преподаватель»; методы, формы, принципы, средства обучения; результат обучения) функционируют, подчиняясь алгоритмизованности и рефлексии в обучении. На основе предложенной структурной характеристики можно наполнить дидактическим содержанием любую технологию обучения в подготовке будущих учителей.

Следовательно, дальнейших исследований требует определения сущности дидактической характеристики отдельных технологий обучения в подготовке будущих учителей, в частности технологии ситуационного обучения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
3. Артемчук Г.І., Попович В.В., Січкаренко Г.Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: Монографія. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.
4. Бондар С. Методи навчання // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; Головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 492–494.
5. Жук Ю. Засоби навчання // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 313–314.
6. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: Текст лекций / Владимир Ильич Загвязинский. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 98 с. (Челябинский политехнический институт).
7. Зінковський Ю. Зміст вищої освіти // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 321–322.
8. Іваницький О.І. Особливості застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. –

Вип. 17(70). – С. 264–271.

9. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко / За ред. О.І. Пометун. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.

10. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

11. Коваль Н.Н. Возможности современных программных средств ИКТ, их влияние на формирование информационного образовательного пространства педагогической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

12. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25-32.

13. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1.

14. Осадченко И.И. Методологические подходы к категориальной характеристике понятия «педагогическая технология» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 91-94.

15. Мишина И.Н., Коростелева Е.Ю. Дидактические средства формирования умений и навыков по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4. С. 196-198.

16. Ярыгина Н. А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

17. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.

18. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. – С. 273–274.

19. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

### GENERAL STRUCTURAL CHARACTERISTIC OF TECHNOLOGY TRAINING IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

© 2012

**I.I. Osadchenko**, Ph.D. (Pedagogic), assistant professor the department of educational technologies and pedagogical creative work

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* On the basis of analysis of psychological and pedagogical literatures and empirical analysis in article is compiled the general structural characteristic of technology training in preparation of future teachers. The component composition of technology education (the aim, the content of training and didactic unit, methods, forms, principles, means of training; subjects of study «student» and «teacher», the result of learning, reflection) functions, subject to the algorithmic training. On the bases of proposed structural characteristic it can fill didactic content of any technology training in preparation of future teachers.

*Keywords:* the education technology; the structure of technology training; didactic unit, the content of training, learning principles; preparation of future teachers.

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УПРАВЛЕНИЮ  
ИННОВАЦИОННО-МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ  
ПРИ ПОМОЩИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧЕТЫРЕХЭТАПНОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2012

**О.В. Панченко**, преподаватель маркетинга

*Тольяттинский институт технического творчества и патентоведения, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* использование методических принципов и компонентов готовности позволяет построить четырехэтапное обучение учителя инновационно-маркетинговой деятельности и управление процессом создания учащимися объектов интеллектуальной собственности.

*Ключевые слова:* инновации, готовность, изобретательская деятельность, авторский проект, практикум, метод активизации творческого мышления, талант, мультимедийные системы, патентоспособные изобретательские решения.

Деятельность учителя относится к числу наиболее сложных и творческих деятельностей, которые направлены на достижение и решение разнообразных стандартных, оперативных и тактических задач.

Под готовностью учителя к управлению инновационно-маркетинговой деятельностью учащихся будем понимать способность и деятельность учителя организовывать и направлять деятельность учащихся в процессе обучения, посредством совместной, продуктивной деятельности, на поиск патентоспособных технических решений, объектов интеллектуальной собственности, на их защиту на локальном и мировом уровнях и на получение прибыли от инновации [1]. Основным результатом этой совместной деятельности являются:

- преимущественное развитие творческих способностей учителя и ученика;
- развитие изобретательской составляющей профессионального мастерства учителя;
- совершенствование способности учителя и ученика к преобразованию самого себя.

На основе методических принципов и компонентов готовности может быть построено содержание четырехэтапного обучения учителя инновационно-маркетинговой деятельности и управление процессом создания учащимися объектов интеллектуальной собственности [1].

Первый этап – направлен преимущественно на формирование мотиваций к изобретательской деятельности.

Цель первого этапа для учителя: научить выявлять проблемы, формулировать противоречия, выявлять физические закономерности в технических решениях. Учителям, осуществляющим инновационно-маркетинговую деятельность, предлагаются задания по формулировке задач по учебным пособиям, выполненным на уровне изобретений.

Первый этап включает задачи по развитию творческого воображения и фантазии. На первом этапе формируются знания и умения первого уровня изобретательской грамотности, занятия проводятся в игровой форме.

Цель первого этапа для учащихся – отобрать талантливых учеников посредством решения задач на смекалку и воображение. Занятия завершаются демонстрацией компьютерной поддержки и решением творческих задач.

Первый этап включает следующую систему учебных занятий – установочная лекция, ориентированная на ознакомление учителя с ролью изобретательского творчества в обучении, с применением различных законов и явлений в развитии творчества, а также применение средств технического творчества в инновационно-маркетинговой деятельности с задачами образования:

- семинарские занятия при обучении инновационно-маркетинговой деятельности;
- анализ выставок и результатов инновационно-маркетинговой деятельности и технического творчества с показом конкретных примеров решений с использованием методов активизации творческого мышления;
- специальные занятия по демонстрации решения ак-

туальных проблем на базе мультимедийных систем.

Второй этап направлен преимущественно на формирование изобретательской грамотности. На втором этапе ставится цель освоения методов активизации творческого мышления, таких как метод мозгового штурма, морфологический анализ и синтез, алгоритм решения изобретательских задач [2, 5, 6]. В содержательном плане производится подбор задач в соответствии с тем или иным методом.

Занятия проводятся индивидуально и решаются изобретательские задачи, предложенные самим учителем.

Цель второго этапа для учащихся – обучить всех учащихся простейшим приемам творчества.

На втором этапе учитель инновационно-маркетинговой деятельности достигает второго уровня изобретательской грамотности. Программа включает:

- лекции по теоретическим вопросам изобретательской грамотности;
- тренинговые занятия, ориентированные на освоение методологии творчества и решения изобретательских задач с помощью, например, интеллектуальных программ;

- семинар-практикум по созданию патентоспособных изобретательских решений;

- консультации по технологии создания патентоспособных организационных и технических решений инновационно-маркетинговой деятельности [2].

Третий этап (защита авторских проектов) – этап формирования умений создания нового, включает:

- лекции по теоретическим и практическим вопросам патентоведения;
- практикум по решению задач с помощью методов творчества и оформлению заявочных материалов на изобретение.

Также третий этап включает консультации, семинары по апробации предлагаемых слушателями технических решений, их обсуждение, советы по внедрению и оформлению рационализаторских предложений и заявок на изобретение.

Цель третьего этапа – научить защищать свои и идеи учащихся, на уровне полезных моделей.

Цель третьего этапа для учащихся – показать ученикам множество нерешенных проблем.

Четвертый этап – этап формирования способностей к организации совместной, продуктивной деятельности, включает:

- анализ деятельности руководителя инновационно-маркетингового процесса с показом конкретных патентоспособных решений инновационно-маркетинговых задач учащихся и учителя;

- специальные тренировочные занятия по методам стимулирования инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе и организации изобретательской деятельности учащихся.

Целью четвертого этапа для учителя является формирование умений и навыков профессионального творчества и мастерства.

В содержательном плане проводится отбор про-

изводственных задач, используя экскурсии, решение задач методами творчества, в том числе и с помощью компьютера, создаются патентоспособные технические решения и защищаются на уровне полезных моделей и изобретений [2].

Содержание и подготовка учителя к руководству инновационно-маркетинговой деятельностью учащихся общеобразовательной школы строится с учетом объективных тенденций развития общества, науки, техники, образования, чтобы усвоение научных знаний способствовало овладению изобретательской деятельностью, необходимой для развития творческого мышления, направленного на создание конкурентоспособной продукции [3].

Успешная подготовка учителя к инновационно-маркетинговой деятельности может быть достигнута при помощи применения четырехэтапной методики обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мазур З.Ф., Методика подготовки преподавателей естественно-научных дисциплин к креативной дея-

тельности в Вузе. – Тольятти, 2005. – 13 с.

2. Панченко О.В., Коновалова Е.Ю. Применение информационных и коммуникационных технологий в подготовке учителя к инновационно-маркетинговой деятельности // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 32-34.

3. Мазур З.Ф., Чертакова Е.М. Инновационно-информационная подготовка научно-педагогических кадров в сфере интеллектуальной собственности // Монография – Тольятти.; 2004. – 145 с.

4. Щеголь В.И. Содержание и структура профессиональной готовности учителя к трудовому воспитанию школьников. – М., 1991.

5. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1.

6. Панченко О.В. Сущность понятия «готовность» и уровни готовности учителя к инновационно-маркетинговой деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 48-50.

### PREPARING TEACHERS TO MANAGEMENT INNOVATIVE MARKETING ACTIVITIES STUDENTS WITH THE USE FOUR-LEARNING

© 2012

*O.V. Panchenko, lecturer marketing  
Togliatti Institute of Technical Creativity and patents, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The use of methodological principles and components of preparedness allows you to build a four-trained teacher of innovation and marketing activities and managing the creation of student intellectual property.

*Keywords:* innovation, willingness, inventive activity, architectural project, a workshop, a method of enhancing creative thinking, talent, multimedia systems, patentable inventive solutions.

УДК 37(09)

### ВЕДУЩИЕ ИДЕИ И ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ШКОЛЫ БУДУЩЕГО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ А. ЗАХАРЕНКО

© 2012

*Н.С. Побирченко, заведующая кафедрой социальной педагогики и истории педагогики, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины*

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье предлагается анализ Авторской школы А. Захаренка (Черкасская область, Украина). Раскрыты базисные принципы и модель управления сельской школой: целеустремленность в работе, последовательность, цикличность, четкое сочетание цели, содержания и формы; культ труда как средства воплощения мечты, самоутверждения личности; школа для учителей. Рассматриваются проблемы сельской школы в основных понятиях педагогики Захаренка.

*Ключевые слова:* А. Захаренко, принципы управления школой, модель школы, педагогический коллектив.

Образование у нас провозглашено национальным богатством, основой интеллектуального, экономического и социального развития государства. Это положение было и остается среди базисных концепции развития страны, в законодательстве независимой Украины. Именно образование как отрасль человеческой деятельности оказывает определяющее влияние на развитие личности, ее самореализацию, особенно в наше время появления новых информационных технологий, когда коренным образом изменились привычные понятия о расстоянии в пространстве и времени, возросла необходимость обучения, необходимости знаний.

Параллельно с прогрессом, развитием образования, существенным рывком в разработке новых методик, современном техническом оснащении учебных заведений и технологической вооруженности педагогов в последние годы в отечественной науке все чаще проводятся наблюдения гигантского разрыва в уровнях работы учебных заведений, условиях существования, ведь атмосферы их сугубо индивидуальны и отличны по ряду объективных и субъективных причин. На горькие размышления наводит сравнительный анализ школ сельских и городских, малокомплектных школ в глубинке и базо-

вых учебно-воспитательных комплексов. Выпускникам разных школ при таких условиях трудно конкурировать при поступлении в вузы, в дальнейшем обучении, овладении профессией и социальной адаптации. И эта пропасть разрыва в уровнях подготовки воспитанников разных школ имеет тенденцию к углублению. Причин такой ситуации насчитывают немало. Здесь и дефицит высококвалифицированных кадров педагогов, и крайне недостаточное материально-техническое обеспечение школ, в частности сельских, и обесценивание образования как залога успешного будущего для детей в глазах рядовых граждан. На основе этих негативных явлений общественное мнение успело выработать определенный стереотип представлений: городская школа – это высота, там есть все, а сельская – нищета, вчерашний день. Более детальный анализ проблемы показывает, однако, что не может здесь быть исчерпывающим географический принцип оценки профессионального уровня учебных заведений. Со всей очевидностью назрела необходимость модернизации образования в целом, с учетом требований, которые диктует современность. Авторы значительного числа статей, ссылаясь на требования современной политики государства в сфере модернизации

образования, указывают на необходимость обновления знаний и умений управленцев в вопросах экономики, права и психологии и в сфере управления на базе центров повышения квалификации федерального, регионального и муниципального уровней [1, с. 30].

В контексте сказанного особенно важен опыт ведущих ученых-практиков, к когорте которых относится Александр Антонович Захаренко – директор Сахновской школы в Черкасской области, вошедшей в историю отечественной педагогики под названием «Школа над Росью», академик АПН Украины, заслуженный учитель Украины. О школе в Сахновке, Авторской школе Александра Захаренко, написано много. Изучается его уникальный опыт, богатое педагогическое наследие, интересное как для ученых, так и для школьной практики Украины и зарубежья. Значительно меньше проанализирован и изучен еще один, отдельный аспект деятельности Александра Захаренко – он обладал уникальным даром руководителя коллектива. Свою необычную школу он сам создал, введя собственные методы и приемы управления учебным заведением. Сегодня можно констатировать очевидный факт – гениальный педагог А. Захаренко по крайней мере на полвека опередил свое время. Уже в 60-е годы он начал создавать школу XXI в, школу будущего.

Напомним, что годы директорства А. Захаренко – это в основном советская эпоха. Есть время, когда роль, круг обязанностей руководителя строго регламентировались «сверху» административными рамками. Проявлять инициативу было проблемно, порой даже опасно. Стандартная практически единая для всех школ программа, учебники – только те, которые благословляет министерство. Даже методики в учебном и воспитательном процессах приказывали использовать в основном только рекомендованные высшим чиновничеством. Право на собственные разработки милостиво разрешалось как исключение только опытным авторитетным педагогам. В этих непростых условиях только такой самородок, как Александр Захаренко и сумел воплотить в жизнь идею уникального учебного заведения – школы самореализации души и личности ребенка.

Сахновка – маленькое село в глубине Корсунь-Шевченковского района Черкасской области. По тогдашнему административно-хозяйственному разделению Сахновка принадлежала к числу так называемым бригадных сел, которые не могли похвастаться ни богатством, ни хоть какими-то преимуществами, перспективой на будущее. И школа до прихода Захаренко и воплощение инициированных им замыслов была обычной, ничем не примечательной сельской школой. В концепцию ее преобразования и дальнейшего развития А. Захаренко положил идею самореализации личности учащегося. Достичь такой цели в условиях сельской глубинки два десятилетия назад было малореально. В городе развиваться ребенку помогает много факторов – библиотеки, театры, выставки, занятия в центрах технического и художественного творчества, само окружение образованных людей. В наше время добавился еще один сверхмощный фактор – компьютеризация, возможность пользоваться сетью Интернет. В селе с этим сложно даже сегодня. Школа в селе, как подчеркивает академик О. Сухомлинская «включает в себя большое количество функций: образовательную, воспитательную, просветительскую с различными классификациями типов и видов. Своеобразие обусловлено ее расположением (удаленность от культурных центров), спецификой учебно-воспитательного процесса, количеством учащихся и учителей, размерами пришкольного участка и его использования и т.д.» [2]. Э. Хакимов пишет: «Сельская школа имеет ряд существенных позитивных особенностей: она выступает культуuroобразующим фактором на селе, эффективно формирует менталитет личности учащихся, стихийно обеспечивает возрастную, территориальную и межпредметную интеграцию,

обеспечивает удержание на селе работников, выступает фактором развития сельскохозяйственного производства, педагогизирует среду...» [8, с. 200].

Основной источник знаний здесь, как правило, один – учитель. Это обстоятельство очень умело использовал в концепции развития Сахновской школы ее директор. Сельская школа малолюдная, классы небольшие, но эта особенность имеет существенный плюс – дает учителю такой простор для индивидуальной работы с каждым воспитанником, о котором его городской коллега может только мечтать. Учитывая это, А. Захаренко сделал ставку на тесное сотрудничество учителя и ученика. И таким простым, на первый взгляд, способом достиг того, что недостатки сельской школы – малолюдность, дефицит современных средств обучения – стали ее преимуществами. Вчерашняя слабость сегодня стала силой. Поэтому главным в арсенале Авторской школы А. Захаренко, ее альфой и омегой был и остается личностный контакт педагога с воспитанниками.

Это правило было и остается базовым понятием педагогики Захаренко, краеугольным камнем, на котором выстроен сельский храм науки – его Авторская школа.

Как известно, Авторской школой называют учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого основывается на собственных оригинальных идеях педагога.

Чтобы понять принципы работы Захаренко-директора, должны вспомнить его педагогическое credo, которое Александр Антонович часто повторял молодым учителям, школа – это не просто учебное заведение, здание, где дают уроки, пусть даже с современным оборудованием и компьютерами. Это храм знаний, высокой морали и неограниченного творчества учителей и их воспитанников.

Александр Антонович Захаренко возглавлял школу более 40 лет. Должно взять во внимание, что на этот период приходится судьбоносные изменения в общественно-экономических формациях страны. Школа Захаренко начинала формироваться во времена СССР, растет и развивается в независимой Украине – в разных государствах с диаметрально противоположными идеологиями. Эти обстоятельства не могут не отразиться на живом чувствительном организме школы. Но управленческая модель школы Захаренко настолько своеобразна и одновременно простая, пластическая, многокомпонентная, что оставалась действенной и эффективной при всех общественных изменениях. Происходит это потому, что основой, базисом педагогической системы Александра Антоновича всегда были не идеологические постулаты эпохи, а вечные общечеловеческие ценности – честность, уважение к родителям, любовь к родной земле, помощь слабому и прочее. Много значит и то, что школа Захаренко – сельская, то есть функционирует в среде достаточно консервативной (в лучшем смысле этого слова). Какие бы политические ветры не шумели, а школа оставалась школой, и Захаренко оставался самим собой.

Управление развитием школы осуществлялось на различных уровнях, тесно взаимосвязанных: стратегическом, технологическом, организационном, личностном. Александр Антонович был прирожденным стратегом, новые идеи появлялись у него постоянно. Особенность же стратега Захаренко заключалась в том, что вместе с идеей у него параллельно возникал план ее реализации. Так было с воплощением в жизнь всех знаменитых сахновских проектов – строительством планетария, бассейна, колодца Совести, созданием музея, закладкой школьного дендропарка. В «Слове к потомкам» Захаренко пишет: «Школа – это маленькое государство, она не может существовать без идеи-замысла, которая увлекает детей, учителей и родителей ... Если такая идея исчезает, а не рождается новая, горе тому учреждению, школе, государству, ибо оно деградирует, останавливается в своем развитии, в нем бесцельно жить, в нем скучно, и нет прогресса» [3].



У Александра Захаренко можно выделить несколько ключевых, базисных принципов управления школой:

1. Целеустремленность в работе, последовательность, цикличность, четкое сочетание цели, содержания и формы.

Система А. Захаренко называют «педагогикой конкретного действия» в первую очередь потому, что каждый его замысел при любых условиях последовательно доводился до конца. По характеру и ментальности Александр Антонович был романтиком, мечтателем (это основа его замечательного взаимопонимания и успешных контактов с детьми). Но этот мечтатель не витал в облаках, а крепко держался земли и умел убедить, что мечту можно и нужно осуществить. Мечта о музыкальном фонтане, бассейне в сельской школе тридцать лет назад – на первый взгляд выглядела утопией. В Сахновке брались за работу и – собственноручно воплощали мечту в реальность. Захаренко, педагог от Бога, умел тяжелую, самую черную работу – копать землю, мешать бетон, разбрасывать навоз на участке – расценивать как путь к великой цели.

2. Культ труда как средства воплощения мечты, самоутверждения личности. Совместная творческая работа коллег-педагогов, учителей, родителей и детей – мощное объединяющее начало. Александр Антонович виртуозно выстраивал концепцию такого совместного творчества в своей школе над Росью. Сначала была мечта – Александр Антонович чрезвычайно ценил творческую силу мечты – общий замысел учителей и детей. В Сахновской школе мечтали о музее, представляли, каким он будет, как начнут его оборудовать. Когда дошло до строительства, то оказалось, что с мечтами достаточно просто носить кирпич, готовить раствор, убирать площадки. И дом вырос. Затем мечтали о спортивном комплексе – как будут плавать в бассейне, когда за стенами трещит мороз. Мечта окрыляла, когда несколько бессонных суток бетонировали чашу будущего бассейна. Именно в такие моменты в сознании и детей, и молодых педагогов утверждалось убеждение: мечты становятся реальностью, это можно осуществить своими руками. В знаменитых проектах Захаренко не только планетарий, бассейн строили, дендропарк закладывали, «Энциклопедию школьного рода» составляли, а растения, выстраивали души. «Наше строительство было малопонятным мероприятием для многих. В период застоя одерживали верх сторонники широкой регламентации в области образования, – писал Александр Антонович, – а начинали мы его для того, чтобы трудновоспитуемые Васи и Пети, и вполне благополучные отличники и хорошисты не ускользали от физического труда. И чтобы тот, кто привык быть потребителем, познал пот и усталость, познал настоящие человеческие ценности. В процессе строительства шлифовалась методика трудовой деятельности учащихся, которая отличается от организации работы взрослых. Наша главная цель: развитие молодых сил личности, ее способностей на основе возрастных возможностей» [4].

В своей школе над Росью А. Захаренко с математической точностью доказал и ярко проиллюстрировал концепцию В. Сухомлинского о творческой силе совместной работы, утверждение великого педагога из Павлыша о том, что именно в подростковом возрасте человек подводит первые итоги служения обществу, если он может оглянуться назад и ощутить радость от того, что смог что-то создать собственными руками.

В школе Захаренко ежедневно в 16 часов начинался второй трудовой день. Зимой – в учебно-производственных цехах, весной, осенью – в поле, в саду. Дети уже с четвертого класса имели свои трудовые книжки. Производили настоящую продукцию – для колхоза, завода, фабрики – где находили заказ. Главное мерило в работе – качество, поэтому продукцию принимал ОТК. Часто в цехах с детьми работали и родители, ремонтировали бытовую технику. Это было действеннее любых

уроков. «Утверждать культ труда – это приучать к труду настолько, чтобы человек не мог жить без него», – подчеркивал Александр Антонович еще на страницах своей первой книги «Школа над Росью» [5].

3. Школа для учителей. Исследователи педагогической системы А. Захаренко единодушно утверждают, что центром школьной вселенной гениального педагога был ребенок, целью – развитие юной личности с учетом ее возможностей и предпочтений. Но обратим внимание еще на одну особенность Сахновской школы: у Захаренко постоянно учились не только дети, но и учителя. В необычной школе работает замечательный коллектив, яркие личности, педагоги-асы, как называл их Александр Захаренко.

Но никогда знаменитый директор не подбирал кадры специально, выискивая таланты или бракуя новичков, которые не соответствовали требованиям. Суть в другом: благодаря кураторству директора Захаренко, его влиянию, самой атмосфере необычной школы даже обычный, казалось бы по своим возможностям учитель, превращался в мастера. В воспитательном процессе влияние взаимное, и на питомца, и на воспитателя, это аксиома. В идеале должно происходить постоянное духовное взаимообогащение. Для этого, как отмечал В. Сухомлинский, «... нужны такие основы, на которые опирался бы и первоклассник, который только переступил школьный порог, и выпускник-десятиклассник, и седой ветеран педагогического труда с большим педагогическим опытом» [6]. Так бывает тогда, когда учителя и ученики становятся единомышленниками, связанными общей идеей, делом. В Сахновской школе эта общность родилась еще тогда, когда школьной толочкой обща закладывали фундамент музея или заливали бетон, строя бассейн. Потому что, постоянно подчеркивал Александр Захарович, немного достигнет тот педагог, который видит учеников только с дистанции учительского стола, в рамках учебной программы. Учитель должен быть старшим другом ребенка, единомышленником. Тогда и отношения складываются искренние, непринужденные, – но без панибратства! Еще А. Макаренко в словосочетание «педагогический коллектив» вкладывал широкий смысл – нераздельное единство учителей и учеников. Авторская школа Захаренко в Сахновке – эталон такого сообщества. Но коллектив – это не только сообщество коллег, пусть даже интересных ярких личностей, но и духовная общность, благодатная среда для развития, самовыражения. «Дело в том, – отмечает исследователь А. Крутенко, – что главным приоритетом деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса было не получение академических знаний, умений и навыков, а приобретение навыков жизненно необходимых: от умения найти общий язык с окружающими (друзья, учителя, одноклассники, родители, совсем незнакомые люди) – к навыкам трудовой и умственной деятельности ... От умения что-то сделать своими руками к осознанию себя как незаурядной личности, умеющей наладить паритетные отношения с окружающими» [9].

В такой атмосфере сахновские учителя просто не могли останавливаться в образованности и совершенствовании профессионального мастерства. Все, кому знакома атмосфера школы Захаренко, утверждали, что здесь нельзя просто давать уроки, пусть и мастерски, интересно, на уровне. Чтобы быть здесь учителем, надо жить жизнью своей школы, воспитанников, села. Кто не мог, не хотел вписаться в такой ритм, в своеобразную среду – те рано или поздно просто отсеивались от школы.

Еще 30 лет назад в Сахновской школе была высоко востребована психологическая наука – это в те времена, когда мало интересовались ею даже в большинстве высших учебных заведений. Специальные знания способствовали созданию в коллективе неповторимой атмосферы творчества, общей цели и взаимопонимания. Из вчерашних студентов, которые приехали в Сахновку

с новыми дипломами, здесь формировались настоящие специалисты. Для молодого с творческой жилкой учителя огромным преимуществом было одно из основных правил школы Захаренко – полная свобода выбора форм и методов в работе с классом. Без такой свободы, считал Александр Антонович, учитель задохнется. Требование единственное – знания дети должны получить основательные, с собственным мнением, с элементами научно-исследования.

В другое время кто-то противопоставляет такие понятия, как демократизм, гуманизация учебно-воспитательного процесса и непререкаемый авторитет учителя. Свое мнение по этому поводу А. Захаренко выразил в книге «Школа над Росью»: «Мы привычно повторяем мнение, что авторитет воспитателя – это результат его деятельности, взаимоотношений с учениками. Однако мы часто забываем, что отношение учащихся к воспитателям нужно сознательно и настойчиво формировать. Чтобы ученики не были равнодушными к учительскому, родительскому, материнскому труду, они должны понимать его сложность, важность, большой смысл» [10].

А. Захаренко был убежден: без творческого, мыслящего учителя не может быть ни национальной школы, ни независимой Украины. А настоящий учитель – это тот, который способен пробудить мысль у воспитанника, научить общению, по большому счету – дать азы социально-психологической адаптации в обществе. И конечно, дать знания. В воспоминаниях коллег об Александре Антоновиче встречается информация о том, что часто цитировал он молодым педагогам и школьникам строки письма академика Д. Лихачева: «Обучение тяжело, когда мы не умеем находить в нем радость. Надо любить учиться и формы отдыха и развлечений выбирать умные, способные также чему-то научить, развить в нас какие-то способности, которые понадобятся в жизни» [9]. Все выдающиеся ученые учились до конца жизни. Перестанешь учиться – не сможешь и учить, потому что знания все умножаются и усложняются. Это утверждение также было базисным в работе Захаренко с учителями. Еще важнее то, что Александр Антонович не просто требовал знаний и творчества – он создал эту атмосферу роста, созидания, деятельности для педагогов в Сахновской школе.

Школа Захаренко всегда была школой самореализации не только для учеников, но и для педагогов. Здесь по-настоящему расцвели таланты многих учителей. Поэтому так самоотверженно работали педагоги, так искренне поддерживали каждый замысел своего неутомного директора.

Последние годы А. Захаренко на директорском посту – период затяжного экономического кризиса в Украине, когда приходилось не жить, а выживать, откладывать много творческих замыслов на потом. На страницах книги «Советы коллеге, рожденные в школе над Росью» Александр Антонович с болью и искренней заботой пишет о положении сельского учителя с мизерной зарплатой, бесконечными беспросветными заботами о хозяйстве, без которого сейчас не обойтись, не выжить: «Понемногу замечаешь, как болотная тина затягивает учителя в бездну отчаяния, лишает возможности быть светочем знаний среди детей и среди взрослых. Держитесь, хватайтесь за соломинку, но ищите выход из этого зла ... Учитель! Проблемы сельские – это твои проблемы. Но что бы там ни было, ты знаешь, каким должен быть учитель» [11].

Есть в А. Захаренко несколько определений современной школы. Вот одно из них – лаконичное, но наиболее емкое: «Школа – это постоянное, самостоятельное движение вперед, идея, которая должна непременно захватить сразу троих: учителя, ученика, родителей» [12]. Эта триада – единство школы, детей и семьи – также один из китов воспитательной системы Александра Антоновича. Поэтому остановимся на главных базисных принципах Авторской школы Захаренко – сотрудни-

честве с родителями [5].

Школа и семья. Семья, даже современная, где родители образованные, и не жалеют времени для своих потомков, не может обеспечить полноценного воспитания ребенка без участия школы. Как и школа – без семьи. Проблема объединения воспитательных воздействий семьи и школы всегда была непростой. Между учителями и семьей стоит ребенок. Через нее идут основные потоки информации в обоих направлениях, через нее осуществляется общение педагогов с родителями. Но ребенок воспринимает факты и явления окружающей действительности по-своему и доносит информацию не всегда объективную. Есть традиционное средство контроля – дневник, но это не более, чем короткие сухие записи, которые никогда не заменят живого общения с людьми, объединенными общей целью – вырастить из школьника достойного человека.

На первый взгляд, формы работы с родителями Захаренко использовал вполне традиционные – собрания, отчеты школьников и педагогов, праздничные поздравления, линейки, концерты. Коллеги-директора часто удивлялись: какое же «волшебное слово» знает Захаренко, сумевший привлечь к активному сотрудничеству родителей. Суть в том, что у Александра Антоновича родители – не добровольно-принудительные спонсоры для сдачи средств то на одно, то на другое, а заинтересованные участники осуществления его необычных проектов для детей, для родной школы – строительства планетария и бассейна, закладки парка и другое. Воспитательное воздействие школы распространялось и на родителей. Привлечение к участию в педагогическом процессе родителей – это был первый шаг к созданию единой социокультурной среды села Сахновка. Школа, педагоги определяли приоритетные направления воспитательной работы, а участниками ее, кроме учителей, был и родительский корпус, и фактически вся сельская община.

Интересную мысль по этому поводу пришлось услышать от преподавателей Уманского педагогического университета: Александр Антонович расширил стены школы к размерам села Сахновки и тем самым привлек родителей к педагогической орбите школы. «Необходимо оказывать свое влияние и на ребенка, и на его родителей, – писал А. Захаренко, – ибо мудрая наука – педагогизация семьи, это педагогика среди людей и для людей» [13].

В работе с родителями (даже можно взять шире – с сельской общиной) у директора Захаренко был еще такой мощный арсенал, как пресса. Подчеркнем – школьная пресса. Сначала была вполне традиционная стенгазета, но предназначенная специально для родителей – «Голос школы». Затем основали школьную радиостанцию, многотиражную газету «Девичьи горы» и школьную телестудию «Пастушка», которую с полным правом можно назвать региональной, ведь транслирует передачи на несколько близлежащих сел (необычные романтические названия – от местных топонимов). Школьная пресса насыщает информационное пространство не только своими новостями, из классов. Ни одно, даже маленькое событие в Сахновке не остается без внимания. Дни рождения родителей, юбилеи, отличия, радости и беды каждой семьи – обязательно освещают, помня слова своего наставника: разделенное горе – полгоря, разделенная радость – дважды радость. В эфире выступают педагоги-асы – обмен живым опытом, идеями. Готовят телерепортажи из сельских дворов, из уроков, торжеств.

Еще одна сахновская традиция – ежедневные радиолейки. Собственно, они выполняют функцию сельского радиовещания. Вся деревня слышит и знает, чем занимаются дети, как учатся, чем интересуются, радуются их достижениям, волнуются через неудачи. По утверждению Александра Захаренка, эти радиопередачи способствуют укреплению семей, появлению общих интересов.

С легкой руки А. Захаренко в начале 80-х годов родилось ученическое самоуправление. Появление такой воспитательной формы в Сахновке можно назвать пролонгацией педагогической системы А. Макаренко на современном этапе. Разрабатывая концепцию самоуправления для своей школы, Александр Антонович взял за образец систему отрядов и дежурств, которая так эффективно работала в Макаренковской коммуне. Это было действительно новаторским шагом – противопоставлением, и даже вызовом пионерским организациям, комсомольским комитетам. Ведь это тоже были формы детского самоуправления, но столь формализованного, заидеологизированного, что деятельность их, по сути, сводилась к выполнению указаний и инструкций. В Сахновской школе было по-другому – на ученической инициативе. Ежегодно проводились дни самоуправления, когда из активных, серьезных учеников формировалась администрация и педагогический коллектив и на этот день взрослые передавали власть в руки школьников. Дежурство по школе – главный дежурный ученик наделен полномочиями заместителя директора. Он отвечает за организацию учебно-воспитательного процесса, ему доверяют ключи от школы. Дежурному предоставляется право объявлять благодарности, его распоряжения обязаны выполнять все школьники. Он формирует дежурный отряд, в составе которого ученики из разных классов. Отряд в течение недели поддерживает порядок в школе.

Сторонники авторитарных методов руководства оценивали идею школьного самоуправления очень скептически. А. Захаренко уже в то время видел в школьном самоуправлении прекрасную форму деловой игры, психологического тренинга для старшеклассников. Результатом ее было развитие инициативности, навыков самоорганизации, воспитание ответственности у подростков, чувство собственного достоинства.

Идеи ученического самоуправления, заимствованные в Сахновской школе, приобрели популярность. Их внедрили во многих школах и даже вузах. Например, в Соколовской школе Черкасской области пошли дальше – создали школьную республику с должностью президента, выбрали школьный парламент.

Стабильная сильная система школы, которую умело организованное самоуправление укрепляет структурно, способна положительно повлиять на среду и даже превратить ее. Так было у А. Макаренко, так происходит в Сахновке, где школа стала центром воспитания, духовности и культуры.

В этом селе авторитет школы, «дух корпорации» настолько высок, что зримо ощущается неразрывная связь между учебным заведением, воспитанниками и сельской общиной. В управленческой модели школы базовым понятием следует назвать благоприятный морально-психологический климат, коллегиальный профессионализм, умение добиться положительных конечных результатов как на коллективном, так и на индивидуальном уровне.

Управленческая модель школы – высокоэффективная, многокомпонентная, иерархическая, гибкая и открытая. Как отмечалось выше, осуществляется управление на нескольких уровнях – стратегическом, организационном, технологическом, личностном.

Изучая опыт и особенности работы А. Захаренко, педагоги всегда удивляются, как у него на все хватало времени? Александр Антонович не боялся доверять самые ответственные дела не только коллегам-учителям, своим заместителям, но и ученикам. И постоянно повторял, что доверие – залог честности в отношениях. В книге «Советы коллеге, рожденные в школе над Росью», Захаренко оставил интересные заметки о роли и влиянии руководителя коллектива: «Директором может быть только тот учитель, который говорит только правду, а знает больше, чем учителя, вместе взятые» [14].

Директор – это дважды педагог, потому что на этом посту должен нести двойную нагрузку: учителя и ад-

министратора, психолога и хозяйственника. Эта обязанность усложнилась до последнего предела, когда Украину захлестнула первая волна экономического кризиса. «Как выживать, как выжить? – пишет А. Захаренко, – напрасно ждать помощи хоть на копейку. Сейчас школы разделились на богатых и бедных ... Надо искать средства к существованию» [15]. И, как всегда конкретно, Александр Антонович предлагает средства – как и чем может зарабатывать школа: земельные участки, которые можно сдавать в аренду, школьная техника – тракторы, бороны – огороды обрабатывать. Если есть комбайны – сдавать в аренду. Третий шанс – школьные мастерские, где можно устроить цеха поделок. И, добившись высокого качества, брать заказы.

Писал Александр Антонович о сложности положения школы и учителя в нынешних условиях, о компромиссах, без которых не обойтись. Сельская школа может выжить только при условии тесного контакта с местными аграрными предприятиями, фермерами, с людьми. Болела душа Александра Антоновича за судьбы маленьких сельских школ. Проекты объединения школ нескольких населенных пунктов в школы-гиганты Захаренко называл непоправимым грехом.

Мечтая о школе XXI в, Александр Антонович отметил: «Хотя бы каплю из будущего должны перенести в современное, приблизить его, чтобы «научно-технический прогресс не переехал колесом, не задушил». За шуткой скрывается тревога о будущем школы, которая переживает сейчас не лучшие времена».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипина И. О. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 29-32.
2. Сухомлинська О. Етичні цінності у навчально-виховному процесі сільської школи / Сухомлинська О. // Педагогічний вісник. – 2007. – № 1. – С. 17.
3. Захаренко О. Слово до нащадків / Захаренко О. – Черкаси, 2004. – С. 80.
4. Захаренко О. Поспішаймо робити добро / Захаренко О. – Черкаси, 1997. – С. 25.
5. Захаренко О. Школа над Россю / Захаренко О. – К., 1979. – С. 150.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах / Захаренко О. – К., 1977. – Т. 1. – С. 412.
7. Крутенко О. Життя, присвячене дітям... / Крутенко О. – Черкаси, 2006. – С. 23.
8. Лукашкова И. Л. Методика обучения технике гимнастических упражнений с использованием информационно-биомеханических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 200–202.
9. Лихачов Д. Листи про добре і прекрасне / Лихачов Д. – К., 1988. – С. 58.
10. Захаренко О. Школа над Россю / Захаренко О. – К., 1979. – С. 57.
11. Захаренко О. Поради колезі, народжені в школі над Россю / Захаренко О. – К., 1979. – С. 57.
12. Захаренко О. Мое село, мои дети / Захаренко О. // Сельская новь. – 1989. – № 9. – С. 3.
13. Захаренко С. О. А. Захаренко про родинне виховання / Захаренко С. – Черкаси, 2006. – С. 80.
14. Захаренко О. Поради колезі, народжені в школі над Россю / Захаренко О. – Черкаси, 2005. – С. 25.
15. Захаренко О. Поради колезі, народжені в школі над Россю / Захаренко О. – Черкаси, 2005. – С. 21.
16. Хакимов Э. Р. Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 200–203.

LEADING IDEAS AND PRINCIPLES OF FORMING OF THE SCHOOL OF FUTURE  
IN A. A. ZACHARENKO'S THEORY AND PRACTICE

© 2012

*N.S. Pobirchenko*, doctor of pedagogical sciences, professor, correspondent member of the national academy of the pedagogical sciences of Ukraine  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation.* The article deals with the leading ideas and principles of forming of the author school, pedagogical views and definite aspects of the head man of Sachnivka secondary school academician A. Zacharenko's activity were analyzed.  
*Keywords:* ideas, principles, pedagogical views, secondary school, author school, the activity of A. Zacharenko.

УДК 37.017:172.15

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2012

*С.И. Терпелюк*, старший преподаватель кафедры филологии и методики начального образования педагогического института  
*Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)*

*Аннотация:* Статья рассматривает концептуальные основы анализа понятий «ценности», «ценностные ориентации», актуализирует проблему раскрытия содержания этих понятий в процессе формирования ценностных ориентаций в студенческой молодежи, раскрывает особенности проявления ценностных ориентаций в разных видах и условиях деятельности, где определяющим принципом выступает формирование ценностного отношения молодежи к окружающей действительности.

*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентации, иерархия ценностей, интериоризация, структура личности, мотивы поведения, саморазвитие личности.

На современном этапе развития общества проблема формирования ценностных ориентаций молодежи очень важна, поскольку эта категория людей склонна к активной деятельности и является движущей силой развития общества.

Процесс становления социальной зрелости молодежи, ее жизненный выбор происходят во всех основных сферах жизнедеятельности человека, реализуясь посредством обучения и воспитания, усвоения и преобразования опыта старших поколений. Основными социально-психологическими регуляторами этого процесса и одновременно показателями положения молодежи в обществе выступают ценностные ориентации.

Общеизвестно, что существуют определенные моральные нормы и правила, большинство молодых людей пытается их придерживаться, но все чаще встречаются случаи, когда определенные действия характеризуются корыстью, эгоизмом и т.д., тогда все чаще мы слышим о переоценке ценностей. Таким образом, происходит процесс упадка одних и формирование новых ценностей.

Моделирование и формирование воспитательной системы педагогического вуза начинается с определения ее ценностей, исходя из которых затем проектируются цели воспитания... Целью воспитания должен выступать человек культуры, а идеальная модель – как результат воспитательного влияния – соединить в себе следующие черты: свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, с чувством собственного достоинства и способная к саморазвитию; гуманная личность, способная к сопереживанию, милосердию по отношению ко всему живому; духовная личность с развитыми потребностями в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве; творческая личность, способная к преобразующей деятельности как в окружающем мире, так и в себе самой; практически подготовленная, адаптированная к жизни в конкретном культурном пространстве личность, способная к культурной идентификации [4, с. 73]. Учебно-воспитательный процесс в вузе является достаточно насыщенным относительно усвоения определенных ценностей и норм деятельности; это наблюдается через включение студента в систему новых социальных связей, где происходит несоответствие с уже имеющимися, но еще не стабильными взглядами на жизнь и новым мировосприятием, что порождает своеобразные внутриличностные конфликты.

Эти внутренние конфликты заставляют студента переоценить собственное видение конкретной ситуации, что является важным для личностного развития. Но не менее важно, что такая переоценка может приобрести неправильное направление, и приведет к переформированию ценностной ориентации личности [5].

Важным компонентом структуры ценностей личности является ее духовность, которая регулирует поступки человека и является компонентом гуманистического направления ее жизнедеятельности. Гуманистические концепции, ориентирующиеся и по содержанию, и по характеру отражения на приоритетную роль в образовательном процессе воспитания... предоставляют максимальную возможность для раскрытия потенциала личности... [1, с. 46].

Определение ценности, отражающей многоплановость указанного понятия и его синтетический характер, приводится в философском словаре: «Ценность» – 1. Понятие, которое характеризует «предельные», безусловные основы человеческого бытия. 2. Значения определенных предметов, явлений, процессов для человека, социальных групп, общества в целом. Указанные два смысла понятия ценностей часто расходятся, а порой и противоречат друг другу: то, что в философии рассматривается как «ценности – свобода, добро, истина», – для отдельного человека может и не представлять интереса. В свою очередь, конкретные предметы, ценные для индивида, в философском смысле не являются ценностями» [10]. Ценностная ориентация – это и есть выбор личностью такого типа поведения, в основе которого лежат определенные ценности [13].

Проблему ценностей и их роли в общественно-историческом развитии исследовали философы – Аристотель, Конфуций, Т. Гоббс, Б. Спиноза, И. Кант, Ф. Ницше, Г. Сковорода и другие, социологи В. Ядов, В. Лисовский, М. Титма и др.; психолого-педагогические взгляды на ценностные ориентации личности находим в трудах И. Беха, Б. Ананьева, Г. Балла, Л. Выготского, И. Зязюна, Г. Костюка, А. Леонтьева, С. Максименко, формирования ценностных ориентаций на основе национальной культуры, в частности национальной идеи, национального сознания, национальной духовности исследовали Г. Ващенко, Н. Побирченко, Д. Чижевский, В. Москалец, Д. Сикорский, И. Цимбалюк, В. Даниленко и другие.

В социальной и педагогической психологии акцентируется внимание на особенностях проявления ценностных ориентаций в различных видах и условиях деятельности (Е. Кузьмин, Б. Парыгин, Л. Аза, Н. Кузьмина, М. Боришевский).

В научной литературе проблема ценностных ориентаций исследуется в связи с развитием и воспитанием конкретных ценностей. Ценностные ориентации личности анализируются во взаимосвязи с формированием социальной позиции личности (Т. Мадьковская), изучаются в контексте педагогической диагностики (В. Петрушин), рассматриваются в связи с исследованиями духовной культуры, духовных потребностей (Т. Баранова, В. Бутенко, В. Дзюба, Л. Коваль, С. Морозова, А. Рудницкая, Ю. Соколовский и др.).

Научно-теоретический анализ проблемы изучения ценностей и ценностных ориентаций осуществила современная исследовательница ценностных ориентаций студенческой молодежи М. Шевчук, которая определяет ценность как одну из форм общественных отношений, как понятие, фиксирующее положительное или отрицательное значение определенного субъекта или явления, а ценностные ориентации – как относительно устойчивую направленность потребности личности на определенную группу ценностей [12, с. 527].

Учитывая это, важным и актуальным является концептуальное осмысление процесса формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи средствами литературы, которое превращает общественные ценности в их внутреннее достояние, личностное отношение к ним. Мы согласны с утверждением, что искусство и литература в частности обеспечивает интериоризацию (интериоризация (англ. interiorisation) – присвоение ценностей, их вращение в личность) присвоения ценностных аспектов художественных образов в индивидуальные, личностные образования [9]. Таким образом, процессы формирования ценностных ориентаций приобретают большое значение, так как они обусловлены гуманистической педагогикой, что определяет уникальность личности в ее духовном росте.

Итак, специфика ценностей, ценностных и личностных ориентаций заключается преимущественно в том, что ценности – это внешние образования в отношении к человеку, а ценностные и личностные ориентации являются ее внутренними образованиями. Через ценности и ценностные ориентации формируется и одновременно в них проявляется отношение человека к миру, отношение, в котором отражается освоения мира и происходит самоутверждение, самораскрытие сущности человека [11].

Современное общество в условиях отсутствия четко определенных ценностных ориентиров сегодня переживает духовный кризис, который, в первую очередь, сказывается на состоянии морального сознания молодежи. Ценности считаются социальным критерием, который определяет отношение человека к окружающему миру: миру предметов, вещей, идей, норм, идеалов, явлений природы и общественных явлений, направленные на социальный прогресс и развитие личности.

Ценностные ориентации являются частью системы оценок и отношений личности, выражают содержание и направление личностных позиций, поведения, поступков и через общество, конкретных лиц трансформируют ценности с исторически сложившихся ценностных систем. На этой почве и с этой целью они создают новые, присущие им, общие и специфические ценностные системы, а человек их определенным образом воспринимает.

В. Ядов, определяя место ценностных ориентаций, отмечает, что их включение в структуру личности позволяет мотивировать поведение, истоки которого заложены в социально-экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в особенностях классового и социально-группового сознания той среды, в

которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная жизнедеятельность человека [14, с. 115].

Ценностные ориентации определяют цели деятельности и средства их достижения: от содержания ценностных ориентаций индивида зависит, как он воспринимает ту или иную ситуацию, какие задачи ставит перед собой, какие действия выберет. Таким образом, ценностные ориентации – это динамическая, иерархическая система ценностей, которая постоянно развивается и отражает те, которые сложились в результате взаимодействия личности и общества.

Ценностные ориентации личности выполняют ряд важных функций:

- формируют духовный мир человека, определяя ее социальную значимость;
- утверждают неповторимость личности;
- регулируют поведение и деятельность человека в обществе [7].

Таким образом, ценностные ориентации это те жизненно важные состояния, явления и процессы, которые становятся ориентирами для человека, направляют формирование его личностных качеств.

Исследование теоретических и методологических проблем формирования жизненных ценностей студенческой молодежи показало, что на формирование ценностных ориентаций студенчества в современных условиях влияет ряд факторов: наличие в обществе социально-экономических противоречий, ослабление государственного, политического и идеологического влияния, расширения социальной самостоятельности и инициативы студентов. Происходит переоценка ценностей, критическое осмысление опыта предшествующих поколений, формируются новые представления о своем профессиональном будущем и будущем общества.

Известно, что ценностная шкала определяет стратегически жизненные цели индивида, выступает регулятором поведения, в значительной мере определяет социальные и политические ориентации личности. Студенческая молодежь как один из наиболее чувствительных к изменениям и мобильных социальных групп является своеобразным барометром общественного настроения, показывающим изменение стратегических ориентиров в системе социальных и политических ценностей.

Особый национальный менталитет влияет на формирование ценностных ориентаций молодежи, в частности: уважение к старшим, ответственное отношение к семье и т.д.: все эти компоненты должны быть характерными чертами в воспитании студенческой молодежи.

В общественном сознании существуют «фундаментальные» ценности, которые являются стержневыми в любой сфере деятельности. К ним можно отнести образованность, трудолюбие, честность, порядочность, воспитанность, интеллигентность, патриотизм, гражданственность и некоторые другие [15]. Снижение значимости этих ценностей в тот или иной период вызывает в нормальном обществе серьезное беспокойство. Сегодня, на наш взгляд, можно говорить об определенной девальвации в массовом сознании нравственных жизненных критериев. Соответствующим образом на это реагирует студенчество, осозная, что общество не ценит честных, ответственных людей, оно не платит им деньгами и признанием. Поэтому образование молодые люди получают для себя, а не для того, чтобы с его помощью приобрести общественное признание и послужить обществу.

Приоритетными в наше время стали прагматичные, гедонистические и экономические ценности (материальное обеспечение, деньги, развлечения и т.д.), что нивелирует духовно-нравственные ценности, опасным образом влияет на становление личности.

Известно, что в традиционной отечественной культуре существует такая иерархия ценностей:

– терминальные и моральные ценности (нравственность, благотворительность, стремление к добру, забота о других);

– инструментальные и прагматические ценности;

– гедонистические ценности считаются вспомогательными, обслуживающими высшие уровни ценностной иерархии [7]. Такая иерархическая структура переживает кризис. Наше настоящее характеризуется упадком искусства, культуры, духовности, кризисом в экономике. Результатом этих негативных процессов становится переоценка ценностей, что приводит к выстраиванию современной молодежью новой пирамиды ценностей. Если раньше в своем выборе молодежь опиралась на опыт предыдущих поколений, то сейчас в обществе, основанном на рыночных отношениях, она лишена этих природных ориентиров и вынуждена приобретать новый социальный опыт. Это связано с тем, что «кризис в обществе породил острый конфликт поколений, который не исчерпывается традиционным для любого общества расхождением «отцов» и «детей» во взглядах на одежду, музыку, манеры поведения, а в основном касается политических, философских, мировоззренческих, духовных основ развития человека, взглядов на экономику и производство, материальную жизнь общества. Поколение «отцов» оказалось в положении, когда передача материального и духовного наследия почти отсутствует» [3]. Социальные ценности, которыми жило старшее поколение, в новой исторической ситуации утратили свое практическое значение и в силу этого почти не используются, поскольку, как считает современная молодежь, непригодны ей ни для настоящей, ни для будущей жизни. Студенческая молодежь сегодня в достаточной мере простых условиях выбирает для себя приоритеты: ограничительные функции прежних нравственных норм, основанные на критериях духовности, исчезли, а появилась свобода межличностных отношений и определение новых ориентиров.

Социологические исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи последнего десятилетия убеждают, что в сознании современной молодежи формируется тип личности, характерный для западного общества – личности, которая, прежде всего, ценит себя и считает, что ее деятельность, успех в жизни и т. п. зависит именно от нее. Такое мнение можно считать положительным – ведь ориентация на собственные силы, ум, способности при достижении жизненных целей требует работы над собой, настойчивого овладения знаниями и т. д., но самое главное, чтобы при выполнении этих задач не формировался человек-эгоист, который сможет переступить через все ради достижения своей цели.

Среди студентов был проведен анонимный опрос, в котором предлагалось описать свое видение структуры ценностей современного человека. Результаты опроса были следующими: подавляющее большинство молодых людей в основе структуры ценностей видят семейное благосостояние, здоровье и материальную обеспеченность, часто фигурировал ответ относительно профессионального становления, молодого человека как специалиста. Обретение высокой квалификации объяснялось необходимостью, обеспечивающей способность адаптироваться к новым условиям, достичь карьерного роста, обогатиться.

Исследование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза по методике М. Рокича позволили нам сделать следующие выводы: в списке терминальных ценностей абсолютно доминируют следующие ценности:

- 1) здоровье (физическое и психическое);
- 2) счастливая семейная жизнь;
- 3) уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

Такие ценности как: активная жизненная позиция, наличие верных друзей, стремление к познанию, выражение ценностного отношения к произведениям ис-

кусства, литературы утратили свое значение и не нашли должного места среди ценностей студенческой молодежи.

В иерархии инструментальных ценностей абсолютно доминируют следующие ценности:

1) жизнерадостность (чувство юмора);

2) воспитанность (хорошие манеры).

Третье ранговое место разделили такие ценности как:

– честность (правдивость, искренность);

– аккуратность (чистоплотность)

– широта взглядов (умение понять чужое мнение, уважать иные вкусы, обычаи, привычки).

Таким образом, общечеловеческие ценности, такие как познание, творчество, возможность активной жизнедеятельности не находят должного места в ценностных ориентациях студентов. Поскольку ценностные ориентации личности содержательно обуславливаются доминирующими в обществе ценностями, поэтому на современном этапе в украинском обществе происходит процесс упадка одних и формирование новых ценностей.

Следовательно, понятие «ценности» и «ценностные ориентации» определяются общественным строем, где значительную роль играет менталитет нации. Поэтому изменения в социально-политической и экономической сферах государства соответственно влияют и на систему ценностей и ценностных ориентаций. В современной среде, в том числе и в студенческой, выявлен ряд новых, не характерных для предыдущих поколений, явлений и процессов. Ухудшение во многих аспектах социального положения молодого поколения существенно расширяет зону конфликта молодежи с обществом, нарушение процесса передачи жизненного опыта от поколения к поколению ставит молодых людей перед необходимостью не усвоения, а отрицания опыта предыдущих поколений, изменение механизмов социализации молодежи, появление в этом процессе новых социальных посредников, характерных для рыночных отношений в экономике, требует от современной молодежи переоценки ценностей.

Перспективу дальнейших исследований видим в разработке новых форм обучения и методов воспитания в формировании ценностей и ценностных ориентаций у студенческой молодежи в соответствии с социально-педагогическими реалиями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берберян А. С. Гуманистические технологии формирования механизма самоорганизации и саморегуляции в системе высшего образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 46–50.
2. Васютинський В. О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства // Проблеми загальної та педагогічної психології: 36. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. За ред. С. Д. Максименка. Т. 8. К.: 2006. – № 6. – С. 40–45.
3. Вишневецький Ю. Р., Рубіна Л. Я. Соціальний вигляд студентства 90-х рр. // Соціс. – 1997. – № 10. – С. 56–69.
4. Грунина С. О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза // Вектор науки ТГУ, серия «Педагогика, психология». – 2011. – № 2(5). – С. 73–76.
5. Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. Краткий философский словарь. – М.: 2002. – 423 с.
6. Мельниченко А. А. Ціннісні виміри духовної культури студентів технічного ВНЗ у традиційному суспільстві // Український соціум. – 2005. – №1 (6). – С. 31–43.
7. Молодиченко В. В. Сутність цінностей // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: 36. наук. праць. Відп. ред.: М. М. Бробко, О. Г. Шутов – К.: Видавничий центр КНЛУ, – 2009. – С. 26–34.
8. Психологические тесты. Под ред. А. А. Карелина.

Т.1. – М.: 2000. – С. 25–29.

9. Фаустов Е. Н. Домінуючі ціннісні орієнтації студентів // Вісник МГУ. - 1995. – № 4. – 40 с.

10. Філософський словник. За ред. В. І. Шинкарука. 2.вид., перероб. і доп. К.: Голов. Ред. УРЕ. – 1986. – 800 с.

11. Хавыло А. Место и роль системы ценностей ориентаций в структуре личности и ее развитии // Психология и бизнес. www.psychology.ru, 2009.

12. Шевчук М. В. Місце ціннісних орієнтацій в структурі самосвідомості особистості. // Психологія на перетині тисячоліть. Зб. наук. праць учасників П'ятих Костюківських читань. К.: 1999. – С. 527–533.

13. Щерба С. П. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. За заг. ред. С. П. Щерби. К.: МАУП. – 2004. – 216 с.

14. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука. – 1979. – 264 с.

15. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностей ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1.

16. Для подготовки данной работы были использованы материалы из сайта <http://www.skgtu.ru/>

## FEATURES OF VALUE FORMATION AMONG STUDENTS

© 2012

**S.I. Terpelyuk**, senior lecturer, Department of Philology and methods of primary education teacher training institute

*Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk (Ukraine)*

*Annotation:* This paper examines the conceptual framework for the analysis of concepts of «value», «value orientation» actualizes the problem of disclosure of the contents of these concepts in the process of value formation in young students, reveals the features of display value orientations in different types and conditions of work, where the main principle advocates the formation of values young people's attitudes to reality.

*Keywords:* values, values orientation, hierarchy of values, internalization, the structure of personality, motives of behavior, personal self-development.

УДК 37(09)

## ВЫСШЕЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ: ОТ ПРОШЛОГО К СОВРЕМЕННОСТИ

© 2012

**И.В. Федосова**, кандидат экономических наук, заведующий кафедры компьютерных наук Приазовский государственный технический университет, Мариуполь (Украина)

*Аннотация:* установлены и обоснованы возможности использования опыта прошлого в условиях современного реформирования высшего технического образования Украины. Охарактеризованы деятельность украинских высших инженерно-технических учебных заведений, в частности: учебная, научная и воспитательная деятельность; подготовка педагогических кадров, зарубежное сотрудничество; формирование контингента студентов; сотрудничество с предприятиями и т.д.

*Ключевые слова:* инженерно-техническое образование, высшие учебные заведения, учебно-воспитательный процесс, научная деятельность.

В педагогической науке проблема формирования положительного отношения учащихся к рабочей профессии весьма актуальна, так как на протяжении уже многих лет предпочтительными сферами будущей профессиональной деятельности абитуриентов являются информационные технологии, туризм, экономика, сервис, торговля, автотранспорт, строительство и др. [9, с. 135]. В современных социально-экономических условиях Украинское государство нуждается в целостной системе непрерывного профессионального образования, соответствующего национальным интересам и мировым тенденциям развития экономики, обеспечивает подготовку квалифицированных рабочих и инженерных кадров, способных учиться в течение жизни, повышать уровень своей квалификации, получать при необходимости другую профессию. Ведь, как отмечает Н. Дудко, «качество образования – это ряд системно-социальных качеств и характеристик, которые определяют соответственные системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам» [1, с. 43].

В условиях рыночной экономики, информационно-технологического развития значительно расширяются функции профессионального образования в целом и высшего технического – в частности. Происходит его трансформация в профессиональное образование, что соответствует мировым тенденциям. Стратегия развития этой образовательной отрасли определяется приоритетными направлениями социально-экономического развития Украины, утверждением национальной системы образования как главного фактора экономического и духовного развития украинского народа, необходимостью адаптации к демократическим и рыночным преоб-

разованиям в обществе, что обусловлено вхождением нашей страны в европейское и мировое образовательное и информационное пространство.

Социально-экономическая трансформация и связанный с ней уровень безработицы, устремления различных стран к интеграции в Европейский Союз, модернизация образования во всех развитых странах – это лишь отдельные предпосылки, обуславливающие необходимость осознания и анализа взаимоотношений образования и рынка труда. Взаимосвязь и взаимозависимость между образованием и рынком труда, тенденции развития системы высшего технического образования в XXI в. и их связь с глобальным, региональным и национальным рынком труда, дидактика непрерывного технического образования, теория и методика профессионального обучения на производстве, прогнозирование систем высшего технического образования с учетом международных тенденций – усиление внимания к этим проблемам становится объективной потребностью сегодняшнего дня [8, с. 6].

Проведенный нами историко-педагогический анализ становления и развития высшего технического образования, подготовки инженерных кадров во второй половине XIX – первой половине XX в. показывает, что хотя эти вопросы не имели однозначного решения в прошлом, заложенное в тогдашних условиях теоретическое и практическое основание обеспечения промышленности квалифицированными специалистами сейчас требует своего дальнейшего развития. Подтверждение этому находим в деятельности современных ведущих высших технических учебных заведений Украины. Большинство из них имеет давнюю историю, но и сегодня не прекращаются поиски, направленные на расширение и углу-

бление высшего технического образования, согласование его с мировыми требованиями и национальными потребностями.

Для нашего исследования научный интерес представляют работы, в которых выделены определенные исторические периоды в развитии высшего технического образования с учетом периодизации социально-политического и экономического развития страны (А. Веселов, И. Воеводский и др.). Заслуживают внимания исторические очерки Л. Бесова, Л. Божко о деятельности инженерно-технических заведений, монографии В. Даниленко, К. Дверных, Г. Касьянова, В. Кинелеве, В. Константинова, С. Кульчицкого, Ю. Курносова, А. Лапука, В. Николаенко и др. Отдельные аспекты истории высшего инженерно-технического образования в Украине отражены в ряде диссертационных исследований 90-х гг. – начала XXI в. (С. Богатчук, А. Ворох, А. Доник, В. Крутиков, В. Липинский, Н. Левицкая, В. Олянич, С. Майборода, Е. Мартыненко, А. Романец, А. Сасимов, А. Ткаченко, И. Толокнев, С. Ховрич, А. Щербинина и др.). Каждая из названных работ так или иначе дополнила научное поле новыми моментами, но основательного и полного исследования по данной проблематике нами не выявлено.

Цель статьи – установить и обосновать возможности использования опыта прошлого в условиях современного реформирования высшего технического образования Украины.

В 1993 г. Одесский политехнический институт получил статус университета. В июле 1993 г. по приказу Министерства образования Украины на базе Одесского политехнического университета создан Одесский учебно-научный комплекс «Политехнический университет», в состав которого вошли технические колледжи и техникумы, лицеи и школы.

В 1994 г. на базе ведущих факультетов Донецкого государственного технического университета (горный, горно-геологический и горно-электромеханический) создан горный институт. В составе университета действуют также Горловский автодорожный институт, Институт международного сотрудничества, Красноармейский филиал. На базе университета создан региональный технический комплекс, в который вошли Институт предпринимательства, техникумы, колледжи, лицеи [3, с. 3].

Обучение студентов адаптировано к мировым стандартам и осуществляется по многоуровневой системе подготовки кадров на основе новых учебных программ, отвечающих университетскому образованию, и использован опыт лучших технических заведений страны. Учебный процесс в университете направлен на то, чтобы выпускник «мог воспринимать, предлагать и реализовывать технологические, технические, коммерческие, социальные и управленческие идеи, легко адаптироваться к условиям на производстве и в экономике» [3, с. 4].

Высокий уровень учебной, научной и воспитательной работы обеспечивается квалифицированным преподавательским корпусом, который насчитывает более 1100 человек. Среди них – 86 профессоров и докторов наук, 530 доцентов и кандидатов наук. Как и в прошлом, развиваются творческие контакты с зарубежными высшими техническими учебными заведениями. Но если в 1920-х гг. такие контакты существовали только с Германией, то сегодня, кроме Германии, развивается деловое сотрудничество с высшими учебными заведениями США, Англии, Канады, Швеции, Голландии, Китая, Польши, Чехии и других стран.

Сегодня учебный процесс в Криворожском техническом университете осуществляется по многоступенчатой системе подготовки специалистов по интегрированным планам и новым образовательно-профессиональным программам [4]. Важное значение в деятельности коллектива уделяется «внедрению в учебный процесс научных исследований, воспитанию у студентов умения

постоянно обновлять свои знания и повышать квалификацию; проведению производственных практик на базе учебно-научно-производственных комплексов; внедрению системы непрерывного обучения и модульно-рейтинговой системы контроля знаний студентов» [4, с. 8].

Традиционно Криворожский технический университет готовил специалистов исключительно горнорудного профиля. С 1995–1996 учебного года по специальным планам и программам началась подготовка специалистов по экономической кибернетике, менеджменту, внешнеэкономической деятельности предприятий, прикладной экологии, программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем, охране труда в горном и нефтяном производстве; компьютерных систем управления и автоматики, городского строительства и хозяйства, экономики предприятий, горной электромеханики [4, с. 9].

При определении содержания образования учитывается ее воспитательный характер, единство науки и практики, уровень оптимизации объема учебной информации, системность образования и методов, которые способствуют углублению приобретенных знаний, профессиональной направленности, ориентации на приоритет технологии. Значительное внимание уделяется использованию проблемного метода чтения лекций и проведения других форм обучения. Хорошо зарекомендовало себя аннотирование программ с подробной еженедельной разбивкой, выделение разделов для самостоятельного изучения со списком основной и вспомогательной литературы, заданиями для студентов на разных этапах обучения.

Как показал проведенный нами историко-педагогический анализ развития высшего технического образования, в технических вузах большое внимание традиционно уделялось содержанию деятельности функционирующих в них кафедр. Не утратили значимости эти вопросы и в сегодняшних условиях. Например, в Криворожском техническом университете на кафедры возлагаются следующие функции:

- подготовка высококачественных учебных программ, текстов лекций, методической документации по обеспечению изучения учебных дисциплин;
- подбор кадров, обеспечение условий для подготовки специалистов на уровне государственных и международных стандартов, работа с кадрами: повышение их научного уровня и педагогического мастерства, решение социальных проблем, организация мероприятий по соблюдению коллективом высокой производственной дисциплины и работоспособности;
- проведение преподавателями открытых лекций и взаимного посещения занятий с целью внедрения передового педагогического опыта;
- проведение методических и методологических семинаров, разработка на их основе рекомендаций по совершенствованию учебно-воспитательного процесса;
- подготовка учебников и учебных пособий;
- привлечение студентов к решению актуальных проблем конкретного промышленного производства;
- систематический контроль знаний студентов;
- комплексное использование технических средств обучения и вычислительной техники;
- обеспечение преемственности в изучении учебных дисциплин в средних учебных заведениях и высшей школе;
- разработка межкафедральных и межпредметных структурно-логических связей с целью избежания дублирования и изложения лишнего информационного материала;
- повышение уровня усвоения учебного материала путем внедрения современных педагогических методов;
- применение методов активного обучения [4, с. 15–16].

С прошлого в современность пришло и такое направление повышения подготовки специалистов как инте-



графия образования, науки и производства путем заключения договоров с предприятиями. Так, в Криворожском техническом университете функционирует 7 учебно-научно-производственных комплексов и 12 филиалов кафедр на производстве. На их базе в период преддипломной практики студенты проходят стажировку на должностях от молодого специалиста до инженера. После окончания этой практики и защиты дипломного проекта выпускники смогут самостоятельно работать на инженерных и руководящих должностях [4, с. 17].

2 апреля 1994 Постановлением Кабинета Министров Украины № 212 на базе Житомирского филиала Киевского политехнического института создан Житомирский инженерно-технологический институт – первый и единственный институт инженерно-технологического профиля в Житомирской области. Сначала сохранялось то же количество факультетов, которое сложилось еще в филиале, но с февраля 1995 г. в структуре Житомирского инженерно-технологического института появился новый факультет экономики и менеджмента. Введена новая специальность «Учет и аудит»; кафедра социально-политических и гуманитарных наук разделась на кафедру гуманитарных наук и кафедру иностранных языков. К первой кафедре, кроме общественных наук и дисциплин культурологического цикла, был отнесен деловой украинский язык. К началу 1995 г. кафедра экономики и организации труда была разделена на кафедру экономики, бухгалтерского учета и кафедру промышленного менеджмента [6, с. 65].

Расширил свой профиль и факультет переподготовки: кроме специальности «Менеджмент в производственной сфере», студенты имеют возможность обучаться по специальности «Учет и аудит». Значительно возрос контингент факультета. Студенты получают второе образование по новым учебным планам, которые полностью отвечают современным требованиям с точки зрения практической деятельности специалистов, которые должны органически войти во вновь образованные рыночные отношения. Значительная часть рабочих программ ориентирована на использование рыночных технологий. Учебный процесс организован по двум формам: дневной и заочной [6, с. 65].

В первой половине 1990-х годов в Житомирском инженерно-технологическом институте работают такие кафедры: кафедра технической механики; кафедра технологии машиностроения; кафедра охраны труда и окружающей среды; кафедра робототехнических систем и комплексов; кафедра программного обеспечения вычислительной техники; кафедра производственного менеджмента; кафедра физики и химии; кафедра высшей математики; кафедра автоматизации и управления в технических системах; кафедра иностранных языков; кафедра металлорежущих станков и систем; кафедра физического воспитания; кафедра гуманитарных наук.

В период 1996–2000 гг. структурные преобразования произошли и в Кировоградском институте сельскохозяйственного машиностроения (создан в 1967 году на основании приказа Министерства высшего образования СССР № 372 от 9 июня 1967 на базе филиала ХПИ), осуществлен переход на классическую систему: факультет – кафедра. К вузу присоединился бывший Кировоградский машиностроительный техникум, который стал его структурным подразделением. Пройдя аттестацию и аккредитацию, Институт согласно постановлению Кабинета Министров Украины от 14 декабря 1998 получил статус технического университета. В последующие годы здесь открыто 10 новых специальностей и специализаций, аккредитовано 19 специальностей [10, с. 127].

Сегодня основной формой сотрудничества с предприятиями региона являются договоры о творческом научном содружестве (всего заключено 39 договоров) [10, с. 128].

Постоянно повышается деятельность аспирантуры,

в 1996 г. открыт специализированный ученый совет по защите кандидатских диссертаций по специальностям «Сельскохозяйственные машины», «Автоматизация технологических процессов», «Процесс механической обработки, станки и инструменты».

Высокий уровень учебно-воспитательной работы и научной деятельности обеспечивает профессорско-преподавательский состав университета, постоянно повышается его научно-педагогический потенциал.

В течение 2004–2008 гг. в Кировоградском техническом университете открыты новые специальности: «Налогообложение», «Административный менеджмент», «Энергетический менеджмент», «Менеджмент внешнеэкономической деятельности». И так, как и на определенных исторических этапах прошлого развития высшего технического образования, в подготовке будущих инженерных кадров в университете значительное внимание уделяется вопросам экономического и управленческого характера.

Поскольку повышение научной активности студентов зависит от условий, созданных в вузе для исследовательской деятельности [5, с. 84], то мощный научный потенциал университета формируется на 29 кафедрах, в 11 научных школах и научно-исследовательских лабораториях, в том числе в отраслевой лаборатории по конструированию и исследованию сельскохозяйственной техники, других лабораториях и научно-исследовательских центрах.

Харьковский практический технологический институт – один из старейших в Украине, первый на Приднепровье технический вуз. Его имя вписано в 2002 г. в «Золотую книгу украинской элиты». В рейтинге ЮНЕСКО он занял пятое место среди 200 украинских учебных заведений, а в номинации на лучший технический университет занял второе место.

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» вступил в XXI в. с собственной моделью подготовки специалиста, которая полагается на основу новых учебных планов, содержащих усиленную компьютерную, информационную, экологическую и психолого-педагогическую подготовку студентов. Согласно этой модели в учебный процесс внедряется дистанционное обучение. Именно с этим институтом связано зарождение украинской технической науки в таких областях, как механика, теория прочности, прикладная химия, авиация, ядерная физика и криогенетика, электро- и теплоэнергетика, тракторостроение, теплостроение и т.д. [7].

За годы независимости Украины существенные структурные изменения произошли в Киевском политехническом институте, в котором было открыто десять новых факультетов: факультет менеджмента и маркетинга (1992 г.), факультет авиационных и космических систем (1993 г.), факультет лингвистики (1995 г.), факультет социологии (1996 г.), факультет права (1996 г.), факультет физического воспитания и спорта (1996 г.), институт прикладного системного анализа (1997 г.), физико-технический факультет (1999 г.), факультет биотехники и биотехнологии (2001 г.), институт телекоммуникационных систем (2002 г.), военный институт телекоммуникационных систем и информатизации (2002 г.), междууниверситетский медико-инженерный факультет (2002 г.) и др.

В составе Киевского политехнического института действуют 13 научно-исследовательских институтов, выполняющих фундаментальные и прикладные исследования по актуальным направлениям науки и техники.

На сегодня общее количество факультетов и учебно-научных институтов составляет 41,13 – научно-исследовательские институты. 40,5 тыс. студентов получают знания по 113 специальностям. По этим показателям Киевский политехнический институт является крупнейшим в Европе среди технических университетов [11].

Киевский политехнический университет является

одним из инициаторов и непосредственным участником реформирования высшего образования, внедрения многоступенчатой системы образования, кредитно-модульной технологии организации учебного процесса, создания приложений к дипломам европейского образца.

Забываясь о вхождении Украины в единое европейское образовательное пространство, университет стал центром Государственной информационной сети высших учебных заведений и институтов Национальной академии наук URAN, которая является основой для присоединения к Европейской образовательной сети GREANT. Он является инициатором создания в Украине Центра суперкомпьютерных вычислений и данных, который предусматривает развитие инфраструктуры для всесторонней информатизации образования и науки, разработки элементов искусственного интеллекта и интерактивных технологий [3].

Несмотря на достижения, которые имеют современные высшие технические учебные заведения, исторический опыт их работы в прошлом, концептуальные основы подготовки инженерных кадров могут быть полезны и сегодня. Прежде всего по следующим аспектам:

– достижение синергетического эффекта от взаимодействия государства и частных лиц в вопросах организации деятельности и определение направлений и объемов подготовки студентов. Особую актуальность эти вопросы имеют не только для власти, которая определяет магистральные пути развития высшего образования и науки, а прежде всего для предпринимателей, занятых в сфере реальной экономики. Уже сегодня ощущается недостаточность в промышленности высококвалифицированных инженерных кадров. Поэтому в условиях разгосударствления целых отраслей, кадровая проблема должна решаться прежде всего новыми владельцами;

– активизация научных исследований. В высшей технической школе сейчас собраны лучшие специалисты по некоторым научно-прикладным дисциплинам. В большинстве развитых стран мира именно в высших учебных заведениях проводятся не только прикладные, но и фундаментальные исследования в различных областях науки и технологий; преподаватели, которые активно работают в науке, имеют возможности заменить действующую репродуктивную систему образования инновационной, заинтересовать своей работой студентов. Для деятельности технических вузов прошлого характерным была тесная связь с производством. Сегодня, когда наблюдается спад производства, ослабление заводского сектора науки и сокращение количества заводских научных структур – научно-исследовательских организаций и промышленных предприятий, конструкторских учреждений, проектных организаций и т.п., именно реальное производство может стать действенным заказчиком на инновационные научные исследования, проводимые в высшей школе;

– в условиях адекватного материально-технического, учебно-методического обеспечения, наличия квалифицированного профессорско-преподавательского состава эффективными могут стать учебные комплексы, возникшие на основе развитых предприятий, отвечающих современным достижениям науки и техники. Это, во-первых, поможет определить и целенаправленно реализовать подготовку инженеров для конкретного производства благодаря установлению тесной связи между промышленностью и учебными заведениями. А, во-вторых, усилит заинтересованность предприятий в подготовке таких специалистов, что повысит хозяйственное финансовое обеспечение обозначенных учебных комплексов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дудко Н. В. О проблемах и перспективах высшего образования в Украине в контексте европейского образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 43–46.
2. Зеркалов Д. В. НТУУ «КПІ» 2012: науково-методичні документи. Довідник. – К.: Основа, 2012. – 243 с.
3. Історія Донецького державного технічного університету. – Донецьк : Вид-во «Юго-Восток», 2001. – 362 с.
4. Криворізький технічний університет. Короткий історичний нарис (1922–1997): [для викладачів і студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. В. Ф. Бизова]. – Кривий Ріг : Мінерал, 1997. – 117 с.
5. Матерова А. В. Мотиваційний аспект становлення науково-дослідницької діяльності студентів технічних спеціальностей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психологія. 2010. № 2. С. 84–87.
6. Нариси з історії технічної освіти на Житомирщині / [за ред. Б. А. Кругляка]. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 94 с.
7. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Історія розвитку. 1885 – 2010 / уклад : В. І. Ніколаєнко, В. В. Кабачек, С. І. Мешковий [та ін.]; за ред. В. І. Ніколаєнка. – Харків: НТУ «ХПІ», 2010. – 408 с.
8. Професійна освіта України за роки незалежності (1991–2003 рр.). – К., 2004.
9. Селянинова В. А. Модель формування позитивного отношения учащихся к рабочей профессии // Вектор науки Тольяттинского госуниверситета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 135–139.
10. Технічна освіта на Кіровоградщині : історичний нарис. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2009. – 240 с.
11. Янковий В. Ректор НТУУ «КПІ» академік НАН України М. Згуровський: Столітня формула Київської політехніки. До 105-річчя заснування КПІ і 100-річчя першого випуску інженерів-політехніків // Дзеркало тижня. – 2003. – 6 вересня.

#### HIGHER ENGINEERING AND TECHNICAL EDUCATION IN UKRAINE: FROM THE PAST TO THE PRESENT

© 2012

**I.V. Fedosova**, ph.d. (Economics), head of the computer science chair  
*Pryazovskyi state technical university, Mariupol (Ukraine)*

*Annotation:* The possibilities of using the past experience in today's reforming conditions of higher technical education in Ukraine were established and substantiated. The activities of the Ukrainian higher engineering and technical educational institutions, in particular: educational, scientific activities; teaching staff training, foreign cooperation, the formation of a contingent of students, cooperation with enterprises, etc. were characterized.

*Keywords:* engineering and technical education, higher educational establishments, educational process, scientific activities.

УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

## АКТУАЛИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ОПЫТА ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УКРАИНЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ УРОКИ

© 2012

*Т.Г. Харченко*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии  
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (Украина)

**Аннотация:** В статье рассматриваются актуальные для совершенствования украинской системы педагогического образования уроки гуманизации французской профессиональной подготовки учителей в дидактическом аспекте. Раскрыты перспективы интеграции всех составляющих профессионального педагогического образования; педагогизации всех аспектов современной подготовки учителей; рационального соотношения всех составляющих процесса подготовки; создания педагогических условий для развития личности учителя-рефлексивного практика; реализации индивидуального подхода; педагогического сопровождения начинающих учителей.

**Ключевые слова:** гуманизация, педагогическое образование, личность учителя.

Изучение проблемы гуманизации профессиональной подготовки учителей во Франции в теоретико-практических аспектах актуально для формирования гуманистического мышления теоретиков и практиков украинского педагогического образования, работающих над усовершенствованием отечественной системы подготовки учителей в современных условиях, а также непосредственно для самих педагогов-практиков. Ключевая роль в переходе к новому типу гуманистически-инновационного образования, способствующего существенному росту потенциала личности и общества в целом, принадлежит учителю. Поскольку именно путем деятельности педагога реализуется государственная политика, направленная на личностную ориентацию учебно-воспитательного процесса и создание условий для самореализации каждого отдельного человека.

Современное научное осмысление сути проблемы гуманизации в образовании и условий ее практической реализации представлены в работах Г. Балла, И. Беха, Н. Берулавы, А. Глузмана, Н. Добрускина, О. Заболотской, И. Зязюна, В. Кременя, Е. Пехоты, А. Савченко, В. Серикова, В. Слостёнина, О. Сухомлинской, Е. Шиянова и др.

Несмотря на имеющиеся теоретические разработки в исследуемой области, проблема противоречия между современным состоянием теории и практики гуманизации педагогического образования в Украине, как и в других странах СНГ, остается еще достаточно острой. Практическая заинтересованность украинских педагогов, необходимость устранения пробелов в профессиональной подготовке будущих учителей послужили основанием для изучения опыта теории и практики гуманизации современного педагогического образования именно во Франции, поскольку она имеет сложившиеся традиции в области практической реализации идей гуманизма в высшем педагогическом образовании.

В связи с этим цель статьи в том, чтобы исследовать: какой опыт из процесса гуманизации педагогического образования Франции в дидактическом аспекте является наиболее актуальным для усовершенствования украинской системы профессиональной подготовки учителей.

Тщательный анализ французской научно-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет утверждать, что под гуманизацией педагогического образования французские ученые понимают организацию педагогического процесса, направленную на развитие каждой отдельной личности педагога и предполагает формирование у него механизмов самовоспитания и самообучения посредством удовлетворения его базовых потребностей в образовании. Цель педагогической профессиональной подготовки в контексте гуманизации французские теоретики и практики педагогического образования видят в том, чтобы помочь развиться личности учителя, обладающего одновременно новым стилем педагогического мышления, т.е. педагогической рефлексией и высоким профессионализмом [1, с. 368]. Дидактические уроки французского опыта развития теории и практики гуманизации педагогического образова-

ния в настоящем исследовании рассмотрим в содержательном и процессуальном аспектах.

Одной из главных, на наш взгляд, особенностей практической реализации идей гуманизма в современном французском педагогическом образовании является важность тесной интеграции всех составляющих профессиональной педагогической подготовки в развитии личности каждого учителя: учебно-предметной, практической и научно-исследовательской [1]. Формирование социопрофессиональной самобытности будущего учителя приобретает различные формы вокруг трех основных составляющих профессиональной подготовки в Университетских институтах подготовки учителей (УИПУ) во Франции: учебных курсов, включающих несколько категорий модулей, педагогической практики и научной работы [2; 3; 4].

С точки зрения французских исследователей, подобный подход является залогом эффективной подготовки каждого будущего учителя к профессиональной деятельности и делает свой вклад в развитие его социопрофессиональной личности. Обучение, осуществляемое непосредственно в УИПУ, позволяет углубить и таким образом усовершенствовать процесс построения будущим учителем своих профессиональных знаний. Стажировки в школьных учебных заведениях способствуют чередованию теории и практики в подготовке специалиста. Выполнение научной работы позволяет научиться находить решения противоречий, постоянно возникающих в деятельности работника системы образования [1]. Таким образом, развитие социопрофессиональной личности будущего педагога в современном французском педагогическом образовании осуществляется в результате создания совокупности формирующих условий и интегративной поэтапной последовательности процесса профессиональной подготовки в специализированном педагогическом учебном заведении [5].

Следующим содержательным уроком для украинского педагогического образования в контексте гуманизации рассматриваем педагогизацию всех аспектов современного профессионального образования педагогических кадров во Франции. Во-первых, на наш взгляд, достойной заимствования является французская практика развития личности учителя за счет усиления роли его психолого-педагогической подготовки. В современном педагогическом образовании Франции произошло преодоление сциентической традиции. Практическое решение данной проблемы нашли в следующем. Будущие учителя поступают в УИПУ на базе университетского диплома лиценциата (бакалавра) [1]. То есть они получают специальную предметно-научную подготовку во время учебы в университете. В связи с этим, их дальнейшее двухлетнее профессиональное педагогическое образование в УИПУ более не является предметоцентристским. Оно ориентировано исключительно на развитие социопрофессиональной личности будущего учителя за счет усиления роли его психолого-педагогической подготовки [2; 4].

Во-вторых, анализ особенностей процесса обуче-

ния учителей в этой стране свидетельствует о том, что педагогизация образования учителей приобретает за счет подчинения содержания педагогической подготовки интересам будущей профессиональной деятельности педагога. Результаты исследования показали, что ориентиром в определении целей, содержания и форм профессионального педагогического образования во Франции служит установленный Министерством четкий базис профессиональных компетенций, которыми должны овладеть будущие учителя начального и среднего звена. Весь набор профессиональных компетенций касается четырех основных тем для учителей материнских и начальных школ, и трех тем – для преподавателей среднего звена.

Содержание педагогического образования учителей начального звена ориентировано на изучение особенностей многопредметности в профессии учителя; разработки и практической реализации учебных ситуаций; развития навыков руководства классом и умения принимать во внимание разнообразие контингента учеников; формирования ответственности за свою преподавательскую деятельность и профессиональную этику [4].

Подготовка преподавателей средних учебных заведений построена вокруг трех главных тем. Во-первых, это изучение особенностей выполнения преподавателем своих функциональных обязанностей в системе государственной службы образования. Будущий преподаватель среднего звена должен научиться своей профессиональной деятельностью способствовать функционированию и эволюции национальной системы образования. Во-вторых, он должен уметь выполнять свои функциональные обязанности в классе: знать свой предмет, уметь разрабатывать и реализовывать учебные ситуации, уметь руководить классом. В-третьих, содержание подготовки направлено на изучение особенностей выполнения преподавателем коллежа и лицея своих функциональных обязанностей в учебном заведении [2; 3].

Данное содержание профессиональной педагогической подготовки является обязательным для всех выпускников УИПВ. Педагог должен уметь совершенствовать указанные в базисе профессиональные компетенции в ходе дальнейшей работы по специальности, а также в рамках обучения в системе последилового педагогического образования.

К другим содержательным урокам французского опыта гуманизации современного педагогического образования, имеющим сегодня прогностическое значение для модернизации системы профессиональной подготовки педагогических кадров в Украине, отнесем рациональное соотношение специально-предметного и педагогического, теоретического и практического обучения, соблюдение преемственности в овладении специальными предметно-научными теоретическими знаниями и практическими профессиональными умениями.

Например, основная задача первого года обучения в УИПВ будущих преподавателей средних учебных заведений заключается в следующем. Во-первых, в том, чтобы предложить каждому студенту самую лучшую, насколько это возможно, подготовку к участию в Национальных конкурсных экзаменах по набору на государственную службу [6]. Во-вторых, наряду с испытаниями конкурса, дать им возможность получить первый опыт в профессии. С этой целью, содержание подготовки распределяется указанным далее образом.

Общее дисциплинарное обучение студентов, то есть подготовка к письменным и устным испытаниям конкурса занимает основную часть их учебного времени и составляет 84,2 % (от 360 до 480 часов в зависимости от преподаваемой дисциплины) от общего количества часов первого года обучения (от 480 до 570 часов). На то, чтобы помочь каждому студенту приобрести первые профессиональные знания и навыки, относящиеся непосредственно к педагогической деятельности преподавателя среднего звена, отведено 15,8 % (90 часов) от обще-

го объема учебной нагрузки первого года подготовки.

Цель второго года – развитие профессионализации деятельности начинающего преподавателя коллежа или лицея. Все элементы подготовки направлены на то, чтобы помочь стажерам овладеть компетенциями и профессиональными навыками, которые помогут им стать настоящими профессионалами преподавания и воспитания. Помочь каждому будущему учителю стать самостоятельным – главная цель второго года профессионального педагогического образования. В распределении часов это выражено следующим образом. Общее количество часов на втором курсе колеблется от 656 до 942 часов в зависимости от преподаваемой дисциплины. На педагогическую практику предусмотрено 57,1 % всего учебного времени (от 252 до 538 часов). Профессионально-ориентированная подготовка составляет 22,3 % (204 – 210 часов) учебного времени. На написание научной работы – 10,6 % (100 часов). И на индивидуальную работу отводится также 100 часов, что составляет 10,6 % от общего количества часов второго года обучения [2, с. 16].

Среди главных, на наш взгляд, дидактических уроков французского опыта развития теории и практики гуманизации педагогического образования в процессуальном аспекте является развитие личности учителя за счет формирования его рефлексивного состояния. Результаты исследования свидетельствуют, что французские теоретики и практики педагогического образования в последнем десятилетии XX в., пришли к выводу, что личность учителя-рефлексивного практика является основой профессии и ключом к профессионализации в работе педагога. Особое прогностическое значение для современной украинской системы профессионального образования педагогических кадров имеет позиция большинства ведущих европейских ученых, отмечающих, что развитое рефлексивное состояние позволит новой профессиональной самобытности учителя постоянно обдумывать свои профессиональные действия, образ, поведение, научит самостоятельно принимать профессиональные решения и автономно действовать, нести ответственность за свои профессиональные решения и действия [7]. В связи с этим, одна из главных целей современного педагогического образования во Франции заключается в том, чтобы методом тренировки развить у будущего учителя умение делать объективный анализ собственной практики, оценивать уровень своей профессиональной компетентности, осознавать свои трудности и находить ресурсы для их исправления, понимать и критически использовать имеющиеся в распоряжении средства обучения, работать в команде, делиться своим опытом и уметь использовать в своей работе достижения других педагогов [2; 3; 4].

Актуальное значение для педагогической науки имеет мнение французских исследователей о том, что развитие личности рефлексивного практика в профессии учителя происходит не в результате введения дополнительных спецкурсов в учебный план подготовки специалиста. Они настаивают на том, что подготовка будущего рефлексивного практика должна носить характер тренировки. Методист выполняет роль «тренера», наблюдающего, намечающего пути, направляющего ментальные процессы учителя. Его функции заключаются в том, чтобы поддерживать и организовывать работу самоанализа, помогать будущим учителям интерпретировать свою практику и свое поведение и, таким образом, постепенно создавать, выстраивать специфические навыки и компетенции в участниках семинаров в зависимости от личного опыта каждого. Главными педагогическими условиями реализации рефлексивного подхода, с точки зрения французских ученых, является развитие эффективных методов обучения будущих учителей в их аспекте рефлексии, формирование у них умения размышлять о педагогической практике и ее сути, развитие клинического подхода в подготовке учителей с четким соот-

ношением и чередованием теории и практики в учебном процессе [7].

Следующим важным дидактическим уроком гуманизации педагогического образования в процессуальном аспекте для Украины является тенденция к индивидуализации процесса подготовки будущего учителя во Франции. Современная французская система педагогического образования создает условия для того, чтобы помочь развиться личности каждого учителя. Примером для заимствования является французский опыт практической реализации принципа индивидуализации сразу в двух его аспектах: дифференциации (модульное обучение, вариативность образовательных маршрутов) и персонализации (процедуры, приемы, механизмы процесса подготовки, ориентированные на создание условий для построения будущим учителем своих профессиональных компетенций и профессиональной идентичности). Кроме созданных разнообразия и богатства предложений обучения для будущих учителей, французским теоретикам и практикам педагогического образования удалось разработать такие персонализированные механизмы подготовки, которые формируют автономность в педагогической профессии и закладывают базу для процесса личностного развития социопрофессиональной самобытности учителя в течение жизни [1].

Положительным для украинской системы подготовки педагогических кадров инновационным примером является французский опыт реализации индивидуального подхода в рамках допрофессионального педагогического образования. Он представлен таким механизмом, как разработка и сопровождение индивидуального проекта студента. На первом курсе университета в первом семестре преподается модульный курс «Профессиональный проект студента» (или «Разработка индивидуального проекта студента», или «Сопровождение индивидуального проекта студента»). Его цель заключается в том, чтобы научить студента самостоятельно осуществлять выбор между различными направлениями профессионального образования и его этапами, а также, чтобы оказывать будущему специалисту помощь и сопровождать его в разработке и практической реализации своего индивидуального профессионального проекта [1].

Продуктивные процессуальные уроки могут быть вынесены украинскими педагогами также из французского опыта индивидуализации подготовки учителей в рамках профессионального педагогического образования. Дифференциация обучения представлена учебными модулями в плане подготовки учителей. Они ориентированы на усиление базовых знаний по дисциплинарному и дидактическому образованию, а также на расширение компетенций, необходимых в будущей профессии педагога.

Персонализация обучения, способствующая развитию самостоятельности у будущих учителей и росту ответственности за индивидуальное развитие своей личности в течении всей последующей профессиональной карьеры, происходит на сеансах коллективной и индивидуальной работы с будущими учителями в Группах профессиональной подготовки, во время и после прохождения педагогической практики, на занятиях модуля «Общая совместная подготовка», во время работы над написанием научного исследования, на занятиях анализа практик с преподавателями-педагогическими советниками, в ходе изучения учебного курса, посвященного обучению особенностям использования современных информационных средств и интернета в работе с учениками и в непрерывном процессе формирования своей социопрофессиональной самобытности. Цель механизмов персонализации заключается не в том, чтобы дать студентам и стажерам развернутый анализ профессиональной деятельности учителя и готовые ответы на имеющиеся вопросы, а в том, чтобы дать старт и обозначить теоретические ориентиры каждому будущему учителю для дальнейшего самостоятельного анализа професси-

ональных проблем. В этом и видят французские теоретики и практики педагогического образования смысл реализации индивидуального подхода: помочь каждому студенту приобрести первые профессиональные знания и навыки, научить его делать объективный анализ своей практики и уровня собственной профессиональной компетентности [2; 3; 4].

Таким образом, развитие процессуального аспекта индивидуализации в современной профессиональной подготовке учителя во Франции не ограничивается созданием разнообразия и вариативности образовательных маршрутов и распределения содержания педагогического образования на модули и кредиты. Оно идет в направлении создания условий для развития и самостоятельного построения субъектом процесса подготовки своих профессиональных компетенций и своей профессиональной личности.

Продуктивные процессуальные уроки можно также извлечь из опыта реализации идей гуманизма в последипломном педагогическом образовании Франции. Начало работы по специальности является решающим моментом в жизни каждого начинающего учителя. Он становится активным участником новой для него профессионально-педагогической деятельности. Но в вузе закладывается лишь основа, фундамент для созревания учителя, справедливо считает М. Рубинштейн [8, с. 84]. Невозможно не согласиться с его точкой зрения о том, что молодые педагоги должны приобретать зрелость главным образом в школе, где происходит жизненное самообразование в широком смысле этого слова [8, с. 84].

Однако проблема оказания помощи в развитии личности учителю, делающего первые шаги в исполнении своих должностных обязанностей, остается сегодня не разработанной в современной украинской теории и практике подготовки педагогических кадров. В связи с этим, особую актуальность для совершенствования отечественного педагогического образования приобретает положительный французский опыт организации педагогического сопровождения процесса вхождения в профессию учителя-новичка в рамках системы последипломной педагогической подготовки. Материалы исследования свидетельствуют [1], что цель направления педагогических усилий во Франции в поддержку начинающего учителя состоит в том, чтобы позволить ему научиться не только обучать школьников, но и с помощью выявления и удовлетворения своих базовых образовательных потребностей, формировать механизмы самообучения и самовоспитания.

Положительным примером для Украины является непосредственное участие Министерства национального образования Франции и местных органов государственного управления на региональном уровне в реализации механизма предоставления помощи начинающему учителю. В 2001 г., Министерство разработало План по улучшению педагогического образования в стране. Одним из его элементов стал инновационный механизм «Сопровождение начинающего учителя в момент вхождения в профессию». В основе механизма – идея о необходимости учета потребностей учителей-новичков в организации процесса их сопровождения в каждой отдельно взятой академии, департаменте, округе. Его главная задача заключается в создании условий для развития профессиональных компетенций начинающего педагога, связанных, как с его работой в классе и учебном заведении, так и с развитием навыков взаимодействия с территориальными, социальными и экономическими партнерами образовательной системы, а также в создании у учителей-новичков ощущения принадлежности к системе образования на всех ее уровнях. Сегодня механизм представляет собой развитую сеть разнообразных форм и методов сопровождения начинающих учителей на национальном, региональном и местном уровнях [9].

Результаты проведенного педагогического исследования объективно продемонстрировали наличие со-

вокупности дидактических (содержательных и процессуальных) аспектов, зародившихся и получивших своё развитие в ходе эволюции парадигмы гуманизации в системе профессиональной педагогической подготовки учителей во Франции. Доказано, что они являются актуальными в нынешних условиях и поэтому могут быть использованы для совершенствования современной украинской системы педагогического образования в контексте гуманизации. К таким аспектам относим: тесную интеграцию всех составляющих профессионального педагогического образования (учебных дисциплин, педагогической практики и научной работы); педагогизацию всех аспектов современной профессиональной подготовки учителей (за счет усиления роли психолого-педагогической подготовки и подчинения содержания педагогического образования интересам профессиональной деятельности будущего педагога); рациональное соотношение специально-предметной и педагогической, теоретической и практической составляющих процесса подготовки, соблюдения последовательности в овладении теоретическими знаниями и практическими профессиональными умениями; создание педагогических условий для развития личности учителя-рефлексивного практика; реализацию индивидуального подхода в аспектах дифференциации и персонализации процесса подготовки учителей; тщательную разработку и организацию развитой сети педагогического сопровождения начинающих учителей в рамках последиplomного образования на национальном, региональном и местном уровнях.

Перспективы дальнейших исследований изучаемой

**ACTUALIZATION OF FRENCH EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL EDUCATION HUMANIZATION FOR UKRAINE: DIDACTICAL LESSONS**

© 2012

**T.G. Kharchenko**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Romance and Germanic Philology  
*Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk (Ukraine)*

*Annotation:* The publication deals with the significant for improving the Ukrainian system of pedagogical education experience of humanization of French professional teachers' training in the didactical aspect. The author's main attention is paid to opening prospects of integration of all components of professional pedagogical education; pedagogization of all aspects of contemporary teachers' training; rational balance of all components of training process; creation of pedagogical conditions for developing the personality of a teacher-reflexive practitioner; realization of an individual approach; pedagogical support of a teacher-newcomer.

*Keywords:* humanization, pedagogical education in France, personality of teacher.

УДК 37.032

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ЭМЕРДЖЕНТНОГО СВОЙСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2012

**О.Н. Ярыгин**, кандидат педагогических наук, доцент  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Т.Г. Гайманова**, методист

*Донецкий областной институт последиplomного образования, Донецк (Украина)*

*Аннотация:* В работе рассматривается взаимопроникновение понятий формирование и развитие в психолого-педагогических исследованиях. Обосновывается необходимость строго различать эти понятия и дается их сравнение на основе системного и деятельностного подхода.

*Ключевые слова:* категории и законы диалектики, развитие личности, формирование психических новообразований.

В современной педагогической и психологической литературе широко используются категории развития и формирования. Понятие «развитие» приобретает оценочный характер, хотя сколь-нибудь объективных критериев именно развития того или иного качества не приводится, в результате термин сводится к некоторому «улучшению». Термин «формирование» в названиях многочисленных диссертаций в педагогических науках относится к тем или иным свойствам и качествам обучаемых от навыков до компетентности в той или иной деятельности. Соотношение же терминов обычно не рассматривается. При этом зачастую наблюдается не толь-

ко их синонимическое употребление, но и включение одного процесса в другой в разном порядке. Различное использование терминов встречается не только в исследовательских работах, но и в учебной литературе, что приводит к нарушению взаимопонимания между психологами, педагогами-исследователями и практиками.

**СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – 560 с.
2. Ginestie J. Guide des études: Professeur des collèges et lycées ou conseiller principal de l'éducation. IUFM de l'académie d'Aix-Marseille: Service des Publications, 2006. – 31 p.
3. Ginestie J. Guide des études: Professeur-e des collèges et lycées ou conseiller-e d'éducation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.aix-mrs.iufm.fr/etu1/pdf/GdE\\_PCL1.pdf](http://www.aix-mrs.iufm.fr/etu1/pdf/GdE_PCL1.pdf)
4. Ginestie J. Guide des études: Professeur des écoles. IUFM de l'académie d'Aix-Marseille: Service des Publications, 2006. – 28 p.
5. Турбовской Я. С. Концепция высшего профессионального педагогического образования // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 47–58.
6. Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF éditeur, 2001. 224 p.
7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / под ред. Сластенина В. А. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
8. Харченко Т. Г. Розвиток соціо професійної особистості вчителя-початківця в процесі сучасної післядипломної педагогічної освіти Франції // Освіта на Луганщині. – 2012. – № 1. – С. 52–63.

и других смежных наук, в связи с чем теоретические и прикладные исследования данного процесса, включающие поиск его источников, выявление закономерностей, необходимых условий, и осмысление в целом, представляют ключевую проблему современной науки, актуальную как на конкретно-практическом, так и на общепсихологическом и методологическом уровнях» [5].

Начнем с небольшого обзора определений и употребления терминов *формирование* и *развитие* в философской, психологической и педагогической литературе.

В работе М.А.Ерофеевой посвященной общим основам педагогики дается прямое сопоставление понятий формирования и развития личности: «**Формирование личности** – это процесс ее изменения как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и др., появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности, изменение внешних проявлений (формы) личности.

Формируется и младенец, и пожилой человек. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости. Воспитание – один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности.



Понятие формирования шире остальных категорий. Соотношение между ними можно представить в виде следующей схемы» [4]. Как видим «развитие» здесь полностью включается в «формирование», как один из его факторов, что не может не вызывать вопросов философов и психологов.

Посвящая отдельный параграф тем же понятиям в учебном пособии для педагогических ВУЗов, И.П. Подласый дает свою трактовку взаимосвязи терминов: «Педагогика широко использует междунучные понятия «формирование» и «развитие». Формирование — процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д. Воспитание — один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности. Формирование подразумевает некую законченность, достижение некоторой зрелости, устойчивости... Неопределенны границы применения в педагогике еще одного общенаучного понятия — развитие. Синтезируя наиболее устоявшиеся определения, приходим к выводу, что развитие — это процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот» [14]. Автор смело дополняет диалектический закон *перехода количества в качество* до «взаимоперехода», усиливая его еще и наречием «наоборот», видимо, чтобы не забыть про отрицание отрицания, но, тем не менее, останавливается на заключении, что «понятие «формирование» — еще не установившаяся педагогическая категория, несмотря на очень широкое применение», и что «границы применения в педагогике еще одного общенаучного понятия — развитие» неопределенны.

Третий вариант взгляда на категориальную пару «формирование – развитие» состоит в неразличении её сторон. Например, авторы курса лекций «Психология

человека» пишут о формировании и развитии личности не только не разделяя эти термины, но употребляя их в конъюнкции, например, «Формируясь и развиваясь как личность, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки» или «Интегративная концепция развития принимает во внимание системное формирование и взаимозависимое преобразование всех тех сторон личности» [8, с. 145].

В учебном пособии для студентов высших педагогических учебных заведений «Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности», изданном в 2001 г., С.Д. Смирнов пишет, что представленный курс направлен на «... решение задач, связанных с *развитием* гуманитарного мышления студентов, *формированием* у них психолого-педагогических знаний и умений, необходимых как для профессиональной преподавательской деятельности, так и для повышения общей *компетентности* в межличностных отношениях.

1. Содействовать *формированию* психолого-педагогического мышления, что в частности предполагает: а) *усвоение* идеи уникальности и неповторимости каждого человека, его психологического склада и, как следствие, идеи недопустимости для педагога чисто рецептурных действий; ... в) *формирование* представлений об активном, творческом характере человеческой психики... Любые навыки, знания и умения, черты личности, интересы и идеалы могут быть *сформированы* или изменены в результате деятельности, инициированной самим учащимся. Внешние воздействия могут лишь стимулировать или тормозить эти процессы, но никак не подменять их; ... д) принятие идеи единства органической и духовной жизни человека с утверждением примата духовного начала, его ведущей роли в *развитии* человека. ...

4. *Сформировать установку* на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания» [15, с. 8] (курсив наш).

Как видно из приведенных фрагментов текста, гуманитарное мышление *развивается* (то есть происходит спонтанно в определенных созданных условиях?), а педагого-психологическое мышление, согласно п.1, *формируется*, как и знания и умения (то есть создается целенаправленной деятельностью педагога?), *формируются* также представления о творческом характере и установка на постоянный поиск, и эти процессы способствуют *развитию* человека.

Предпринимая попытку уточнить само понятие, автор отличает педагогическое толкование термина от психологического: «Переходя от такого общего и не чисто психологического понятия, как «жизненный путь человека», к собственно психологическому рассмотрению проблемы *развития* личности, остановимся на некоторых вопросах, связанных с содержанием самого термина «развитие». ... Под *развитием* обычно понимается изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований)» [15]. При этом в работе представляются такие свойства развития как *необратимость*, *неравномерность* («Периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений»), *зигзагообразность* («Этот феномен связан с *формированием* принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые»). Кроме того различаются стадии развития, переходящие в уровни

(«первые две стадии развития мышления - наглядно-действенное и образное - не исчезают с появлением понятийного мышления, но сохраняются в качестве особых форм для решения задач определенного типа» [там же, с.95]). Таким образом, *сформированное* понятийное мышление является одной из стадий *развития* мышления. Причины развития определяются так: «В деятель-

ностном подходе обычно в качестве источника развития личности рассматривается общество, а в качестве движущих сил ее развития - противоречия в системе предметной деятельности [Гальперин П.Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. - 1978]» [там же, с.111]. И в этом случае дается ссылка на авторов метода поэтапного *формирования* умственных действий. (К сути метода обратимся ниже, здесь же обратим внимание на то, что в книге П.Я.Гальперина «Лекции по психологии» (2007) третья часть озаглавлена «Учение о формировании психической деятельности человека»).

Взаимосвязь понятий формирование и развитие (formation and development) рассматривается и в зарубежной литературе посвященной педагогике и подготовке персонала для профессиональной деятельности в определенных областях. *Дисциплинарный профессионализм*, в отличие от *компетентности* не охватывает «идентичности» человека в данной области деятельности. Как показывают исследования канадских психологов университета Британской Колумбии: «Соединение идентичности с компетентностью позволяет реформировать подходы к медицинскому образованию от исключительного акцента на “делание работы врача” в сторону более широкой постановки проблемы, которая также включает в себя “быть врачом»» [20]. С. Джервис-Селинджер с соавторами приходят к выводу о необходимости развития «профессиональной идентичности» (professional identity development), при этом автор прямо указывает на взаимосвязь между *развитием компетентности* и *формированием идентичности* во время подготовки (relationship between the development of competency and the formation of identities during training)» [20].

В современной отечественной психологии проблема связанная с применением категории развития (развития личности или развития человека как системного качества по А.Н.Леонтьеву), а также проблема соотношения обучения и развития анализируется в работах [5,6,7] как важнейшие проблемы современной педагогической психологии. Авторы методологически обосновывают необходимость пересмотра содержания данных категорий в организации учебно-воспитательного процесса. Авторы отмечают: «Для концепций, в той или иной форме или степени апеллирующих к теории А. Н. Леонтьева, основной задачей является достижение определенных целей, *формирование специфических способностей*, оцениваемых как положительные в данном конкретном обществе на данном конкретном историческом этапе его становления. Решение этих задач и достижение поставленных целей обучения (разных на разных этапах) отождествляются с процессом развития, между ним и формированием заданных новообразований зачастую ставится знак равенства» [5]. В работе [6] авторы рассматривают зависимость процесса развития от конкретных форм деятельности, от обучения как совместной деятельности педагога и обучаемого-воспитуемого, то есть двух развивающихся сторон взаимодействия. Разделяя понятия формирования и развития практически до категориальной пары, авторы настаивают на том, чтобы рассматривать «процесс развития не как множественное формирование различных новообразований, а как единый и целостный процесс становления человека в общественном взаимодействии» [5], и наконец, делают вывод, состоящий в том, что «именно глубокое диалектическое понимание категории развития, а не одностороннее отождествление его с формированием новообразований, соответствующих относительной системе ценностей конкретного общества, должно стать своеобразным катализатором для пересмотра парадигмы (исследовательской программы) психологического исследования в целом». [5].

Завершить такое широкое и противоречивое разнообразие толкований можно было бы привести статью «Развитие» в энциклопедическом словаре: «необрати-

мое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта - его состава или структуры. Различают две формы развития: эволюционную, связанную с постепенными количественными изменениями объекта (см. Эволюция); революционную, характеризующуюся качественными изменениями в структуре объекта (см. Революция). Выделяют восходящую линию развития (см. Прогресс) и нисходящую (см. Регресс). ... В современной науке разрабатываются специально-научные теории развития, в которых, в отличие от классического естествознания, рассматривавшего главным образом обратимые процессы, описываются нелинейные, скачкообразные преобразования».

Однако приходится согласиться с А.В. Боровских и Н.Х. Розовым, авторами учебного пособия «Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика» в том, «что оказываются столь же бесплодными и попытки представить в качестве педагогической аргументацию философскую, религиозную, этическую, социокультурную и т. п. Тем более, что большинство из этих научных систем рассматривают человека уже как состоявшегося, взрослого, мыслящего и действующего, а педагогическая логика должна сопровождать сам процесс формирования мышления и обучения, постепенной выработки умения действовать и взаимодействовать, способности ставить перед собой цели, выбирать средства их достижения и т. д.» [3, с.11]. Здесь же авторы признают: «Правда, что такое «развитие» или «личность» – никому до конца точно не ясно: психологические теории развития и теория личности достаточно нетривиальны и отличаются многообразием подчас противоречивых трактовок этих терминов, не говоря уже о явной туманности практических выводов» [3, с.11].

Формирование новообразований в педагогике также рассматривается на основе деятельностных принципов: «участие в ... семейной, игровой, учебной, общественной ... деятельности формирует и соответствующие социально-психологические механизмы: стремление к участию, подчинение лидеру, целеполагание, взаимодействие с окружающими, овладение языком, инструментами, навыками, знаниями и т. д.» [3, с.29]. Переходя к педагогическому толкованию развития, авторы выявляют противоположности, являющиеся его источниками: «Личность человека – это совокупность всех тех деятельностей, в которых человек участвует, и всех тех ролей, которые он в них исполняет. Собственно, именно уникальность этой совокупности и определяет уникальность личности. Конфликты деятельностей и ролей отражаются в личности человека, приводят к её развитию через противоречия и борьбу тех самых деятельностей. Кстати, и *развитие человека приобретает вполне понятный смысл – как расширение круга доступных ему видов и форм деятельности*. Сужение же этого круга, очевидно, есть противоположный процесс – деградация» [3, с.33], (курсив наш).

Связь компетентностного и деятельностного подхода строго прослежена авторами цитируемой работы: «Впрочем, ничто не препятствует и развитию компетентностной точки зрения, позволяющей рассматривать компетенции уже «в конкретном исполнении». Следует отметить, что деятельностный подход, разделяя понятия *действия* и *деятельности*, позволяет тем самым провести грань между, с одной стороны, *умениями* и *навыками* (первое относится к исполнению действий в деятельности, а второе – к исполнению действия самого по себе), а с другой – между *знанием* и *пониманием* (первое является инструментом для формирования навыка, второе – для формирования умения). Знания относятся к области эмпирического мышления, понимание – теоретического. Навыки относятся к предметным действиям, умения – всегда социальны, они проявляются в реализации навыков в условиях, созданных другими людьми. Умение



и понимание – если рассматривать их как способности использовать соответственно навыки и знания в деятельности – оказываются, по большому счету, *общими компетенциями*.» [3, с. 49] (хотя, как показано выше, в данном контексте речь идет именно о *компетентности*).

Как М.И.Киселева и Н.Н. Нечаев [5,6,7], так и А.В.Боровских и Н.Х. Розов [3] на основе представленных диалектического и деятельностного подходов к категории развития, критически рассматривают принципы развивающего обучения. «Наконец, очень важно соотносить выдвинутые деятельностные принципы с *принципами развивающего обучения*, одними из наиболее популярных и широко распространённых по употреблению в педагогических текстах – с одной стороны, и одними из наименее понятных и весьма неоднозначных, когда дело доходит до их реализации, – с другой. ...Однако подчеркнём, что деятельностные принципы рассматривают развитие в совершенно однозначном и конкретном аспекте – как расширение круга доступных человеку форм и способов деятельности... Резюмируя, можно сказать, что деятельностные принципы трактуют развитие как освоение новых форм и способов деятельности, но исключают существенную часть методических подходов «развивающего обучения» как неприемлемых по своей деятельностной сути» [3]. Рассматривая концепцию развивающего обучения, М.И.Киселева и Н.Н. Нечаев задаются вопросом: «Что же здесь понимается под развитием? Как показывает методологический анализ, в большинстве случаев, оно приравнивается к формированию педагогически целесообразных новообразований, т.е. таких способностей, умственных действий, понятий, способов мышления, ценностей и установок, которые, по мнению того или иного автора, являются необходимыми для успешной реализации деятельности, в которую вовлечен «развивающийся» индивид» [5]. В следующей работе авторы приходят к афористично звучащему выводу – «в реальной педагогической деятельности вместо того, чтобы формировать то, что может быть, педагог *«развивает» то, что есть»*» [6]. Этот вывод созвучен диалогу между П.Я. Гальпериным и Ж. Пиаже, произошедшему в августе 1966 г. на XVIII Международном конгрессе психологов в Москве. Ж. Пиаже, характеризуя в целом суть своей концепции сказал: «Я изучаю то, что есть, а вы изучаете то, что может быть». П.Я. Гальперин, отстаивая свою позицию активного, планомерного формирования психических процессов, ответил: «Но то, что есть, — это лишь частный случай того, что может быть!» [12].

Во время как *развитие* понимается как неотъемлемое свойство объекта или процесса (*того что есть*), *формирование* понимается как функция некоторого внешнего по отношению к объекту фактора (создающего то, что *может быть*). Историчность такого понимания подтверждается в работе М.А. Лукацкого «Человек обучающийся (Ното *Edicandus*): от античности до современности». Воспитание, в трактовке Ж-Ж. Руссо – главное. средство, призванное «*формировать* национальное самосознание и так направлять мнения и вкусы граждан, чтобы те были патриотами по склонности, по страсти, по необходимости». По В. Дильтею, воспитание есть деятельность, в контексте которой воспитатель *формирует духовную жизнь воспитанника*, а образование – один из результатов этой деятельности. Исходя из того, что воспитание – функция общества, В. Дильтей формулирует и социальную цель воспитания: «придать психическим силам нации жизненное призвание и *сформировать их для того, чтобы они достигли наилучшего самоудовлетворения и наибольшей полезности для целого»* (цит. по [9]).

Последнее положение вплотную приближает (не по времени, но по сути) к системной трактовке рассматриваемых понятий развития и формирования. Прежде, чем перейти к их рассмотрению с позиций системного подхода, приведем слова одного из основопо-

ложников системного взгляда на мир и человеческую деятельность А.А.Богданова: «Откуда же возьмутся стимулы развития? Ответ очень нетруден. Борьба между людьми, их конкуренция, соревнование – все это только производные стимулы развития, и за ними скрываются иные, глубже их лежащие, – стимулы первичные. Эти последние возникают там, где человек встречается лицом к лицу с природой, где в непосредственной борьбе с нею он сам выступает как производительная, как творческая сила. Вот неутомимый путешественник ведет свою одинокую, отчаянную борьбу с полярной природой, вот страстный охотник ежечасно рискует своей жизнью в истребительной войне с хищниками, вот упорный изобретатель без отдыха напрягает свою мысль и своё воображение, чтобы подчинить человеку еще одну из стихийных сил вселенной, вот идеалист ученый с непреклонною энергией стремится вырвать у природы её тайну, – эти люди переживают наиболее быстрое, наиболее интенсивное развитие, а разве только конкуренция или соревнование с другими людьми двигают при этом их волей? Конечно, нет: эти мотивы имеют для них наименьшее значение» [2].

На языке системного подхода речь ведется не только о развитии личности, но о развитии сложных систем: биологических, технических, промышленных, экономических, социальных, что позволяет преодолеть такие крайности как биологизаторский и социологизаторский взгляды на развитие человека. Здесь уместно вспомнить слова Л. фон Берталанфи, имеющие непосредственное отношение к рассматриваемым нами понятиям; «Можно анализировать события в пределах некоего сложного целого, например индивидуальные химические реакции в организме, восприятие в психике; можно, однако, искать общие законы, распространяющиеся на целое, такие, как законы роста и *развития* в первом случае или законы *формирования* личности во втором» [1]. Подчеркивая единство законов развития сложных систем, Л. фон Берталанфи предсказывал расширение применения общей теории систем, говоря, что «в развитии и в эволюции динамическое взаимодействие (открытая система), по-видимому, предшествует механизации (структурным механизмам главным образом типа обратной связи)... биологическая модель для социальных организаций, в частности промышленных организаций, означает принятие в качестве исследовательского принципа модели живого организма, а также процессов и принципов, регулирующих его рост и развитие» [там же].

Связывая рассмотренные подходы, сформулируем складывающееся представление формирования и развития систем, которые представляются сторонами категориальной пары *формы и содержания*.

Формирование одного из возможных состояний системы переводит её из потенциального в актуальное. И эта актуальная система, взаимодействуя с внешним миром в своей деятельности развивается через преодоление противоречий в новое актуальное состояние при этом изменяя свое взаимодействие с внешними факторами, что в свою очередь создает новое множество потенциальных состояний системы, то есть возможность для нового формирования новообразований системы (рисунок 1).

Метафорой взаимодействия формирования и развития может стать лист Мёбиуса – поверхность, у которой нет двух сторон *формирование и развитие*, но есть одна единственная сторона *формирование-развитие*.

*Развитие* системы проявляется в возникновении системных свойств (эмерджентности), происходящим в соответствии с диалектическими законами, поэтому оно не может быть целенаправленным, а является спонтанным. Развитие может быть связано со структурными изменениями в системе, происходящими в результате накопления количественных изменений (диалектический переход количества в качество). Но «структурными изменениями» можно считать и «*уточнение структуры*»,

состоящее в более подробной детализации элементного состава системы.



Рисунок 1 - Формирование и развитие системы

Возникновение системных свойств (сказать «возникновение эмерджентных» было бы тавтологией), происходит в результате взаимодействия подсистем, составляющих систему-объект воздействия. Значит, для объяснения таких свойств надо рассмотреть структуры взаимодействующих подсистем, а это и есть переход на новый, более высокий (подробный) уровень детализации. Как только на новом уровне детализации эмерджентное свойство удастся «объяснить», оно перестает быть эмерджентным и становится воспроизводимым, то есть объектом воссоздания или целенаправленного формирования.

*Формирование* есть установление связей между известными компонентами системы, рассматриваемых как элементы. Таким образом, происходит создание (формирование) «новообразований, соответствующих относительной системе ценностей конкретного общества», «педагогически целесообразных новообразований» [5]. Всякая система формируется из компонентов или процессов (формирование как придание формы, структуры, организации), и в результате функционирования (деятельности системы) обнаруживаются противоречия её элементов и подсистем, разрешение которых и приводит к развитию, состоящему в изменении системы на качественном уровне за счет накопления количественных изменений [17, 18, 19].

Ярким примером развития через формирование (но не разрозненное формирование множества новообразований!), служит *поэтапное формирование умственных действий* [10]. В соответствии с теорией формирования умственных действий П.Я. Гальперина происходит в несколько этапов, количество которых увеличивалось по мере развития теории от «по крайней мере четырех» до шести в современных представлениях, в которые включается этап мотивации: 1) *формирование* мотивационной основы действия; 2) *составление* схемы ориентировочной основы действия; 3) *формирование* действий в материализованной форме;

4) громкая внешняя речь, когда содержание ООД отражается в речи; 5) *формирование* действия во «внешней речи про себя»; 6) *формирование* действия во внутренней речи.

В основе теории лежит психологическое учение об интериоризации как процессе преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, *формирование* внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной деятельности. С позиции системного моделирования можно отметить, что если внутренние интеллектуальные структуры, связанные с внешней предметной деятельностью являются ментальными моделями, то интериоризация оказывается процессом *формирования ментальных моделей внешней деятельности*, и теория П.Я.Гальперина указывает условия, обеспечи-

вающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами. Действительно, на каждом этапе происходит целенаправленное формирование того или иного заданного новообразования.

При этом в результате выполнения всех этапов происходит развитие мышления обучаемого. Таким образом, можно говорить о *формировании как средстве развития, но при этом недопустимо сводить развитие к множеству формирований*.

Таблица 1 - Парное сравнение характерных черт формирования и развития.

Формирование	Развитие
Придание некоторой предзаданной формы, структуры, достижение количественных уровней	Количественные изменения системы, переходящие в качественные (прогресс и регресс относительно)
Целенаправленное внешнее воздействие	Спонтанное свойство материи и сознания
Дискретно, пооперационно, поэтапно	Непрерывно или ступенчато (эволюционно или революционно)
Может происходить без усложнения и возникновения системных свойств (формирование структуры без взаимодействия элементов)	Восхождение от простого к сложному, от низшего к высшему возникновение системных свойств (эмерджентность)
Возможно простое суммирование – «сборка» способностей и навыков, репродукция, технологичность	Процесс и результат количественных и качественных изменений человека
Обязательна поставленная цель, Педагогический (формирующий) процесс, социальное формирование	Источником саморазвития являются противоречия в деятельности, борьба противоположностей, отрицание отрицания, переход количества в качество (структурные изменения)

Итак, формирование и развитие в психолого-педагогическом понимании взаимосвязаны и взаимопересекаются. Системный подход позволяет сделать вывод: «Развитие связано с обучением, а обучать за других невозможно, поэтому невозможно и развивать другого человека или социосистему извне. Единственный способ развития – саморазвитие. Тем не менее, можно поощрить и поддержать развитие других, но это может быть сделано только при их участии» [13].

Принцип взаимодействия формирования и саморазвития состоит в том, что формирование обеспечивается воздействием внешних факторов (обучение, тренировка, практический опыт), развитие – внутренними факторами (рефлексия, мотивация, креативность) [16].

Таким образом, говоря о формировании компетентности в той или иной области деятельности, необходимо представлять «компетентность» как эмерджентное свойство системы взаимодействующих подсистем, таких как знания (декларативные и процедурные, эксплицитные и имплицитные), интеллектуальные способности (интуиция, креативность), личностные качества (готовность, рефлексия, мотивированность), аксиологические представления (актуализация, самоотдача). Формирование отдельных компонентов и структуры подсистем создаст условия для развития системы, одним из результатов которого и становится «возникающая» компетентность, которая в свою очередь становится развивающейся системой. Количественные изменения уровней интеллектуальных способностей, мотивированности, рефлексивности, креативности приводят к «возникновению» новой компетентности, переходу её на новый уровень, например, компетентность в аналитической деятельности

переходит с эмпирического репродуктивного уровня на продуктивный теоретический. При этом расширяется и компетенция как область решаемых проблем, и следовательно, возникает необходимость формирования новых «инструментов деятельности», будь то новые математические методы и идеи или новые технические средства и приемы обработки данных от логарифмической линейки до адронного суперколлайдера. Формирование оказывается свиванием гнезда, в котором развиваются птенцы новых идей. Так и происходит бесконечное «развивание спирали развития».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор [Текст] / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем. Общ. ред. В.Н.Садовского и Э.Г.Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – с.23-89.
2. Богданов, А.А. Новый мир. Вопросы социализма. / А.А. Богданов. – М.: Изд. ЛКИ, 2010. - 136 с.
3. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. / Пособие для системы проф. педагогич. образования, переподготовки и повыш. квалиф. науч.-пед. кадров. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.- ISBN 978-5-317-03478-8
4. Ерофеева М.А. Общие основы педагогики. Конспект лекций. - М.: Высшее образование, 2006. – 188 с. - ISBN: 5-9692-0088-3 - [http://www.e-reading-lib.com/chapter.php/98165/17/Erofeeva\\_-\\_Obshchie\\_osnovy\\_pedagogiki\\_konspekt\\_lekciiii.html](http://www.e-reading-lib.com/chapter.php/98165/17/Erofeeva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lekciiii.html)
5. Киселёва М.И., Нечаев Н.Н. Категория развития как основание смены парадигмы психологического исследования // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М.: Вестник МГЛУ, вып. 16(622), 2011. – С. 7–20.
6. Киселёва М.И., Нечаев Н.Н. Категория развития в педагогической психологии. Перспективы переосмысления // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М.: – Вестн. МГЛУ, 2012, вып. 7(640). – С. 9–24.
7. Киселева М. И., Нечаев Н. Н. О взаимосвязи обучения и развития в свете кросс-культурных исследований. / М., МГЛУ, Вестник МГЛУ, 7 (667). 2013.
8. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Психология человека. Курс лекций. - Ростов - на - Дону: Ростовский гос. университет, 2002 – 232 с.
9. Лукацкий М.А. Человек обучающийся (Homo Educandus): от античности до современности. / М. А. Лукацкий // Новое в психолого-педагогических исследованиях, 2008, № 1. - М.: Издательство Московского

психолого-социального института, 2008. - 116 с. - С. 6-35.

10. Лидерс А.Г., Фролов Ю.И. Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии // Культурно-историческая психология. 2006. №2. – С. 60-67

11. Нечаев Н.Н. Развитие и/или формирование психологических новообразований? О необходимости смены парадигмы «развивающего» обучения. / Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 г. - Т. II. - Ростов-на-Дону.

12. Обухова Л.Ф. Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже / Психологическая наука и образование. 1996. №1. // [Электронный ресурс] <http://psyjournals.ru/psyedu/1996/n1/Obuhova.shtml>

13. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Основы системного анализа: Учеб. 2-е изд., доп.–Томск: Изд-во НТЛ, 1997.–396 с. -ISBN 5-89503-004-1

14. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

15. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 304 с

16. Ярыгин А.Н., Ярыгин О.Н. Дискретная математика как инструмент формирования интеллектуальной компетентности. Монография. Москва, 2011.

17. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1. С. 345-348.

18. Ярыгин О.Н., Ярошинская Е.А. Преодоление ложных эвристик как неадекватных ментальных моделей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 78-82.

19. Ярыгин А.Н., Ярыгин О.Н. Относительное ранжирование интеллектуальных компетентностей с помощью интерактивных парных сравнений // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2. С. 413-417.

20. Jarvis-Selinger S, Pratt DD, Regehr G. Competency is not enough: integrating identity formation into the medical education discourse. / J Acad Med. 2012; 87 (9): 1-6 [http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/common/documents/canmeds/keylime/keylime\\_ep31\\_ls\\_jarvis-salinger\\_et\\_al\\_e.pdf](http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/common/documents/canmeds/keylime/keylime_ep31_ls_jarvis-salinger_et_al_e.pdf)

*Работа выполнена в рамках задания по теме № 461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»*

#### FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCE AS EMERGENT PROPERTIES EDUCATION

© 2012

*O.N. Yarygin*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*  
*T.G. Gaymanova*, methodist  
*Donetsk regional institute of postdegree education, Donetsk (Ukraine)*

*Annotation:* In work interpenetration of concepts formation and development in psychology and pedagogical researches is considered. Need strictly to distinguish these concepts locates and their comparison on the basis of system and activity approach is given.

*Keywords:* categories and dialectics laws, development of the personality, formation of mental new growths.

---

**НАШИ АВТОРЫ**

**Авраменко Оксана Александровна**, преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, аспирант  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 28  
Тел.: +38 068 1032872  
E-mail: kseniya.a.81@mail.ru

**Андрющенко Татьяна Константиновна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой образовательного менеджмента и педагогических инноваций  
Адрес: Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников, 18003, Украина, г. Черкассы, ул. Быдгощская, 38/1  
Тел.: (0472) 64-95-22  
E-mail: antatko@ukr.net

**Богданова Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
Тел.: (8482)53-91-39  
E-mail: ann-glazova@yandex.ru

**Бузько Валентин Иванович**, соискатель  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садова, 28, к. 204  
Тел.: +38(093)7802539  
E-mail: keniets@gmail.ru

**Васьковская Галина Алексеевна**, заведующая лабораторией дидактики, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник.  
Адрес: Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артёма, 52-д, к. 324;  
Тел.: (+38093) 566-86-77;  
E-mail: vaskivska@mail.ru

**Гайманова Татьяна Григорьевна**, методист  
Адрес: Донецкий областной институт последипломного образования, 83001, Украина, Донецк, ул. Артема, 129-а.  
Тел.: 305-18-86  
E-mail: koval\_n@hotmail.com

**Гончаренко Наталия Валериевна**, аспирант Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2  
Тел.: +38097-667-65-06  
E-mail: voytovalv@meta.ua

**Коваль Наталья Николаевна**, методист  
Адрес: Донецкий областной институт последипломного образования, 83001, Украина, Донецк, ул. Артема, 129-а.  
Тел.: 305-18-86  
E-mail: koval\_n@hotmail.com

**Козак Инна Васильевна**, преподаватель кафедры воспитательных технологий и педагогического творчества  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 2  
Тел. 0631424990  
E-mail: kozak\_i\_v@ukr.net

**Коновалова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков  
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, г. Тольятти, ул. Гагарина, 4  
Тел.: (8482) 26-78-95  
E-mail: 203konovalova@rambler.ru

**Король Василий Николаевич**, начальник учебно-методического отдела, подполковник службы гражданской защиты  
Адрес: Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, 18034, Украина, г. Черкассы, ул. Оноприенко, 8  
Тел.: (80472) 55-09-61  
E-mail: vmkorol67@gmail.com

**Коростелев Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Экономическая и управленческая подготовка»  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
Тел.: +7(8482)54-63-41  
E-mail: kaa1612@yandex.ru

**Кочубей Татьяна Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики, социальной работы, истории педагогики  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2  
Тел.: +38(095)2812190  
E-mail: udpu\_tania@mail.ru

**Криводанова Юлия Евгеньевна**, психолог отделения социальной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными умственными и физическими возможностями здоровья  
Адрес: Бийский территориальный центр социальной помощи семье и детям, 659300, Россия, Алтайский край, Бийск, переулок Коммунарский, 33  
Тел.: (83854) 33-24-42  
E-mail: krivodonova@mail.ru

**Кришко Анна Юрьевна**, преподаватель, аспирант  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Ленинградское шоссе, дом 5, кв. 8  
Тел.: 0965515910  
E-mail: krishko@live.ru

**Мохнар Людмила Ивановна**, старший преподаватель кафедры психологии деятельности в особых условиях и педагогики.  
Адрес: Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, 18034, Украина, г. Черкассы, ул. Оноприенко, 8  
Тел.: (+38096) 452-31-08  
E-mail: cemya-911@mail.ru

**Осадченко Инна Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных технологий и педагогического творчества, докторант  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Украина 20300 Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 2  
Тел.: (+380995206754)  
E-mail: osadchenkoinna@rambler.ru

**Панченко Оксана Валериевна**, преподаватель маркетинга  
Адрес: Тольяттинский институт технического творчества и патентоведения, 445050, Россия, г. Тольятти, ул. Карбышева, 17  
Тел.: (8482) 28-66-22  
E-mail: ok130673sana@mail.ru

**Побирченко Наталия Семеновна**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2  
Тел.: (804744) 3-45-82  
E-mail: pobirchenko\_n@mail.ru

**Полторецкий Дмитрий Александрович**, директор  
Адрес: Институт направленного образования, 445009, Россия, г. Тольятти, улица Комсомольская, дом 84А.  
Тел.: +7(8482) 69-46-56  
E-mail: ipda83@gmail.com

**Терпелюк Светлана Ивановна**, старший преподаватель кафедры филологии и методики начального образования педагогического института  
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43024 Украина. г. Луцк, Проспект молодежи, 8-А  
Тел.: (+380 Украина) (332 Луцк) 71-30-16, 0997857103  
E-mail: svitLana1961@ukr.net

**Федосова Ирина Васильевна**, кандидат экономических наук, заведующий кафедры компьютерных наук  
Адрес: Приазовский государственный технический университет, 87553, Украина, г. Мариуполь, ул. Взлетная, 36  
Тел.: +38067-587-66-68  
E-mail: fedosovaiv@mail.ru

**Харченко Татьяна Гадутьяновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии  
Адрес: Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, 91011, Украина, г. Луганск, ул. Оборонная, 2  
Тел.: (0642) 59-90-08  
E-mail: phrg.lnpu@mail.ru

**Ярыгин Олег Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
Тел.: +7(8482)54-63-41  
E-mail: onyx2602@rambler.ru

---

**OUR AUTHORS**

**Andriushchenko Tatiana Konstantinovna**, candidate of pedagogical science, Head of the Department of Educational Management and Pedagogical Innovations.

Address: Cherkassy oblast institute of postgraduate education of teachers, 18003, Ukraine, Cherkassy, Bydgoskhska st. 38/1.

Tel.: (0472) 64-95-22

E-mail: antatko@ukr.net

**Avramenko Oksana Aleksandrovna**, teacher of the department of pre-school education and psychology, post-graduate student

Address: Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Umani, st. Sadova, 28

Tel.: +38 068 1032872

E-mail: kseniya.a.81@mail.ru

**Bogdanova Anna Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14

Tel.: (8482) 53-91-39

E-mail: ann-glazova@yandex.ru

**Buz'ko Valentin Ivanovich**, competitor student

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine, 20300 Cherkassy region, Uman, 28 Sadova str.

Tel.: +38(093)7802539

E-mail: keniets@gmail.ru

**Fedosova Irina Vasilivna**, Ph.D. (Economics), head of the computer science chair

Address: Pryazovskiy State Technical University, 87553, Ukraine, Mariupol, Vzlyotnaya str., 36

Tel.: +38067-587-66-68

E-mail: fedosovaiv@mail.ru

**Gaymanova Tatiana Grigorevna**, methodist

Address: Donetsk regional institute of postdegree education, 83001, Ukraine, Donetsk, Artem St., 129-a.

Tel.: 305-18-86

E-mail: koval\_n@hotmail.com

**Goncharenko Natalia Valerievna**, post graduate student

Address: Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 28

Tel.: + 38097-667-65-06

E-mail: voytovalv@meta.ua

**Kharchenko Tatiana Gadulzyanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Romance and Germanic Philology

Address: Luhansk Taras Shevchenko National University, 91011, Ukraine, Luhansk, st. Oboronnya, 2

Tel.: (0642) 59-90-08

E-mail: phrg.lnpu@mail.ru

**Kochubey Tetyana Dmitrievna**, Ph.D. (Pedagogics), assistant professor, professor of Social Pedagogics, Social Work and History of Pedagogics Chair

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2 Sadova str., Uman, 20300

Tel.: +38(095)2812190

E-mail: udpu\_tania@mail.ru

**Konovalova Elena Yurjevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and foreign languages

Address: Volga State University of Service, 445677, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4

Tel.: (8482) 26-78-95

E-mail: 203konovalova@rambler.ru

**Korol Vasiliy Nikolayevich**, head of the educational and methodical department, lieutenant-colonel of civil protection service

Address: Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, 18034, Ukraine, Cherkassy, str. Onoprienko, 8

Tel.: (80472) 55-09-61

E-mail: vmkorol67@gmail.com

**Korostelev Alexander Alekseevich**, doctor of pedagogical sciences, professor of «Economic and Management Training»

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14

Tel.: +7(8482)54-63-41

**Koval Natalya Nikolaevna**, methodist

Address: Donetsk regional institute of postdegree education, 83001, Ukraine, Donetsk, Artem St., 129-a.

Tel.: 305-18-86

E-mail: koval\_n@hotmail.com

**Kozak Inna Vasiljevna**, lecturer in department of educational technology and pedagogical creativity

Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20300 Ukraine, Cherkassy region., Uman, st. Sadovaya, 2

Tel.: 0631424990

E-mail: kozak\_i\_v@ukr.net

**Krishko Anna Yurjevna**, teacher, post – graduate student

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Cherkasy region, Uman, st. Leningrad Highway, Building 5, Apt. 8

Tel.: 0965515910

E-mail: krishko@live.ru

**Krivodonova Julia Evgenyevna**, the psychologist of office of social rehabilitation of minors with limited intellectual and physical opportunities of health  
Address: Biysk territorial center of the social help to a family and children, 659300, Russia, Altai territory, Biisk, Kommunarisky Lane, 33  
Tel.: (83854) 33-24-42  
E-mail: krivodonova@mail.ru

**Mohnar Lyudmila Ivanovna**, the senior lecturer of the chair of psychology in special conditions of activity and pedagogics  
Address: Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, 18034, Ukraine, Cherkassy, ul. Onoprienko, 8  
Тел.: (+38096) 452-31-08  
E-mail: cemya-911@mail.ru

**Osadchenko Inna Ivanovna**, Ph.D. (Pedagogic), assistant professor the Department of educational technologies and pedagogical creative work, doctoral candidate  
Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine 20300, Cherkasy region, Uman, 2 Sadova street  
Tel.: (+3 8 099 52 067 54)  
E-mail: osadchenkoinna@rambler.ru

**Panchenko Oxana Valerievna**, lecturer in marketing  
Address: Togliatti Institute of Technical Creativity and Patents, 445050, Russia, Togliatti, Karbishev str, 17  
Tel.: (8482) 28-66-22  
E-mail: ok130673sana@mail.ru

**Pobirchenko Natalya Semenyvna**, doctor of pedagogical sciences, professor, correspondent member of the national academy of the pedagogical sciences of Ukraine  
Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2  
Тел.: (804744) 3-45-82  
E-mail: pobirchenko\_n@mail.ru

**Poltoretsky Dmitry Aleksandrovich**, director  
Address: Institute Directed Education, 445009, Russia, Togliatti, Komsomolskaya, 84A  
Tel.: +7(8482) 69-46-56  
E-mail: ipda83@gmail.com

**Terpelyuk Svetlana Ivanovna**, Senior Lecturer, Department of Philology and methods of primary education teacher training institute  
Address: Lesia Ukrainka Eastern European National University, 43024, Ukraine, Lutsk, Prospect Youth, 8-A, Apt. 312  
Tel: (+380 Украина) (332 Луцк) 71-30-16, 0997857103  
E-mail: svitLana1961@ukr.net

**Vaskivska Galyna Oleksiyvna**, candidate of pedagogical sciences, senior research worker, head of the didactics laboratory  
Address: Institute of pedagogy by National Academy Pedagogical sciences of Ukraine, 04053, Ukraine, Kyiv, st. Artema, 52-d  
Тел.: (+38044) 481-37-53  
E-mail: vaskivska@mail.ru

**Yarygin Oleg Nikolaevich**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, associate professor of «Organizational Management», doctoral candidate  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14  
Tel.: +7(8482)54-63-41  
E-mail: onyx2602@rambler.ru