

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



2013  
№ 1(2)

# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 1 (2)

2013

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  
*Берберян Ася Суменовна*, доктор психологических наук, профессор  
*Бибик Надежда Михайловна*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Вацуленко Николай Самойлович*, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
*Гнатышина Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Григорьева Марина Владимировна*, доктор психологических 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  
*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических 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 ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:  
А.А. Коростелёв

Технический редактор:  
А.А. Коростелёв

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

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: [kaa1612@yandex.ru](mailto:kaa1612@yandex.ru)

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 12.10.2013.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 6,8.

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)

*Берберян Ася Суреновна*, доктор психологических наук, профессор (Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

*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)

*Григорьева Марина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

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

*Гуриненко 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)

*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

*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 приватный 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>МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Андрющенко Татьяна Константиновна.....	5
<b>СОВЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОЛОВОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НЕКОТОРЫХ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА</b> Бялик Оксана Васильевна.....	8
<b>К ВОПРОСУ О РЕФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНСКОЙ ССР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 50-Х – НАЧАЛЕ 60-Х ГГ. XX СТ.</b> Гавриленко Татьяна Леонидовна.....	11
<b>РЕСОЦИАЛИЗАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ПРИ СОЦИАЛЬНОВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ КОЛОНИИ КАК СРЕДСТВО РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ</b> Гусак Пётр Николаевич, Гусак Андрей Петрович.....	14
<b>СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ»</b> Дзюбенко Ирина Анатолиевна.....	18
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ</b> Ивашенко Оксана Алимовна.....	20
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ</b> Капля Анатолий Николаевич, Снисаренко Андрей Григорьевич.....	23
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА</b> Мищенко Марина Сергеевна.....	27
<b>ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b> Муковоз Алексей Павлович.....	30
<b>ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ УМАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ПАВЛА ТЫЧИНЫ)</b> Побирченко Наталия Семеновна.....	33
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Савченко Наталья Владимировна.....	36
<b>ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ</b> Сиренко Алла Евгеньевна.....	39
<b>ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА</b> Федосова Ирина Васильевна.....	42
<b>КРИТЕРИИ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ</b> Яковенко Екатерина Васильевна.....	46
<b>Наши авторы.....</b>	49

<b>THE METHODOLOGY OF DIAGNOSTICS OF THE FORMED HEALTHKEEPING COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN</b> Andriushchenko Tatiana Konstantinovna.....	5
<b>CURRENT APPROACHES TO SEX EDUCATION OF PUPILS IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES</b> Bialyk Oksana Vasilevna.....	8
<b>REFORMING OF THE PRIMARY EDUCATION CONTENT IN THE UKRAINIAN SSR IN THE END 50'S – BEGINNING OF 60'S OF XX c.</b> Gavrilenko Tatyana Leonidovna.....	11
<b>CENTER OF RESOCIALISATION IN THE JUVENILE SERVICE SOCIAL-EDUCATIVE PSYCHOLOGICAL SEVICE OF THE COLONY AS MEANS OF JUVENILE TRAINEES' RESOCIALISATION</b> Husak Peter Nikolaevich, Husak Andrew Petrovich.....	14
<b>SUMMARY OF SKILLS AND COMPETENCE OF TERMS</b> Dziubenko Irene Anatoliyivna.....	18
<b>FORMING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE</b> Ivashchenko Oksana Alimovna.....	20
<b>PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FIRE-RESCUE UNITS</b> Kaplya Anatoliy Nikolaevich, Snisarenko Andrew Grigoryevich.....	23
<b>RELATIONSHIP BURNOUT WITH PERSONALITY TRAITS PSYCHOLOGIST</b> Mishchenko Marina Sergeevna.....	27
<b>USE THE PROGRAM-TOOLING PLATFORM FOR DISTANCE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS</b> Mukoviz Olexiy Pavlovych.....	30
<b>EDUCATIONAL ASPECT OF PEDAGOGICAL REGIONAL STUDIES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF PAVLO TYCHYNA UMAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)</b> Pobirchenko Natalia Semenovna.....	33
<b>IMAGE OF FUTURE TEACHERS ELEMENTARY SCHOOL TEACHING AS A COMPONENT OF CULTURE</b> Savchenko Natalia Vladimirovna.....	36
<b>HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS OF GROUP ACTIVITIES CONCEPTIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF SELF-CONFIDENCE FORMATION</b> Sirenko Alla Jewgenievna.....	39
<b>BACKGROUND OF HIGHER ENGINEERING AND TECHNICAL EDUCATION FORMATION AND DEVELOPMENT IN UKRAINE IN THE SECOND PART OF 19<sup>th</sup> – FIRST PART OF 20<sup>th</sup> CENTURY</b> Fedosova Irina Vasilevna.....	42
<b>THE CRITERIAS FOR STUDENTS' INTEGRATION IN THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION</b> Jakovenko Catherine Vasilevna.....	46
<b>Our authors.....</b>	49



УДК 372.32

## МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

**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 представлена методика диагностики сформированности здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Поданы критерии и показатели, по которым определяется имеющийся у дошкольников уровень сформированности здоровьесберегающей компетентности. Описаны методы, позволяющие получить необходимые для анализа данные.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающая компетентность, дети дошкольного возраста, методика диагностики, критерии, показатели, методы.

На современном этапе развития общества приоритетным заданием государства является сохранение и укрепление здоровья населения страны. Особое внимание уделяется детям дошкольного возраста, поскольку в этот возрастной период закладывается фундамент дальнейшего здорового образа жизни личности. Вместе с тем здоровье детей зависит не только от системной, комплексной деятельности государственных и негосударственных структур, организованных усилий педагогов и родителей, но и ответственного отношения каждого ребенка к собственному здоровью. Поэтому формирование здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста должно быть одним из важных аспектов деятельности дошкольных учебных заведений. Основопологающим моментом для указанной деятельности является диагностика исходных уровней сформированности здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста.

В последнее время активизировались исследования проблемы формирования компетентности у детей дошкольного возраста. В круг научных интересов вошли такие аспекты компетентности дошкольников: жизненная (Е. Кононко и др.), социальная (В. Кузьменко, Т. Пониманська, И. Рогальская и др.), математическая (Л. Зайцева, С. Скворцова, В. Старченко, К. Щербакова и др.), коммуникативная (А. Богуш, А. Гончаренко, О. Дзюба и др.), физическая (С. Замрозевич) и т.д. В то же время формирование здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста, разработка методики ее диагностики не были предметом специального исследования украинских ученых.

Цель статьи – презентовать методику диагностики сформированности здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Представить критерии и показатели, по которым определяется имеющийся у дошкольников уровень сформированности здоровьесберегающей компетентности. Описать методы, позволяющие получить необходимые для анализа данные.

Для определения уровней сформированности здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста нами была разработана соответствующая диагностическая методика. В ее основу легли критерии и показатели, обоснованные в наших предыдущих публикациях [1, с. 48–53]. Каждый из критериев раскрывался через систему показателей, которые отражали степень сформированности мотивационно-ценностного, когнитивно-осознаваемого и деятельностно-поведенческого компонентов здоровьесберегающей компетентности. Каждый показатель исследовался с помощью специально подобранных методов, которые представлены в таблице 1.

Выбранные нами методы, обеспечивающие получение данных, отмечались:

- адекватностью – позволяли получить данные, которые соответствовали реальному состоянию субъектов диагностирования;
- объективностью – не включали субъективное мнение

в анализ полученных данных, обеспечивали возможность проверки данных;

- достаточностью – обеспечивали полноту данных, необходимых для тщательного изучения состояния субъекта диагностирования.

Таблица 1 - Диагностика сформированности здоровьесберегающей компетентности

Критерии	Показатели	Методы диагностики ЗЗК
Мотивационно-ценностный	Доминантность здоровья в системе ценностей.	Метод альтернативного выбора. «Что для человека самое важное?».
	Интерес к факторам, которые способствуют сохранению здоровья.	Наблюдение. Карта проявлений интереса к факторам, которые способствуют здоровью.
	Положительная мотивация на формирование здоровьесберегающих жизненных навыков и соблюдения здорового образа жизни.	Тест «Почему нужно быть здоровыми?».
Когнитивно-осознаваемый	Знание о признаках здоровья.	Метод неоконченного предложения. «Я думаю, что здоровый человек такой»
	Знание об основных факторах сохранения здоровья.	Беседа «Как здоровье сохранить?»
	Знание и осознание правил здорового образа жизни.	Практическое задание. Изготовление коллажа «Путь к здоровью».
Деятельностно-поведенческий	Применение в повседневной деятельности жизненных навыков, обеспечивающих сохранение здоровья	Наблюдение. Карта применения здоровьесберегающих жизненных навыков.
	Владение навыками здоровьесберегающих способов действия	Практические задания.
	Умение оценить собственное поведение и поведение других людей с позиции здорового образа жизни	Анализ ситуаций «Правильно ли поступили?»

Формирование здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста в нашем исследовании основывается на двенадцати жизненных навыках, способствующих физическому, социальному, психическому и духовному здоровью, а именно: *жизненные навыки, способствующие физическому здоровью* (навыки рационального питания, двигательной активности, санитарно-гигиенические навыки, режим деятельности и отдыха); *жизненные навыки, способствующие социальному здоровью* (навыки эффективного общения, сочувствия, поведения в условиях давления, угроз, совместной деятельности); *жизненные навыки, способствующие духовному и психическому здоровью* (осознание и самооценка, анализ проблем и принятие решений, навыки самоконтроля, мотивация успеха и тренировка воли [2, с. 87–89], вошедшие и в содержание диагности-

ческой методики.

Должны отметить, что на констатирующем этапе эксперимента в начале учебного года мы проводили диагностирование детей 4-го года жизни экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ), с которым будет проводиться дальнейшая работа. В конце учебного года диагностировали 6-летних детей (КГ) для того, чтобы иметь представление о реальном состоянии сформированности здоровьесберегающей компетентности у выпускников дошкольных учебных заведений, не имеющих специальной предварительной подготовки. Представляем описание методики определения уровней сформированности здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста по отдельным критериям и показателям.

**Мотивационно-ценностный компонент здоровьесберегающей компетентности** определялся через *мотивационно-ценностный критерий*.

По первому показателю указанного критерия – **доминантность здоровья в системе ценностей личности** – исследование проводилось с помощью *метода альтернативного выбора* «Что для человека самое важное?». Учитывая тот факт, что дошкольникам, особенно детям 4-го года жизни, трудно определить жизненные ценности или выстроить иерархию ценностей, нами было предложено для них возможность выбора одной ценности из представленных ниже пар. В каждой паре обязательно было подано понятие «здоровье».

1. Быть веселым или здоровым?
2. Быть здоровым или умным?
3. Быть сильным или здоровым?
4. Быть здоровым или счастливым?
5. Быть здоровым или богатым?
6. Быть всем необходимым или здоровым?
7. Быть здоровым или красивым?
8. Быть хорошим или здоровым?

Нам необходимо было определить, насколько ценным для детей является здоровье, отдают ли они предпочтение здоровью, когда речь идет о выборе. Ответы детей фиксировали в протоколах, баллы выставляли соответствии с критериями оценки ответов (см. табл. 2).

Таблица 2 - Критерии оценки ответов детей

Качество ответа ребенка	Количество баллов	Уровни
Ребенок отдает приоритет здоровью в 7–8 случаях	4	В
Ребенок отдает приоритет здоровью в 5–6 случаях	3	Д
Ребенок отдает приоритет здоровью в 3–4 случаях	2	С
Ребенок отдает приоритет здоровью в 1–2 случаях	1	Н

По второму показателю мотивационно-ценностного критерия – **интерес к факторам, способствующим сохранению здоровья** – определяли уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента здоровьесберегающей компетентности во время *наблюдения* за жизнедеятельностью детей. Результаты наблюдений были зафиксированы в «карте проявлений интереса к факторам, которые способствуют здоровью». В карте представлены двенадцать жизненных навыков, которые должны быть сформированы у детей. Согласно полученным результатам, определялись уровни сформированности данного аспекта мотивационно-ценностного компонента здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Уровень заинтересованности ребенком факторами сохранения здоровья определялся по частоте проявления интереса к ним в течение всего периода наблюдения. За часто проявленный интерес к конкретному жизненному навыку ребенок получал 2 балла, иногда – 1 балл, никогда – 0 баллов.

По третьему показателю мотивационно-ценностного критерия – **положительная мотивация на формирование здоровьесберегающих жизненных навыков и соблюдение здорового образа жизни** – исследовали

уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента здоровьесберегающей компетентности с помощью *теста* «Почему нужно быть здоровыми?». Тест состоял из двенадцати вопросов, отражавших сущность жизненных навыков, способствующих физическому, социальному, психическому и духовному здоровью. На каждый вопрос предлагалось по три варианта ответов (а, б, в). В ответах «А» (1 балл) подавались рассуждения, основанные на внешней мотивации выполнения действия, например, «взрослые настаивают», «все хотят, чтобы их выслушали», «родители будут ругать, если сделаю что-то плохое», «иначе они не будут общаться со мной» и т.д. В ответах «Б» (2 балла) объяснение центрируется на негативном аспекте действия «трудно должно сидеть», «люди не любят, когда их не слушают», «можно нечаянно кого-то обидеть», «из-за плохого настроения может разболеться голова», «иначе мы никогда не получим результат» и т.д. В ответах «В» (3 балла) ценностный акцент делается на здоровьесберегающем компоненте. Заявленные в тесте действия мотивируются с точки зрения сохранения здоровья: «зарядка поддерживает здоровье организма», «чистота – залог здоровья», «человек, чувствуя поддержку, скорее успокаивается, тем самым сохраняет свое здоровье», «тогда у всех будет хорошее настроение и здоровье», «так можно обезопасить себя и других от лишнего проблем и сохранить здоровье» и др.

По вышеупомянутым критериям и показателями были определены уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента здоровьесберегающей компетентности у детей 4-го года жизни и 6-летнего возраста.

**Когнитивно-осознаваемый компонент здоровьесберегающей компетентности** определялся через *когнитивно-осознаваемый критерий*. По первому показателю указанного критерия – **знание о признаках здоровья** – исследование проводилось с помощью *метода неоконченного предложения*, относящегося к проективным методикам. «Принято считать, что проективные методики применяются не столько для диагностики реального поведения личности, сколько для поиска подходов к ее внутреннему скрытому миру – переживаниям, мыслям, состояниям. Однако названный подход позволяет получить также данные о характере целеполагания личности, об организации близких и дальних целей, способах их достижения» [3, с. 83].

Детям предлагалось продолжить мысль: «Я думаю, что здоровый человек такой...». Использованный метод позволил выявить наличие представлений детей о признаках здорового человека. Нашими исследованиями было подтверждено заключение С. Ждановой и С. Мишлановой в том, что «... дети связывают здоровье в первую очередь с хорошим самочувствием, определяют здоровье как состояние организма, например, пишут: «когда здоров, чувствуешь себя прекрасно» [4, с. 202].

Все полученные данные фиксировались в протоколе. По количеству признаков определялся уровень знаний детей (см. табл. 3).

Таблица 3 - Критерии оценки ответов детей

Качество ответа ребенка	Количество баллов	Уровни
Ребенок называет до 12 признаков здорового человека	4	В
Ребенок называет до 9 признаков здорового человека	3	Д
Ребенок называет до 6 признаков здорового человека	2	С
Ребенок называет до 3 признаков здорового человека	1	Н

По второму показателю когнитивно-осознаваемого критерия – **знание об основных факторах сохранения здоровья** – исследовали уровень сформированности когнитивно-осознаваемого компонента здоровьесберегающей компетентности во время *беседы* с детьми. Результаты беседы были зафиксированы в протоколе. Вопросы подбирались таким образом, чтобы выявить

знания детей о содержании двенадцати жизненных навыков, в основе которых заложены факторы сохранения здоровья. Ответы на вопросы оценивались по 4 – балльной системе по критериям, представленным в таблице 4.

Таблица 4 - Критерии оценки ответов детей

Количество баллов	Качество ответа ребенка
3	Ответ полная. Ребенок самостоятельно приводит примеры, делает объяснение.
2	Ответ неполный. Объяснение ребенком предоставляется только после дополнительных вопросов взрослого.
1	Ответ короткий. Ребенок не может дать никаких объяснений.
0	Ответ отсутствует.

Общая сумма баллов по беседе, уровни  
36–29 баллов – В – высокий уровень;  
28–21 баллов – Д – достаточный уровень;  
20–13 баллов – С – средний уровень;  
12 и менее баллов – Н – низкий уровень.

Нам было важно определить, насколько дети осознают влияние различных аспектов образа жизни на здоровье человека, могут четко выразить свое мнение и аргументировать свое видение факторов сохранения здоровья, поскольку, как отмечает И. Левашова, «...в дошкольном детстве ребенок не готов усваивать знания в научных системах, но именно в этом возрасте закладывается отношение к миру, на которое будут накладываться приобретаемые в последующем знания» [5, с. 133].

Уровень сформированности когнитивно-осознаваемого компонента здоровьесберегающей компетентности по третьему показателю когнитивно-осознаваемого критерия – *знание и осознание правил здорового образа жизни* – определяли при создании детьми коллажа «Путь к здоровью». Дети должны были сделать коллаж из предложенных картинок, на которых изображены действия, соответствующие здоровому образу жизни: потребление пищи, полезной для здоровья; занятия физической культурой, подвижными играми, сохранение чистоты тела, помещения, изменение видов деятельности, прогулки на природе; дружеское общение; проявление сочувствия; отказ от вредных для здоровья предложений; совместные занятия с детьми; положительное отношение к себе, принятие решений; положительные эмоции; достижение цели и т.д. Критерии оценки выполнения задания представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Критерии оценки ответов детей

Качество ответа ребенка	Количество баллов	Уровни
Ребенок отображает до 12 признаков <i>здорового образа жизни</i>	4	В
Ребенок отображает до 9 признаков <i>здорового образа жизни</i>	3	Д
Ребенок отображает до 6 признаков <i>здорового образа жизни</i>	2	С
Ребенок отображает до 3 признаков <i>здорового образа жизни</i>	1	Н

По вышеупомянутым критериям и показателям было определены уровни сформированности когнитивно-осознаваемого компонента здоровьесберегающей компетентности у детей 4 – го года жизни и 6 – летнего возраста.

**Деятельностно-поведенческий компонент здоровьесберегающей компетентности** определялся через *деятельностно-поведенческий критерий*. По первому показателю указанного критерия – *применение в повседневной деятельности жизненных навыков, обеспечивающих сохранение здоровья* – исследование проводилось с помощью наблюдения за жизнедеятельностью детей. Результаты наблюдений были зафиксированы в «карте применения здоровьесберегающих жизненных навыков». В карте представлены показатели применения ребенком двенадцати здоровьесберегающих жизненных навыков, которые будут формироваться у детей. Согласно полученным результатам, определялись уровни сформированности данного аспекта дея-

тельно- поведенческого компонента здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Уровень применения ребенком здоровьесберегающих жизненных навыков определялся по частоте их проявления в течение всего периода наблюдения. За часто проявляемый жизненный навык ребенок получал 2 балла, иногда – 1 балл, никогда – 0 баллов.

По второму показателю деятельностно-поведенческого критерия – *владение навыками здоровьесберегающих способов действия* – определяли уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента здоровьесберегающей компетентности в процессе выполнения детьми *практических заданий*. Практические задания были подобраны таким образом, чтобы выявить наличие у детей жизненных навыков, способствующих сохранению физического, социального, психического и духовного здоровья. Выполнение практических заданий оценивалось по 4-балльной системе по критериям, представленным в таблице 6.

Таблица 6 - Критерии оценки ответов детей

Оценка, баллы	Качество выполнения задания
3	Задание выполнено самостоятельно.
2	Задание выполнено с подсказкой.
1	Задание выполнено с помощью.
0	Задание не выполнено. Ребенок отказался.

На этом этапе исследования мы ставили целью определить, какими навыками здоровьесберегающего способа действия обладают дети 4-го года жизни и 6-летнего возраста, а также насколько они способны аргументировать выбор варианта действия.

Уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента здоровьесберегающей компетентности по третьему показателю деятельностно-поведенческого критерия – *умение оценить собственное поведение и поведение других людей с позиции здорового образа жизни* – определяли при проведении *анализа ситуаций* «Правильно ли поступили?». Дети должны были, прослушав ситуацию, проанализировать ее и дать ответ «да» или «нет». За правильный ответ добавляли 1 балл, за неправильный ответ или отказ отвечать – 0 баллов. По содержанию ситуаций ответ «да» была правильной в 7 случаях, а ответ «нет» – в 5 случаях.

По деятельностно-поведенческому критерию и представленным показателям были определены уровни сформированности деятельностно-поведенческого компонента здоровьесберегающей компетентности у детей 4-го года жизни и 6-летнего возраста

Представленная методика обеспечивает возможность определить уровни сформированности отдельных компонентов здоровьесберегающей компетентности, а именно: мотивационно-ценностного, когнитивно-осознаваемого, деятельностно-поведенческого. Полученные данные позволят вычислить уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности у дошкольников на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности.

Перспективой дальнейших научных поисков выступает получение и анализ количественных данных с внедрением представленной в данной статье методики диагностики сформированности здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрищенко Т. К. Критеріальна основа оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку / Тетяна Костянтинівна Андрищенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 29.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої



політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

3. Джанашия А. З. Проблема изучения намерения на эмпирическом уровне // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 82 – 85.

4. Жданова С. Ю. Мишлакова С. Л. Представления

о здоровье в связи с возрастом // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 202 – 204.

5. Левашова И. И. Особенности учебно-познавательной компетенции старших дошкольников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 133–135.

## THE METHODOLOGY OF DIAGNOSTICS OF THE FORMED HEALTHKEEPING COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

© 2013

*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 presents the methodology of diagnostics of the formed healthkeeping competence in preschool children. It gives criteria and indexes with the help of which one can define the existing level of formed healthkeeping competence in preschool children. The article describes the methods which allow getting the data needed for the analysis.

*Keywords:* healthkeeping competence, preschool children, methodology of diagnostics, criteria, indexes, methods.

УДК 37.03.(4)

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

© 2013

*О.В. Бялик*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, педагогики высшей школы и управления

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

*Аннотация:* Статью посвящено проблеме полового воспитания учащейся молодежи. Рассмотрены и проанализированы современные подходы к половому воспитанию учащихся стран Европейского Союза; выделены наиболее характерные, по мнению автора, черты и особенности каждого из подходов относительно полового воспитания учащихся.

*Ключевые слова:* половое воспитание, подходы к половому воспитанию, страны Европейского Союза, Италия, Финляндия, Дания, Польша.

Процессы деформации и социальные коллизии, возникшие в среде украинского общества, обусловили глубокий демографический кризис, нестабильность супружеских отношений, снижение порога инициации половой жизни, рост брачного возраста населения, увеличение количества больных СПИДом и заболеваний, передающихся половым путем. Нестабильность брачно-семейных отношений, с которыми столкнулась Украина, имеет сложный и динамичный характер. Сложившаяся ситуация требует немедленной переоценки и укрепления позиций в социально-экономической, демографической, национальной и духовной сферах нашего государства. Современное состояние педагогической науки свидетельствует о перспективности и необходимости изучения зарубежного опыта в решении насущных педагогических проблем. Использование положительных идей образования и воспитания учащихся других стран будет способствовать совершенствованию национальной системы образования. Поэтому в современной системе образования и воспитания в Украине остро стоит вопрос разработки новых подходов к решению указанных проблем. В частности, значительное внимание следует уделить реформированию полового воспитания молодежи, созданию новых стратегий и путей решения этой проблемы, отвечающим современным требованиям. Учитывая сказанное, считаем целесообразным изучение положительного опыта отдельных стран Евросоюза в этой сфере.

Полноценный анализ теоретических и практических проблем формирования нравственных отношений учащихся разного пола, подготовки молодежи к семейной жизни невозможно реализовать без изучения работ отечественных и зарубежных педагогов (Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинского, И. Бега, П. Блонского, Л. Богдановича, В. Постового), психологов (М. Корольчук, В. Маченко). Проблема полового воспитания отображена в научных трудах таких украинских исследователей, как М. Боришевский, Т. Говорун, В. Кравец, А. Кузнецов, И. Мезера, В. Постовой,

И. Трухин и др.

Актуальность данной темы рассмотрена в научных исследованиях таких зарубежных ученых, как О. Контула, Т. Нурмиаго, В. Ескридж, Г. Еттерберг, Д. Сандби и др. Однако особенности полового воспитания в зарубежных странах требуют дополнительного изучения относительно выявления положительного опыта, который может быть использован в системе полового воспитания в Украине.

Цель нашей статьи – рассмотрение и анализ современных подходов относительно полового воспитания учащейся молодежи стран Евросоюза; выявление положительного опыта, который может быть заимствован в систему образования Украины.

Перед учеными и педагогами возникает достаточно важная задача – пересмотреть воспитательную систему и, усовершенствовав, создать такую, которая способствовала бы преодолению проблем семьи и семейных отношений; разработать эффективную модель полового воспитания учащихся путём внедрения действенных программ полового воспитания. Считаем, что рассмотрение различных подходов к половому воспитанию учащейся молодежи отдельных стран Евросоюза позволит в некоторой степени решить поставленную задачу.

Существует множество подходов и моделей полового воспитания молодежи, но остановимся только на некоторых из них, наиболее часто встречающихся в современных зарубежных странах.

Рестриктивный (репрессивный) подход к половому воспитанию существует в большинстве западных стран. Так, в частности, в Италии знакомство детей с физическими признаками и проявлениями пола считается нежелательным, это касается, прежде всего, обнажения (даже маленькие дети не должны обнажать гениталии на людях). Как учителя, так и родители убеждены, что сведения о репродуктивных процессах и функциях нужно преподносить детям постепенно и достаточно осторожно, предлагая сначала объяснять новую информацию о таких процессах и их проявлениях на примерах расте-

ний, а не животных, чтобы избежать преждевременных представлений о биологической природе воспроизведения человека.

Ученые предлагают осуществлять ознакомление с телесно-физиологическими аспектами пола и сексуальности, выходя из принципа: лучше «слишком поздно», чем опасное «слишком рано» [1]. Ведущие ученые страны уверены в том, что пока у молодых людей не сформирована глубокая понимание сущности и важности семьи и брака, обсуждение со взрослыми (даже педагогами) процесса полового созревания, его проблем, венерических заболеваний, нетрадиционных форм сексуального поведения и подобных тем не требуется. Попытки молодежи добиться независимости от старших и получить полную информацию о сексуальности встречаются постоянное противодействие школы, семьи, социальных служб, медицинских центров, так как считается, что знания, которые желают получить ученики, стимулируют у них интерес к сексуальности и вызывают в дальнейшем желание экспериментировать на половой и сексуальной почве. Такой подход считается не совсем правильным, поскольку предостережения, о которых осведомлена молодежь, считаются необоснованными, а молодежь усваивает то, от чего предостерегают, и поэтому ни одно воспитание не гарантирует того, что человек никогда не совершит педофильных, гомосексуальных или насильственных действий над другим человеком [1].

Другой, противоположный репрессивному, перmissive (либеральный) подход к половому воспитанию принят, например, в ряде скандинавских стран, в частности Дании и Финляндии. Качество полового воспитания в этих странах общепризнан во всем мире, хотя характеризуется своими открытыми взглядами на проблемы сексуальности. По показателям Международной федерации по планированию родительства (International Planned Parenthood Federation (IPPF)) подход к половому просвещению учащихся средних учебных заведений в Дании – один из самых совершенных в Европе.

Половое воспитание в этих странах стало обязательным в школьных учебных планах еще с середины XX века. Вопрос сексуального воспитания и соответствующая подготовка учителей в этой стране четко контролируется Датской Федерацией по вопросам планирования родительства (The Danish Foreningen for Familieplanlaegning) [2]. Половое воспитание в школах Дании является универсальным и проводится в раннем возрасте, еще до того, как начинается процесс полового созревания. Страна выбрала такой подход к половому образованию, позволяющий подросткам быть всесторонне информированными о всех аспектах полового поведения и проблем, связанных с этим вопросом.

Остановимся также на подходах к половому воспитанию и в Финляндии. Половое просвещение в этой стране начинается из Комитета по делам образования (The National Board of Education), который создал комиссию по вопросам согласования учебных программ полового воспитания и личностных отношений для общеобразовательной школы. Половое просвещение в учебных заведениях ориентировано на то, чтобы информировать молодежь о средствах контрацепции, течении беременности, профилактике болезней, передающихся половым путем и т.д. В школах половое воспитание осуществляется учителями и школьными медицинскими сестрами. Одним из преимуществ системы полового воспитания этой страны является сотрудничество учителей и учреждений здравоохранения. Как учителя, так и родители считают, что половое просвещение в школе является важным и необходимым. Основная цель такого образования заключается не в запрете половых отношений, а уменьшении риска заболеваний, передающихся половым путем [3, с. 49]. Чтобы половое воспитание стало результативным, учителя проходят специальную подготовку. Обсуждение тем, касающихся пола, полового поведения, половых отношений проходит в полностью

открытой атмосфере как в школе, так и в семье [3]. Такой подход считается положительным, поскольку эффективность полового воспитания зависит прежде всего от уровня подготовки и квалификации самого учителя, его личного отношения к проблеме. Формируя половую культуру подростков, их личность и представления о социальных ролях разных полов, очень важным есть профессиональный и деликатный подход к такому рода вопросам, чтобы в первую очередь не оскорбить чувства и не причинить психологическую травму. Непринужденность атмосферы также играет важную роль, поскольку дети должны быть уверены в том, что могут доверять учителям или родителям.

Финляндии и Дании, как и другим скандинавским странам характерен подход к половому воспитанию, где сексуальность воспринимается как важная жизненная ценность. Молодежь имеет право на самостоятельное и независимое формирование и формулирование морально-сексуальных норм. Единственное обязательство за характер и последствия сексуальных отношений. Моральный долг каждого – нести ответственность за рождение нежеланных детей, в связи с чем пропагандируется планирование рождаемости и использование контрацептивов. Предоставление подрастающему поколению информации о поле и сексуальности в свете этических и социальных ценностей берет на себя организованное воспитание, а формирование этических установок сексуального поведения рассматривается как дело прежде всего семьи [4, с. 178].

Стратегия и тактика «золотой середины» определяют половое воспитание в ряде стран Евросоюза, в частности в Польше. Оно призвано помочь молодому человеку избежать разочарований и не нанести вреда партнеру в сексуальных отношениях, облегчить личностное и психосексуальное развитие, смягчить переход молодого человека к взрослой жизни. Для польского общества любовь, брак, семья – важная жизненная ценность, которая должна регулироваться и определять рамки для сексуального поведения каждого человека. Польские ученые считают, что важно установить нормы сексуальной морали, а для этого надо помочь молодому человеку освободиться от ложных страхов, предрассудков, запретов, изживших себя. Ученые убеждены в том, что чем больше свободы предоставляется членам общества, тем более зрелыми и ответственными за свои действия и поступки они становятся. Эти теоретические основы полового воспитания, установленные нормы в сфере сексуальности должны быть тщательно сформулированы и направлены на достижение гармоничного равновесия между специфическими требованиями семьи и общества, между удовлетворением сексуальных потребностей и серьезной ответственностью за семью и брак [5].

Достигая этого, система полового воспитания в польских учебных заведениях прошла путь от факультативных занятий к обязательному изучению предмета, преодолевая препятствия, в частности, протесты родителей против сексуального воспитания в школе, недостаточность средств на реализацию этой программы, отсутствие надлежащей материально-технической базы. Как следствие, большинство опрошенных считают половое воспитание молодежи необходимым.

В организации полового воспитания и подготовке молодежи к семейной жизни в Польше доминирует компетентностный ориентированный подход, целью которого является формирование таких черт личности, как стремление к духовному и физическому совершенству, способность к выбору поведения, самоорганизации, самоуправлению, умение общаться с людьми разного пола. Вопросы реализации содержания сексуального воспитания молодежи в Польше рассматриваются Министерством образования совместно с Епископалом.

На современном этапе подготовка молодежи к взрослой жизни наделена статусом модуля учебной звена

WOS (Знание об обществе). Это свидетельствует о том, что сохранение репродуктивного здоровья человека, формирование нравственных отношений между подростками, подготовка молодежи к выполнению будущих супружеских и родительских ролей, сохранения и укрепления ценностей семьи является приоритетной задачей государства и общества.

Анализ польской системы свидетельствует о наличии широкого спектра смысловых компонентов обучения и воспитания молодежи. Содержание учебного материала содержит информацию о физиологических, психологических и педагогических особенностях подростков, связанных с их принадлежностью к конкретному полу, методы контрацепции; профилактику сексуального насилия; сексуальную жизнь человека, принципы осознанного и ответственного отцоводительства, ценности семьи. Поэтому, основной целью занятий является помощь ученикам в достижении психосексуальной зрелости, формирование положительного отношения молодого человека к полу, а также поддержка воспитательной роли семьи.

Каждый из этих подходов имеет право на существование. Поддержка подхода в конкретном обществе регулируется индивидуальным отношением к сексуальности и половому воспитанию в нём учащейся молодежи.

Правительства Италии, Дании и Финляндии, Польши, как и руководство других стран Европейского Союза, столкнувшись с негативными аспектами сексуальной революции, осознали сущность этой проблемы и создали пути ее разрешения, разработали социальную политику, направленную на то, чтобы не замалчивать, а информировать и воспитывать молодых людей или, наоборот, замалчивать проблемы сексуальности и запрещать молодежи вести половую жизнь. Половое образование стран не имеет пропагандистский характер, оно направлено на то, чтобы сделать сексуальную жизнь молодежи упорядоченной и обезопасить ее от неутешительной эпидемиологической ситуации, наблюдающейся сегодня в мире.

В целом, проблемами полового воспитания и подготовки учащихся к брачной и семейной жизни занимались, как ученые нашего государства [8], так и зарубежных стран [7], что свидетельствует о возрастающем интересе к такого рода вопросам и, как следствие, нахождение путей их разрешения.

Итак, в странах Европейского Союза существуют различные подходы к половому воспитанию учащихся. В отдельных странах создано такую систему полового воспитания, где внимание главным образом акцентировано на проведении полового просвещения в средних

учебных заведениях на раннем этапе; осуществлении специальной подготовки для учителей; внедрении проектов, главными задачами которых является профилактика раннего начала половой жизни, подростковой беременности и аборт, а также болезней, передающихся половым путем, включая СПИД; разработка программы подготовки молодежи к родительству, выполнения семейных ролей и т. д.; привлечение к сексуальному воспитанию церкви, социальных служб, медицинских центров, постоянное информирование молодежи о средствах контрацепции с целью улучшения эпидемиологической ситуации в обществе.

Перспектива дальнейших исследований – определение педагогических условий полового воспитания молодежи в отдельных странах Европы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василенко О. В. Педагогічні умови статевого виховання старших підлітків у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Василівна Василенко / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 176 с.
2. Гулиева Ш. М. Психологические вопросы подготовки девушек к семейной жизни // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). – С. 75–78.
3. Кравець В. Основні підходи до сексуальної соціалізації учнівської молоді в країнах Західної та Східної Європи / В. Кравець // Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогії та шкільній практиці зарубіжних країн : монографія / За ред. В. Кравця. – Тернопіль: Астон, 2009. – 178 с.
4. Олійник Л. М. Статеве виховання. Навчальний посібник з питань здійснення статевого виховання дітей від народження до юнацького віку. Миколаїв : «Прінт-Експрес», 2010. – 112 с.
5. Пелех Ю., Матвийчук А. Особенности формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 112–117.
6. Kontula O. Reproductive health behavior of young Europeans / Osmo Kontula // The role of education and information. 2004. – V. 2. – 100 p.
7. Nurmiaho T. Human relations and sex education in Finland / T. Nurmiaho [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B82YG](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B82YG).
8. Ивахненко Т.П. Взаимосвязь сексуальной культуры и сексуального здоровья // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 50-53.

#### CURRENT APPROACHES TO SEX EDUCATION OF PUPILS IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

© 2013

**O. V. Bialyk**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of general pedagogy, higher school pedagogy and management,  
*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* The article is devoted to the problem of students sexual education. Modern models of students sexual education in some countries of European Union have been analyzed, the most characteristic to the author's opinion features and peculiarities of each model of students sexual education have been underlined.

*Keywords:* sexual education, models of sexual education, countries of European Union, Italy, Denmark, Finland, Poland.



УДК 37.031:373.3(09)(477)«1950-1960»

## К ВОПРОСУ О РЕФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНСКОЙ ССР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 50-Х – НАЧАЛЕ 60-Х ГГ. XX СТ.

© 2013

*Т.Л. Гавриленко*, кандидат педагогических наук, доцент, докторант лаборатории истории педагогики  
*Институт педагогики НАПН Украины, Киев (Украина)*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме реформирования содержания начального образования в Украинской ССР во второй половине 50-х – начале 60-х гг. XX ст. Автор раскрывает причины и ход этого процесса; осуществляет анализ учебных планов и программ для начальных классов, изданных в указанный период; обращает внимание на дискуссию, развернувшуюся между педагогами относительно модернизации содержания начального образования.

**Ключевые слова:** содержание начального образования, учебные планы, учебные программы, школа, реформирование образования.

Социально-экономические, политические и культурные трансформации в Украине сопровождаются реформированием образовательной сферы, прежде всего первой ступени общего среднего образования, закладывающего фундамент общих учебных и социальных компетентностей, необходимых для дальнейшего успешного обучения. Одним из приоритетных векторов этого процесса является модернизация содержания образования, что и нашло отражение в новом Государственном стандарте начального общего образования (2011 г.), основанного на принципах лично-ориентированного и компетентностного подходов.

Изменения, происходящие сегодня в системе начального образования, актуализируют изучение историко-педагогического опыта прошлого с целью выявления достижений, осмысления современных преобразований, определения прогностических направлений его развития. В этом контексте, научный интерес представляет период второй половины 50-х – начала 60-х гг. XX ст., характерными особенностями которого было реформирование образовательной системы, трансформация содержания образования, в частности начального.

Проведенный историографический поиск показал, что проблема содержания образования как одна из магистральных и дискуссионных всегда находилась в центре внимания исследователей. Различные аспекты содержания школьного образования в Украине в указанных хронологических рамках с позиций современной историко-педагогической парадигмы освещены в работах Л. Березовской [1], В. Кузьменко [2], Л. Пироженко [3], А. Савченко [4], О. Сухомлинской [5] и др.

Цель данной статьи – раскрыть причины и процесс реформирования содержания начального образования в Украинской ССР во второй половине 50-х – начале 60-х гг. XX ст.

Преобразования в общественно-политической (отход от жесткой Сталинской тоталитарной системы, попытки ее реформирования в направлении либерализации, относительной демократизации, гуманизации) и социально-экономической (подъем промышленности и сельского хозяйства, ориентация на социальные нужды и интересы общества, стремление преодолеть отставание в области науки и техники от стран Запада) жизни общества в середине 50-х гг. XX ст., обусловили формирование нового образовательного заказа: подготовку высокообразованных квалифицированных работников. Эта проблема, наряду с другими, была поднята на XX съезде КПСС (февраль 1956 г.). В соответствии с решениями съезда задания школы были ориентированы на дальнейшее развитие среднего образования, осуществление политехнического и трудового обучения, обеспечение связи обучения с жизнью и общественно полезным трудом [6, с. 46], что неизбежно приводило к пересмотру содержания образования. Так, в течение 1956-1957 гг. на педагогических совещаниях различного уровня активно обсуждались вопросы модернизации учебных планов и программ для начальных классов. Учитывая предложения учителей, отделов народного образования, научно-исследовательских и педагогических институтов,

Министерство образования УССР внесло такие коррективы в учебные планы: в 1956 г. увеличено количество часов на предмет «Труд и практические занятия» в III и IV классах; в 1957 г. увеличено (за счет труда и практических занятий) количество часов по арифметике в III классе (табл. 1) [7, с. 14]. Учебные программы для начальных классов пересмотрены в направлении повышения их теоретического уровня, разгрузки от второстепенных знаний и лишней концентричности; внесены изменения в распределение программного материала по годам обучения и распределение часов на отдельные темы; содержание учебных предметов освобождено от культовых тенденций [8].

Таблица 1 - Учебный план начальной, семилетней и средней школы с украинским языком обучения (1957/58 учеб. г.)

№ п/п	Название предметов	Количество часов на учебную неделю			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Украинский язык	13	10	10	6
2	Русский язык	-	3	4	4
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природоведение	-	-	-	1/2
5	География	-	-	-	2/1
5	История	-	-	-	2
6	Труд и практические занятия	1	1	1	2
7	Рисование	1	1	1	1
8	Пение	1	1	1	1
9	Физическое воспитание	2	2	2	2
Итого		24	24	25	27

Началом следующего и основного этапа реформирования образовательной системы послужило выступление Н. Хрущева на XIII съезде ВЛКСМ (апрель 1958 г.). В своем докладе «Воспитывать активных и сознательных строителей коммунистического общества» он акцентировал на необходимости перестройки школы, преодоления оторванности обучения от жизни и производства, перехода к обязательному восьмилетнему обучению и др. В контексте этих решений происходил пересмотр не только организационных и процессуальных, но и содержательных основ школьного образования.

Изучение архивных документов и материалов свидетельствует о том, что проблема подготовки новых учебных планов и программ, которые соответствовали бы поставленным заданиям, была поднята уже в мае 1958 г. На совещании в Министерстве образования УССР по вопросу перестройки работы школ заведующими райОНО г. Киева, представителями Киевского городского института усовершенствования учителей были высказаны следующие предложения касательно реформирования содержания начального образования: разгрузить учебные планы и установить недельную учебную нагрузку в I-II классах 20 часов, в III-IV – 24 часа; изучение второго языка начать с III класса; ликвидировать природоведение, географию и историю как отдельные предметы и подавать эти сведения на уроках объяснительного



чтения, изучение систематического курса этих учебных предметов начать с V класса; увеличить количество часов на ручной труд [9]. Следует отметить, что именно эти вопросы в дальнейшем стали предметом дискуссий на различного рода совещаниях, педагогических чтениях, учительском съезде, проходившие в 1958-1959 гг.

На совещании актива учителей начальных классов и сотрудников отдела начального обучения Научно-исследовательского института педагогики (НИИП) УССР (14 мая 1958 г.) активно обсуждался вопрос об оптимальной учебной нагрузке младших школьников. Так, заведующий отделом начального обучения В. Помагайба предложил оставить в I-II классах прежнее количество часов – 24, а в III-IV установить недельную нагрузку 26 часов, что было одобрено большинством участников совещания. В частности учитель начальных классов Ткаченко отметил: «Нельзя идти к какой-то всесторонней разгрузке. Эта разгрузка детей приняла какое-то болезненное явление и в конце концов приносит вред, нечего учить и нечего делать» [10, л. 17]. На совещании также поднимались вопросы о начале преподавания русского языка в украинских школах; целесообразности изучения природоведения, географии и истории в IV классе как отдельных учебных предметов, однако так и не были решены однозначно. Отметим, что в ходе дискуссии высказывались достаточно смелые мнения, а именно: необходимость отойти от слепой ориентации в содержании обучения и других образовательных проблем на РСФСР и изучить опыт в этих вопросах зарубежных стран.

Следует обратить внимание, что педагогическая общественность активно включилась в процесс по обсуждению вопроса перестройки работы школы, в т.ч. и содержательной составляющей учебно-воспитательного процесса. Многочисленные предложения от коллективов учебных заведений, а также отдельных педагогов поступали в Министерство образования УССР, о чем сообщал на одном из совещаний коллегии (29 июля 1958 г.) начальник управления школ О. Сивец [11, л. 18].

Первым практическим шагом в реализации обновления содержания образования стало создание проектов новых учебных планов и программ. Их апробирование происходило в 28 экспериментальных восьмилетних школах, которые начали функционировать с 1 сентября 1958 года согласно с постановлением ЦК КП Украины и Совета Министров УССР [12, с. 2]. Как видим из таблицы 2, в учебный план для начальных классов были внесены следующие изменения: увеличено количество часов на украинский язык и ручной труд; преподавание русского языка введено с III класса; изучение природоведения, географии и истории проходило на уроках объяснительного чтения [13]. Учителя начальных классов экспериментальных школ положительно оценили изменения в структуре учебных планов и программ, в частности в своих отчетах они отмечали: «намного выросла успеваемость по родному языку во II классе», «улучшилась грамотность учеников», «сокращение программы в IV классе по русскому языку и арифметике дало возможность лучше усвоить программный материал, больше времени отвести на повторение, практические работы...», «замена истории, географии и природоведения уроками объяснительного чтения... облегчает усвоение элементов этих наук» и т.п. [14, лл. 39, 45, 213].

Параллельно с экспериментальным исследованием проектов учебных планов и программ для начальных классов восьмилетней школы проходило и их широкое обсуждение на заседаниях педагогических советов и методических комиссий школ, ученых советах педагогических институтов и др. С целью обобщения предложений, учета замечаний касательно содержания обучения в восьмилетних школах было проведено Республиканское совещание (27 января – 2 февраля 1959 г.), в котором принимали участие учителя, методисты, работники областных институтов усовершенствования учителей,

представители педагогических институтов, консерваторий, художественного и медицинского институтов, научные сотрудники НИИП УССР.

Таблица 2 - Учебный план для I-IV классов экспериментальных восьмилетних школ с украинским языком обучения (1958/59 учеб. г.)

№ п/п	Название предметов	Количество часов на учебную неделю			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Украинский язык	12*	12**	10**	10
2	Русский язык	-	-	4	4
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Физическое воспитание	2	2	2	2
5	Рисование	1	1	1	1
6	Пение	1	1	1	1
7	Ручной труд	2	2	2	2
Итого		24	24	26	26

\* в т.ч. 1 час на каллиграфию со второго полугодия

\*\* в т.ч. 1 час на каллиграфию на протяжении года

В результате многодневного обсуждения участники совещания пришли к следующим выводам: разгрузить программы по украинскому и русскому языкам от непосильного второстепенного материала, сократить теоретические сведения и придать программам по этим предметам практический характер; изучение второго языка начать со второго полугодия II класса; природоведение, географию и историю преподавать как отдельные предметы, обеспечив школы необходимой учебной и методической литературой; включить в программы по арифметике изучение элементарных геометрических знаний. Положительным считаем, что участники совещания поднимали вопрос о преемственности дошкольного и начального, начального и среднего уровней образования; акцентировали на необходимости повышения уровня преподавания пения, рисования и физкультуры в начальных классах через вовлечение в процесс обучения специалистов по этим учебным предметам [15].

Обсуждение вопроса перестройки школы, в контексте которого рассматривалась и проблема модернизации содержания начального образования, продолжалась и в последующие месяцы. В соответствии с Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в УССР» (апрель 1959 г.), а также учитывая предложения педагогической общественности и опыт работы экспериментальных восьмилетних школ, отделом начального обучения НИИП УССР и учебно-методическим отделом Министерства образования УССР был подготовлен проект нового учебного плана и программ для I-IV классов восьмилетней школы [16]. Их изучение и анализ показывает, что они были ориентированы не только на общеобразовательную подготовку учеников, но и на улучшение трудового воспитания, развитие политехнического кругозора младших школьников. С этой целью в учебном плане (табл. 3) было увеличено количество часов на ручной труд, впервые выделено учебное время на общественно полезный труд и производственные экскурсии. В связи с сокращением программного материала было уменьшено количество часов на изучение языков (в I-II классах – на 1 час, в III – на 1,5 часа в неделю) и арифметики (в I классе – на 1 час). В IV классе вместо природоведения и географии введен интегрированный учебный предмет «Природоведение». Значительные изменения претерпели и программы – их объем больше соответствовал возрасту учеников, а содержание предполагало связь обучения с жизнью и трудовой деятельностью детей. Положительным моментом считаем, что в новых программах акцентировалось на использовании в процессе обучения таких форм и методов, как: экскурсии, опыты, практические занятия, предметные уроки, общественно полезный труд, работа на пришкольном участке и др., которые способствовали преодолению абстракт-

ного характера обучения. Этой же цели способствовало и введение изучения краеведческого материала.

Таблица 3 - Учебный план для I-IV классов восьмилетних школ с украинским языком обучения (1959/60 учеб. г.)

№ п/п	Название предметов	Количество часов на учебную неделю			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Украинский язык	12*	11/8*	8*	7
2	Русский язык	-	0/3	4	5/4
3	Арифметика	5	6	6	6
4	Природоведение	-	-	-	2
5	История	-	-	-	1
6	Ручной труд	1/2	1/2	1/2	2
7	Рисование	1	1	1	1
8	Пение	1	1	1	1
9	Физическая культура	2	2	2	2
Всего		22/23	22/23	23/24	26/25
10	Общественно полезный труд и учебные экскурсии	2/1	2/1	2/1	1/2
Итого		24	24	25	27

Новые учебные планы и программы были введены с 1959/60 учебного года во всех начальных классах. Однако их обсуждение и корректирование не прекращалось. Так, новый вариант учебных планов и программ был рассмотрен на секции учителей I-IV классов II Всеукраинского учительского съезда (октябрь 1959 г.). Участники секции в целом одобрили их. В то же время они указали, что целесообразнее выделить на изучение арифметики в I классе 6 часов вместо 5; улучшить изучение каллиграфии; увеличить количество часов на преподавание природоведения и ручного труда; подготовить новые учебники для начальных классов; обеспечить преемственность в содержании и методах работы старших групп детских садов и первых классов школ [17, с. 45-46].

Таблица 4 - Учебный план восьмилетних и средних школ с украинским языком обучения (1960/61 учеб.г.)

№ п/п	Название предметов	Количество часов на учебную неделю			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Украинский язык	12	8	8/7	6
2	Русский язык	-	4	6/7	7
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природоведение	-	-	-	3/2
5	История	-	-	-	1/2
6	Ручной труд	2	2	2	2
7	Рисование	1	1	1	1
8	Музыка и пение	1	1	1	1
9	Физическая культура	2	2	2	2
Итого		24	24	26	29

Отметим, что окончательно откорректированные и утвержденные Министерством образования УССР учебные планы и программы для начальных классов были введены в 1960/61 учебном году и оставались стабильными в течении следующих лет.

Их анализ показывает, что, несмотря на положительные изменения, содержание учебных предметов, как и раньше, было ориентировано на воспитание учащихся в духе коммунистической морали, советского патриотизма, формирование у них марксистско-ленинского мировоззрения. В учебных программах, как и учебниках, нивелировался национальный компонент, в них не упоминалось про украинский народ, его историю, традиции и т.п.

Кроме того, изучение русского языка было введено с первого полугодия II класса, несмотря на выводы ученых и учителей о нецелесообразности такого подхода. Как видим из таблицы 4, произошло и перераспределение часов на изучение языков, что поясняем усилением русификации школьного образования. Так, увеличено (на 59%) количество часов на изучение русского языка и уменьшено (на 23%) их количество на изучение украинского языка [18, с. 2]. Однако в русских школах коли-

чество часов на изучение украинского языка не изменилось (табл. 5) [19, с. 19].

Таблица 5 - Учебный план восьмилетних и средних школ с украинским языком обучения (1960/61 учеб. г.)

№ п/п	Название предметов	Количество часов на учебную неделю			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Русский язык	12	10	11	10/9
2	Украинский язык	-	2	3	3/4

\* отличается от учебного плана для школ с украинским языком обучения количеством часов на изучение языков

Таким образом, реформирование содержания начального образования в Украинской ССР во второй половине 50-х – начале 60-х гг. XX ст. было обусловлено общественно-политическими, социально-экономическими и педагогическими детерминантами. Учебные планы и программы были пересмотрены в направлении обеспечения преемственности между начальным и средним звеном школы; разгрузки от второстепенного материала, излишней концентричности; адаптированы к возрастным возможностям младших школьников, что относим к числу позитивных тенденций данного периода. В то же время политизацию, идеологизацию и русификацию содержания начального образования считаем негативными проявлениями.

Перспективы дальнейших исследований видим в изучении влияния указанных преобразований на дальнейшее развитие начального образования, о чем и будет идти речь в наших следующих публикациях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
- Кузьменко В. В. Теоретико-методичні підходи до формування в учнів наукової картини світу в школах України (XX століття) : монографія / В. В. Кузьменко. – Херсон: РИПО, 2010. – 463 с.
- Пироженко Л. В. Реформирование содержания начального образования в 60-х – 70-е годы XX века / Л. В. Пироженко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1. С. 187-189.
- Савченко О. Я. Реформування змісту початкової освіти // Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: [підручник] / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – С. 55-70.
- Сухомлинська О. В. До питання про розвиток змісту освіти загальної середньої освіти / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. - № 4. – С. 39-43.
- Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917–1973 гг. / [сост. А. А. Абакумов и др.]. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.
- Навчальні плани шкіл системи Міністерства освіти УРСР на 1957/58 навчальний рік / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. : Держ. учбово-педаг. вид-во «Рад. школа», 1957. – 66 с.
- Програми початкової школи. - К. : Рад. шк., 1957. – 196 с.
- Протокол совещания по вопросу перестройки школы в свете выступления Первого Секретаря ЦК КПСС Н. С. Хрущева на XIII съезде ВЛКСМ от 5 мая 1958 года // Центральный государственный архив высших органов власти и управления (ЦГАВО) Украины, ф. 166, оп. 15, д. 2251 (Стенограммы и протоколы совещаний при Министерстве образования УССР по вопросу перестройки работы школ (5 мая – 3 декабря 1958 г., 115 л.), лл. 1-9.
- Стенограмма совещания актива учителей начальных классов по вопросу начального образования (14 мая 1958 г.) // ЦГАВО Украины, ф. 5127, оп. 1, д. 410, 69 л.
- Стенограмма совещания по вопросу реорганиза-

ции школ от 29 июля 1958 г. // ЦГАВО Украины, ф. 166, оп. 15, д. 2251, лл. 9-31.

12. Річний звіт Міністерства освіти про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1958/59 навч. // ЦГАВО Украины, ф. 166, оп.15, д. 2584, 90 л.

13. Програми восьмирічної школи. I-IV класи (Проект). – К.: Рад. шк., 1958. – 110 с.

14. Протоколи засідань секції учителів по обговоренню проектів навчальних програм та планів для 1-4 класів на 1959/60 навч. г. Т.І // ЦГАВО, ф. 5127, оп.1, д. 491, 277 л.

15. Стенограма республіканського совещання по обговоренню проектів програм для початкових класів восьмирічної школи (27 січня 1959 г.) // ЦГАВО

України, ф. 127, оп.1, д. 493, 106 л.

16. Програми восьмирічної школи на 1959/60 навчальний рік. I-IV класи (Проект). – К.: Рад. шк., 1959. – 307 с., с. 3

17. Робота секцій з'їзду вчителів // Радянська школа. – 1959. - № 12. – С. 44-62.

18. Навчальні плани восьмирічних і середніх шкіл з українською мовою навчання на 1960/61 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1960. - № 19/20. – С. 2-8.

19. Учебные планы восьмилетних и средних школ с русским языком обучения на 1960/61 учебный год // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1960. - № 19/20. – С. 19-25.

## REFORMING OF THE PRIMARY EDUCATION CONTENT IN THE UKRAINIAN SSR IN THE END 50'S – BEGINNING OF 60'S OF XX C.

© 2013

*T.L. Gavrilenko*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral student  
of the history of pedagogy laboratory  
*Institute of education NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* The article devoted to the problem of reforming primary education in the Ukrainian SSR in the second half of the 50's-early 60-ies of XX century, the Author reveals the causes and course of the process; carries out the analysis of the educational plans and programs for primary school published in the specified period; draws attention to the discussions between teachers regarding modernization content of primary education.

*Keywords:* content of primary education, curricula, programmes, school, reforming of education.

УДК 343.915

## РЕСОЦИАЛИЗАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ПРИ СОЦИАЛЬНОВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ КОЛОНИИ КАК СРЕДСТВО РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

© 2013

*П.М. Гусак*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой  
социальной педагогики и педагогики высшей школы

*А.П. Гусак*, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и процесса  
*Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)*

*Аннотация:* В статье отмечается необходимость обеспечения инкультурации несовершеннолетних в процессе их ресоциализации, то есть организации влияния на несовершеннолетних преступников социальными и культурными средствами, что способствовать более эффективному включению их в общество и формировать у них позитивные ценностные ориентации, достаточный уровень культуры поведения.

*Ключевые слова:* ресоциализация, ресоциализационный центр, несовершеннолетние осужденные, девиантное поведение.

Пенитенциарная ресоциализация несовершеннолетних, осужденных за совершение преступления к лишению свободы, должна способствовать дальнейшей реинтеграции их в общество. Она должна помочь несовершеннолетним получить необходимые знания и навыки, повысить уровень их культуры, приобрести качества, необходимые для успешного законопослушного поведения и решения проблем, чтобы после освобождения они могли возобновить свой социальный статус, обновить или установить позитивные социальные связи, включиться в учебную и трудовую деятельность. Практика показывает, что достичь таких результатов лишь с помощью контроля со стороны учреждений исполнения наказаний невозможно. Кроме того, работа по ресоциализации несовершеннолетних усложняется и тем, что они, как правило, остаются в той же среде, где сформировалось их противоправное поведение. Поэтому нами отмечена необходимость обеспечения целеустремленной инкультурации несовершеннолетних в процессе их ресоциализации, то есть организации влияния на несовершеннолетних преступников социальными и культурными средствами. Это будет способствовать более эффективному включению их в общество и будет формировать у них позитивные ценностные ориентации, достаточный уровень культуры поведения [8, с. 140].

В рамках отмеченной цели нами были определены ряд направлений работы, что, по нашему мнению, способствует ее успешному достижению. К таким направлениям ресоциализационной работы мы засчитываем

создание социально-культурного ресоциализационного центра при социально-воспитательной и психологической службе колоний; организацию соответствующей ресоциализационной социокультурной работы с семьями несовершеннолетних осужденных; организацию групповой работы относительно формирования социокультурных навыков; проведение семейных групповых тренингов; усиление воспитательной функции наказания; правовое воспитание осужденных, взаимодействие и сотрудничество специалистов разных учреждений относительно организации социокультурной работы с несовершеннолетними; создание института опекунов присмотра; применение к впервые осужденному меры наказания, не связанной с лишением свободы, или коротких сроков лишения свободы. Целью статьи есть представление и характеристика определенных выше направлений.

Прежде всего, опишем специфику создания социально-культурного ресоциализационного центра при социально-воспитательной и психологической службе колоний. Его целями является: содействие повышению уровня культуры поведения осужденных несовершеннолетних, формирования у них интереса к искусству; приобретение социально полезных интересов и связей; выработка позитивных социальных ценностей; преодоление личностных проблем и конфликтов с окружающим миром.

Организация деятельности такого центра нами осуществлялась на базе воспитательной колонии города



Ковеля (Украина). Было определено, что осужденные посещают данную службу три-четыре часа в день в установленное для них время и проходят назначенные им занятия с целью решения существующих проблем. Данные о проблемах получались с помощью специалистов колонии. Работа с несовершеннолетними проводилась в две смены. Это связано с тем, что подростки могли быть заняты в первой или во второй половине дня, находясь на работе или в учебном заведении. Поэтому определенный график позволил подобрать несовершеннолетним время, когда им удобно приходиться на занятия. Кроме этого определено время для индивидуальных консультаций, проводимых дважды на неделю для каждого осужденного. Время консультации разное для каждого несовершеннолетнего.

Отметим, что смысловое наполнение работы Центра зависит в значительной степени от тех мероприятий, которые уже запланированы в воспитательной колонии. Поэтому есть необходимость его согласования с конкретной ситуацией и установленными уровнями социально-культурного развития осужденных несовершеннолетних.

Кроме того, при центре были организованы такие кружки за интересами: «Этика» (где несовершеннолетние могли узнать о культуре поведения и усвоить на практике правила этикета), «Личность» (где больше узнают о себе и других людей, учатся читать по жестам и поведению характер других людей и т.п.) и «Творчество» (где проводилась учеба игры на гитаре, учеба рисованию и другим творческим видам деятельности). Их создание обусловлено тем, что результаты изучения причин насильственной преступности доказали, что несовершеннолетние не умеют культурно организовать свой досуг.

Воспитательно-корректирующая роль организованных занятий и кружков заключалась не в уровне и качестве их проведения, а в развитии и проявлении интересов, способностей подростков. Именно в этом реализовался индивидуально-ориентированный подход к каждому осужденному. На протяжении года посещение Центра осужденными с ними проводилась комплексная работа, которая способствовала формированию позитивных качеств личности и выработке социальноприемлемых норм поведения.

Мониторинг выявленных личностных проблем у несовершеннолетних проводился по таким установленным признакам: коммуникативные и организаторские способности, ценностные ориентации личности, склонность к конфликтности, уровень культуры поведения, сформированность интереса к культуре, искусству. Полученные данные позволили увидеть изменения у несовершеннолетних по признакам, полученным в процессе прохождения ресоциализации социально-культурными средствами при Центре.

В ходе организации работы нами были также определены социально-культурные условия ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей в воспитательных колониях: 1) учет возрастных, индивидуально-личностных особенностей подростка, а также социальной ситуации его развития; 2) комплексное использование интегрированных технологий педагогического, социального и психологического действия; 3) разработка и внедрение программ с использованием интегрированных социально-культурных технологий, направленных на стабилизацию эмоционально-личного состояния подростков с противоправным поведением, формирование у них позитивных ценностных установок и моделей поведения, развитие способностей к самоанализу и самоконтролю; 4) целеустремленная подготовка персонала воспитательных колоний для несовершеннолетних по вопросам социально-культурной адаптации несовершеннолетних. Данная работа нами была осуществлена с учетом рекомендаций, предложенных В. Рыбиным [12, с. 10].

Необходимой составляющей работы Центра была также определена организация соответствующей ресо-

циализационной социокультурной работы с семьями несовершеннолетних осужденных. С одной стороны они выступают в качестве основного социального института, заложившего основы поведения несовершеннолетних. Именно здесь проходила первичная их инкультуризация. С другой стороны, семьи несовершеннолетних являются той средой, куда они вернутся после отбывания наказания, то есть, где будет продолжаться их инкультуризация. Относительно работы с родителями, работники Центра при сотрудничестве с другими социальными и правовыми институциями, могут использовать разные формы работы (консультации, рейд «Семья», родительские сборы, обмен опытом родителей относительно воспитания освобожденных несовершеннолетних, семинары социально-культурного направления, занятия по повышению педагогической культуры родителей) [1, с. 13].

Реализация этого направления определялась типом функционально несостоятельной семьи. Так ресоциализационную работу с криминально-аморальными семьями, где жизнь несовершеннолетних была связана с жестоким обращением, пьяными дебошами, сексуальной распущенностью родителей, отсутствием элементарного беспокойства об образовании детей, целесообразно положить на сотрудников инспекций по делам детей, поручив им социальный патронаж и социальноправовую защиту детей из таких семей [3, с. 34].

Среди семей подростков, находящихся в местах лишения свободы, самыми распространенными являются педагогически несостоятельные семьи, в которых при относительно благоприятных условиях (здоровая семейная атмосфера, родители ведут правильный образ жизни и проявляют беспокойство о детях) неправильно формируются взаимоотношения с детьми, имеются серьезные педагогические просчеты, приводящие к разным асоциальным проявлениям в сознании и поведении несовершеннолетних. По данным нашего исследования, среди находящихся на учете 45–60% подростков – из педагогически несостоятельных семей.

Отметим, что в ходе посещения работниками Центра и сотрудничающими службами семей осужденных несовершеннолетних и проведения с родителями соответствующей работы, были выявлены проблемы разных семей, разработаны программы поддержки и предложена помощь семьям (психологическая, социальнопедагогическая, юридическая, гуманитарная, медицинская). Однако, не принимая во внимание то, что помощь была предложена всем семьям, приняли ее не все, выражая недоверие к деятельности Центра. Некоторые семьи вообще проигнорировали поддержку со стороны служб, когда они только начали налаживать свою деятельность и предлагали предоставления социальных услуг семьям.

В то же время, как показал опыт деятельности Центра, успешность работы из ресоциализации освобожденных несовершеннолетних во многом зависит от слаженности работы специалистов разных учреждений и данного Центра, а также от соблюдения ими гуманистических принципов социальнопедагогической работы.

К организации групповой работы относительно формирования социокультурных навыков относятся:

1. Социальный тренинг. Под «социальным тренингом» в литературе, понимает учеба, тренировка осужденных в группе [11, с. 33]. Социальный тренинг имеет в виду изучение социально приемлемых, некриминальных способов преодоления ситуаций, возникающих в повседневной жизни, то есть позитивную инкультуризацию. Носителем процесса учебы является группа. Это направление ресоциализационной работы тесно связано с деятельностью Центра.

Социальные тренинги могут проводиться в форме ситуационно-ролевых игр [2, с. 3–6]. Каждому осужденному, готовящемуся к освобождению, предлагается сыграть роль человека, только что оказавшемуся на свободе. Эту роль по очереди исполняют все лица, готовя-



щееся к освобождению. Роли других участников ситуации (друзей, родителей, коллег по работе и т.д.) могут исполнять другие осужденные, а также руководители занятий (психолог, воспитатели, учителя).

2. Группа социального действия. Согласно А. Брауну, такие группы создаются на основе общих интересов, потребностей и проблем с целью коллективных действий, направленных на решение общих проблем и изменения социальных условий, мешающих их жизнедеятельности [4, с. 53]. Самоуправление таких групп проявляется в том, что их члены самостоятельно определяют свои проблемы и средства их преодоления.

Использование модели групповой работы относительно детей и молодежи, находящихся в конфликте с законом, построено на представлении о том, что одной из причин противоправного поведения несовершеннолетних есть отсутствие условий для удовлетворения их потребностей, предвзятое отношение к ним взрослой части общества (в частности, школы, правоохранительные органы), непризнание взрослыми их прав, потребностей и возможностей, неумелые воспитательные действия взрослых [10, с. 70]. Если объединить детей в группы и помочь им понять, с одной стороны, социальную природу их проблем, а из другой – свою ответственность и способность изменить свою жизнь, их активность может быть направлена в конструктивное русло: на организацию отдыха, труда, создания условий для своего физического и культурного развития, на преодоление конфликтов.

3. Разрешительные группы. Одной из причин криминального поведения осужденных есть их неумение организовать свой досуг. В первую очередь это относится к несовершеннолетним и молодежи. Поэтому в ходе выполнения наказания этой категории осужденных необходимо показать пути и способы рациональной организации свободного времени. Основная задача таких мероприятий – раскрыть способности и возможности осужденных, разбудить у них инициативу. Практика показывает, что участие осужденных в разрешительных группах ведет к их большей уравновешенности, снижению агрессивности, увеличению собственной инициативности и в целом к улучшению психологического климата в учреждении. Относительно основных разрешительных форм, то специалистами УИН Германии, практикующим длительное время такую работу, предлагается особое внимание обратить на спортивные и культурные мероприятия, работу в библиотеках и СМИ, семинары относительно проблем межличностных отношений, семейных отношений, брака и др. [11, с. 19].

Отдельное место в учреждениях, где исполняется наказание, целесообразно предоставить организации спортивных мероприятий.

4. «Жилищная группа» тоже предназначена для формирования у осужденных навыков жизни в коллективе. Ее рекомендованный состав: 8–11 несовершеннолетних, работающих под руководством социального работника или сотрудников общей службы исполнения наказаний. Таким образом, «жилищная группа» является «социальным учебным полигоном для осужденных» [11, с. 37].

Рассматривая выше описанные разновидности групповой ресоциализационной работы с несовершеннолетними преступниками, следует отметить, что подсистема «воспитатель – осужденный» не является замкнутой. На эффективность работы этой подсистемы осуществляет влияние социальная среда и микросреда осужденных.

Важно учитывать и тот факт, что для организации управления подростковой массой администрация, наблюдая за формированием групповых процессов среди подростков, отбирает тех, которые выдвигаются, то есть физически сильных и предприимчивых, неформальных лидеров. Именно они и образуют актив. Одним из важных требований к активу есть его способность обеспечить порядок в отряде, которому администрация (начальник отряда и др.) делегируют часть своих полномо-

чий.

Организовывая разного рода групповую ресоциализационную работу с несовершеннолетними преступниками, следует учитывать определенную ее специфику, а также то, что поскольку насильственная преступность несовершеннолетних имеет преимущественно групповой характер, то групповые ресоциализационные мероприятия наиболее эффективны. Ведь, с самого начала пребывания в СИЗО начинается путь вверх или вниз: подросток произвольно занимает в тюрьме определенную социальную нишу и получает соответствующее социальное самоопределение. Путь вверх – это повышение социального статуса и выдвижение в лидеры, а путь вниз – это снижение социального статуса, потеря собственной значимости в глазах других и лишение права слова [5, с. 28–33].

5. Семейные групповые совещания – метод восстановительного правосудия, предусматривающего групповое обсуждение последствий правонарушения и поиск путей исправления ситуации, сложившихся в связи с правонарушением, к которому привлекается широкий круг родственников правонарушителя, представителей его непосредственного окружения, а также все те, кто пострадал от правонарушения [6, с. 118–120; 10, с. 56–67; 13].

6. Усиление воспитательной функции наказания. В процессе выполнения наказания, реализация наказания достигается заданием исправления несовершеннолетних осужденных. Реализация воспитательной функции позволит усилить его роль, подкрепить воспитание с помощью наказания собственно воспитанием [7, с. 34]. Воспитательная функция режима заключается в том, что он: а) может быть толчком к моральному усовершенствованию личности через причинение несовершеннолетнему осужденному переживаний и страданий, связанных с потерей воли; б) способствует формированию у несовершеннолетнего осужденного необходимых не только в УИН, но и на свободе полезных навыков и качеств, поскольку приучает его к систематическому, долговременному и суровому соблюдению установленных правил поведения; в) способствует в совокупности с другими средствами исправлению воспитания у несовершеннолетних осужденных высокого правосознания; г) помогает преодолеть отрицательные черты личности, привели ее к совершению преступления, осознать ценность потерянных благ; д) способствует воспитанию у несовершеннолетних осужденных стойкости против совершения преступлений в будущем.

7. Правовое воспитание осужденных. Его основным заданием должно стать содействие формированию гражданина, помощь молодому человеку раздвинуть рамки непосредственного его окружения, побуждать ощущение себя участником более сложных и более широких социальных отношений, всесторонне и четко урегулированных правом. В процессе правового воспитания нельзя говорить о законе только как о системе запретов, а именно такое впечатление может создастся, если речь будет идти лишь о нормах криминального закона. Важно постоянно подчеркивать, что в современном обществе право не только и не столько закрепляет запреты и ограничения, сколько утверждает права и обязанности граждан во всех сферах. Как указывает О. Костенко, «права человека можно обеспечить с помощью формулы, выражаемой так: «С культурой – в голове и с законом – в руках»! [9, с. 50].

8. Взаимодействие и сотрудничество специалистов разных организаций относительно организации социокультурной работы с несовершеннолетними. Необходимость определения такого направления обусловлена в первую очередь «необходимостью создания сети социальных институций, призванных проводить с осужденными работу, направленную на их дальнейшую интеграцию в общество».

Таким образом, учитывая выше приведенное, можно

констатировать, что целесообразна дальнейшая модернизация применения санкций в следующих направлениях: а) реализация общей линии на повышение их эффективности; в) расширение мероприятий стимулирования общественно полезных действий с учетом повышения культуры и сознания подрастающего поколения; г) более полная и последовательная дифференциация и индивидуализация ответственности с учетом степени тяжести содеянного, личности виновного, причин поступка и возможностей ресоциализации и исправления субъекта, в первую очередь, без изоляции от общества; д) расширение возможностей замены наказания мероприятиями общественного действия; е) гуманизация методов исправления и ресоциализации виновных, более полное сочетание их с мероприятиями культурного и педагогического действия.

Перспективы дальнейших исследований – определение педагогических условий организации социально-воспитательной и психологической службы колонии как средство ресоциализации несовершеннолетних.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абызова Е. В., Девятьярова И. Н. Особенности педагогического дизайна развивающей среды в работе с девиантными подростками // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2.
2. Авдеев В. Актуальные вопросы лишения свободы несовершеннолетних // Уголовное право. – М.: Интел-Синтез, 2001. – № 2. – С. 25–31.
3. Антипова Е. В. Модель взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 34–38.
4. Браун А. Групповая работа в Великобритании // Практика социальной работы / [Под ред. Кристофера Ханвея и Терри Филлпота]. Амстердам-Киев, 1996. –

654 с.

5. Журавлев В. Л. Основы, принципы и организация процесса воспитательно-педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных // Преступление и наказание. – 2002. – № 4. – С. 25–29.

6. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание / Х. Зер; пер. с англ. – М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 1998. – 354 с.

7. Кальченко Т. Л. Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні спеціальними органами та установами: дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / Кальченко Тетяна Леонідівна. – К., 2003. – 229 с.

8. Ковкова О. Н. Индивидуально-корректирующее сопровождение социализации подростков девиантного поведения как психолого-педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4.

9. Костенко А. Н. Криминальный произвол (социопсихология воли и сознания преступника). – К.: Педагогика, 1990. – 148 с.

10. Методичний інструментарій діяльності з ресоціалізації неповнолітнього, засудженого до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі // Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань не пов'язаних з позбавленням волі: [Метод. матер. / за ред. В. П. Лютого]. – К.: Педагогіка, 2005. – 136 с.

11. Ресоциализация осужденных в пенитенциарных учреждениях ФРГ (социально-психологический аспект): учеб. пособие. М.: Права человека, 2001. – 182 с.

12. Рыбин В. В. Социально-культурные условия адаптации подростков с делинквентным поведением в центрах временной изоляции: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Рыбин Владимир Витальевич. Тамбов, 2006. – 228 с.

13. Сімейні групові наради як метод розв'язання конфліктних ситуацій: [методичні матеріали для тренера / упоряд.: Т. П. Авельцева, Н. В. Зимівець, В. П. Лютий, О. А. Калібаба]; За заг. ред. І. Д. Звереві. К.: Наук. світ, 2003. – 86 с.

#### CENTER OF RESOCIALISATION IN THE JUVENILE SERVICE SOCIAL-EDUCATIVE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE COLONY AS MEANS OF JUVENILE TRAINEES' RESOCIALISATION

© 2013

**P.M. Husak**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of social pedagogics and pedagogics of higher school

**A.P. Husak**, doctor of philosophy, docent of the department of criminal law and criminal procedure  
*Eastern European National University, Lutsk (Ukraine)*

*Annotation:* The necessity of providing juveniles with purposeful culturing in the process of their resocialization is proved in the article. The organization of cultural, social influence on juveniles facilitates their effective involving into society and formulates minors' positive useful orientations and high level of their culture of behavior.

*Keywords:* resocialisation, center of resocialisation, juveniles, deviant behavior.

*Аннотация:* В этой статье рассматриваются подходы относительно определения понятий «компетенции», «компетентности». На их основе мотивируется необходимость решения вопросов компетентности будущих учителей путем их реализации в высших учебных заведениях, а также характеризуется профессиональная компетентность и условия, необходимые для ее формирования в учителей в условиях информационного общества.

*Ключевые слова:* компетенции, компетентности, профессиональная педагогическая компетентность.

Направленность профессионального образования на усвоение студентами системы знаний, которая была традиционной и целесообразной еще несколько десятилетий назад, уже не соответствует социальному заказу, требует воспитания самостоятельных, инициативных и ответственных членов общества, способных эффективно взаимодействовать в осуществлении социальных, производственных и экономических задач. Для эффективного становления такой способности, как творческое мышление, обязателен комплекс условий [3]. Выполнение поставленных задач требует существенного усиления самостоятельной продуктивной деятельности будущих специалистов, развития их личностных качеств и творческих способностей, умений самостоятельно приобретать новые знания и решать социальные и профессиональные проблемы, ориентироваться в жизни общества.

Как показывает анализ опыта образовательных систем многих развитых стран мира, одним из путей обновления содержания образования и образовательных технологий, согласование их с современными потребностями, интеграции в европейское и мировое образовательное пространство является компетентностный подход и создание эффективных механизмов его внедрения. Определяющей причиной, позволяющей студенту-выпускнику правильно адаптироваться в социальном пространстве и, занимаясь трудовой деятельностью, свое влияние направить на социальную среду и различные общественные отношения, является профессиональная компетентность [12]. Цель статьи состоит в исследовании понятий компетентности и компетенции.

Ученые некоторых европейских стран считают, что приобретение молодежью знаний, умений и навыков, направленное на совершенствование их компетентности, способствует интеллектуальному и культурному развитию личности, формированию у нее способности быстро реагировать на запросы времени. Анализ периодических научно-методических изданий по исследуемой проблеме свидетельствует о наличии научного основания, в контексте которого целесообразно продолжать научный поиск в нужном направлении. Это касается, в первую очередь, исследования проблемы формирования компетентности и компетенций (Н. Бирик, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачева и др.).

Следует отметить, что само понятие «компетентное образование» возникло в США. Оно основывается на практическом опыте и стало результатом многочисленных попыток проанализировать его, разработав определенную теоретическую, концептуальную основу. Уже тогда, в конце 80-х – начале 90-х годов XX в., была попытка дать компетентности определенный образовательный результат. Сегодня, несмотря на некоторые различия в подходах, специалисты США определяют три основных компонента компетентностного образования, а именно: формирование знаний, умений и ценностей личности [2].

Наряду с этим, сегодня актуальность приобретает понятие компетентностей, поскольку именно компетентности, по мнению многих зарубежных и отечественных экспертов, являются индикаторами, позволяющими определить готовность ученика, выпускника школы к

жизни, его дальнейшего развития и активного участия в жизни общества. Так, примером ключевыми компетентностями некоторые ученые называют: способность сотрудничать и работать в команде, решать конфликты, применять информационные и коммуникационные технологии, творчество и изобретательность, способность применять знания и технологии и т.д. [4]. Один из участников проекта Делфи Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно, а иногда и прямо по тексту, могут интерпретироваться как компетентности:

- «основные навыки», например, грамотность, способность считать;
- «жизненные навыки», например, самоуправление, отношения с другими людьми;
- «ключевые навыки», например, коммуникация, способность к решению проблем;
- «социальные и гражданские навыки», например, социальная активность, ценности;
- «навыки для получения занятости», например, способность к обработке информации;
- «предпринимательские навыки», например, исследование деловых возможностей;
- «управленческие навыки», например, консультирование, аналитическое мышление;
- «широкие навыки», например, планирование, контроль [2].

Автор отмечает, что «это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, выраженные в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [2].

Итак, в понимании зарубежных ученых, термин «компетентность» связывается с определенными навыками деятельности, прежде всего равняется профессиональной. Заметим, что в европейской науке сложилось и более широкое толкование компетенций. Так, по мнению экспертов по образованию Совета Европы, компетентности предусматривают: способность личности воспринимать и отвечать на индивидуальные и социальные потребности, комплекс ценностей, знаний и навыков.

Под компетентностью будущего специалиста зарубежные ученые Г. Халаж и В. Хутмаер [7] понимают соответствие структурированных (организованных) совокупности знаний, умений, навыков и отношений, приобретенных в процессе обучения. Они позволяют ему определять, т.е. идентифицировать и решать независимо от контекста (от ситуации) проблемы, характерные для определенной сферы деятельности.

Таким образом, понятие «компетентность» рассматривается как интегративная характеристика, включающая в себя следующие основные аспекты: готовность к целеполаганию, готовность к действию, готовность к оценке, готовность к рефлексии [7].

Подобный подход наблюдается в США, где с целью определенного прогресса в определении содержания компетентности в рамках Национального центра образовательной статистики США и Канады была начата программа «Определение и отбор компетентностей: теоретические и концептуальные основы» с сокращенным названием «DeSeCo». По мнению экспертов этой программы, компетентность проявляется в деятельности



личности в различных контекстах (например, в социально-экономической и политической жизни). При этом не только образование является ответственным за приобретение личностью необходимых компетенций; но на их формирование влияют также семья, работа, СМИ, религиозные и культурные организации и т.д.

В контексте определения особенностей компетентного подхода, на наш взгляд следует остановиться на интерпретации взаимозависимости понятий «компетентность» и «компетенция». Ряд попыток выработать общую терминологию не имели большого успеха [12]. Следует отметить, что в современном научно-педагогическом обращении параллельно употребляются два термина: «компетентность» и «компетенция». По поводу их соотношения нет единого мнения [13-17]. Анализ различных научных источников позволяет выделить три подхода к определению соотношения этих понятий.

Первый подход характеризуется тем, что оба термина употребляются как синонимы (Т. Гудкова, С. Дружилов, Е. Зеер и другие).

Представители второго подхода считают компетенции составляющими компетентности (К. Махмурян, И. Пересторонина и другие).

Согласно третьему подходу понятие «компетенция» толкуется как круг полномочий определенного лица, перечень социальных требований к его деятельности в определенной сфере, тогда как «компетентность» означает обобщенную способность личности к деятельности. Придерживаемся мнения Е. Пометун о том, что большинство педагогов согласны с таким подходом, «определив, что под термином «компетенция» имеется в виду прежде круг полномочий какой-либо организации, учреждения или лица. В пределах своей компетенции лицо может быть компетентным или некомпетентным в определенных вопросах, то есть иметь (приобрести) компетентность (компетентности) в определенной сфере деятельности. Поскольку речь идет о процессе обучения и развития личности, что происходит в системе образования, то одним из результатов образования и будет обретение человеком набора компетенций, необходимых для деятельности в различных сферах общественной жизни» [4].

Анализ современной научной литературы по проблематике Болонского процесса [1] свидетельствует о частом употреблении европейскими учеными термина «компетенция» для определения содержания профессионального образования. Как показывает анализ научных источников [6; 7], у этого понятия довольно широкая амплитуда толкований. Приведем некоторые из них.

Известные ученые В. Краевский и А. Хуторской также различают понятия «компетентность» и «компетенция». Они отмечают, что компетентность является совокупностью личностных качеств специалиста (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере. Компетентность – это владение специалистом соответствующей компетенцией (компетенциями), которое включает его личностное отношение к ней как предмету деятельности [11].

Считаем актуальным мнение Л. Хоружей, что понятие «компетенция» и «компетентность» не тождественны. Компетенция отражает функциональные возможности специалиста и происходит от латинского слова «competentia» – приспособленность к делу: круг полномочий, вопросов, поручаемых определенному лицу [7]. Зато понятие «компетентность» по своему содержанию более широкое и близко к понятию «профессионализм». В частности, проф. Э. Риц выделяет профессионально-деятельностной компетенции как «имеющийся сформированный потенциал профессиональных способностей, позволяющий индивидууму действовать в конкретных профессиональных ситуациях в соответствии с поставленными требованиями» [10]. С. Адам и Г. Влуменштейн

определяют компетентцию как понятие, охватывающее способность, готовности, знания, поведение, необходимые для определенной деятельности (профессиональные, методические и социальные компетенции). При этом они рекомендуют избегать термина квалификация, поскольку в немецком и английском языках он относится только к формальному завершению деятельности и мало проясняет, какие способности, готовности, знания и поведенческие отношения фактически необходимы для успешной профессиональной деятельности [7].

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Согласно с мнением А. Хуторского, что компетентность предполагает владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [11].

Подробнее остановимся на понятии «компетентность». Итак, понятие «компетентность» не сводится только к знаниям и навыкам, а относится к сфере сложных умений и качеств личности. По мнению А. Овчарука «Компетентность – это общая способность человека, основанной на знаниях, опыте, ценностях и способностях, приобретенных благодаря обучению» [6].

В «Словаре иностранных слов» под редакцией А. Мельничука компетентность определяется как «осведомленность, информированность, авторитетность» [9].

В «Новом толковом словаре украинского языка» под редакцией А. Слипушко и В. Яременко понятие «компетентность» подается в таком значении: хорошая осведомленность в чем-либо [5].

В словаре С. Ожегова понятие «компетентность» подается в двух значениях:

1) компетентен тот, кто обладает достаточными знаниями в любой или определенной области; кто с чем-либо хорошо осведомлен, квалифицирован, основывается на знании;

2) тот, кто имеет определенные полномочия, полномочный, полновластный [8].

В словаре терминов, компетентность (лат. competens – способный) – рассматривается как: 1) владение компетенцией; 2) владение знаниями, которые позволяют судить о чем-либо. Л. Карпова различает широкое и узкое толкование этого понятия. В широком смысле компетентность квалифицируется как степень зрелости человека, допускающая определенный уровень психического развития личности (обученность и воспитанность) и позволяющая индивиду успешно функционировать в обществе. В узком смысле компетентность рассматривается как деятельностная характеристика, т.е. как степень включенности человека в деятельность, предполагающая ценностное отношение [10].

Итак, мы можем сделать вывод, что понятие «профессиональная компетентность» включает в себя знания и умения, навыки выполнения задания, личностные качества, комплекс знаний и профессиональных личностных качеств, единство теоретической и практической готовности к педагогической работы и т.п.

Исследования данного вопроса не исчерпывает обозначенную проблему. Мы считаем, что перспективным для дальнейших исследований является анализ формирования компетентностей и компетенций будущих учителей на занятиях педагогического цикла.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жовта Ирина. Реформування вищої освіти і Болонський процес // Освіта України. – 2003. – № 92 (грудень). – С. 3.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Коростелев А. А. Обеспечение готовности сту-



дентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды / А. А. Коростелев // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №2.

4. Левківський М. В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – 2003. – №3. – С. 9–12.

5. Новый толковый словарь украинского языка в 4-х т. / Сост. В. Яременко, А. Слипущко. – М.: Аконтит, 1998., 1347 с.

6. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення // Управління освітою. – 2003. – С. 6–9.

7. Оржеховська В. М. Фактори ризику // Освіта. – 2008р. – №6–7. – С. 4.

8. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 6–16.

9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – М.: Азъ, 1993. – 955 с.

10. Словарь иностранных слов / Под ред. А. С. Мельничука. – 2-е издание, перераб. и доп. – К.: Главная редакция (УСЭ), 1985. – 966с.

11. Трубочева С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний

підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 53–59.

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. – Центр «Эйдос», 24.04.2002. – <http://www.eidos.ru/news/compet.html>

13. Ярыгина Н. А. Формирование профессиональных компетенций студентов экономических специальностей посредством инновационных методов преподавания / Н. А. Ярыгина // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №4.

14. Ярыгин О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. С. 410-413.

15. Ярыгин А.Н., Ярыгин О.Н. Относительное ранжирование интеллектуальных компетентностей с помощью интерактивных парных сравнений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. С. 413-417.

16. Ярыгин О.Н., Рогован Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 88-92.

17. Ярыгин О.Н., Рудаков С.С., Рогован Е.С. Системное мышление как необходимый компонент управленческой компетентности // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4 (22). С. 448-453.

## SUMMARY OF SKILLS AND COMPETENCE OF TERMS

© 2013

*I.A. Dziubenko, graduate student*

*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* The unity of article is about the influence of game classes on the formation of the life-needed competencies of students. In the article we considered the approaches to definition of such notions as «competence», «competency», and on their basis we motivated the necessity of decision of problem of competence of future labourtraining teachers by means of its realization in higher pedagogical educational institutions and determined professional competency and conditions which are necessary for its formation in conditions of informational society.

*Keywords:* competency, competent teacher, professional pedagogical competency.

УДК 378.016:81

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ

© 2013

*О.А. Иващенко, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, философии и общественных наук*

*Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)*

*Аннотация:* В статье рассмотрен один из компонентов профессиональной подготовки специалистов Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины – иноязычный лингвистический компонент. Проанализированы направления международного сотрудничества службы, определено содержание иноязычного образования в высших учебных заведениях ГСЧС Украины.

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция, содержание образования, Государственная служба по чрезвычайным ситуациям Украины.

Приоритетной задачей системы образования есть профессиональная подготовка квалифицированных, конкурентоспособных специалистов. Решение этой задачи требует педагогически обоснованного содержания и технологий подготовки специалистов в различных отраслях, которые владели бы высоким уровнем знаний, умений и навыков и могли приспособиваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

Наша статья посвящена проблемам профессиональной подготовки будущих специалистов Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины. Рассмотрим один из компонентов профессиональной подготовки, а именно – иноязычный лингвистический компонент. Цель статьи – определение содержания иноязычного образования в высших учебных заведениях

Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины.

Одна из главных задач Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины – расширение международного сотрудничества, цель которого – обмен научно-технической информацией, решение проблем в области предупреждения чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера, ликвидации чрезвычайных ситуаций, минимизации человеческих жертв и материального ущерба, проведении поисково-спасательных работ и оказании помощи пострадавшим. Перечислим основные направления международной деятельности службы: 1) сотрудничество с правительственными и неправительственными международными организациями, занимающимися вопросами в области

гражданской и противопожарной защиты; 2) участие в международных выставках, семинарах, конференциях, симпозиумах; 3) разработка и реализация международных научных, технических и гуманитарных проектов; 4) обеспечение взаимных стажировок, повышение квалификации, обмен опытом, обучение специалистов; 5) проведение совместных исследований, учений, испытаний.

Любая деятельность, осуществляемая в рамках международного сотрудничества, связана с получением и переработкой информации на иностранном языке. Поэтому всё большее значение приобретает лингвистический иноязычный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов. Речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции выпускников высших учебных заведений Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины.

В современных исследованиях термин «иноязычная коммуникативная компетенция» понимается как: 1) способность учитывать в речевом общении контекстуальную уместность и применимость языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций [1, с. 18]; 2) знание языка, высокий уровень практического владения как вербальными, так и невербальными его средствами, а также опыт владения языком на вариативно-адаптивном уровне в зависимости от конкретной речевой ситуации [2, с. 14; 3]; 3) степень удовлетворительного владения определенными нормами общения, поведения как результат обучения, как усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, степень владения техникой общения, как языковой системой в действии [4, с. 12]; 4) знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, содержание которого охватывает знание основных понятий лингвистики речи (стили, типы, способы связи предложений в тексте), умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные умения [5, с. 6–7].

Цель преподавания иностранного языка – формирование личности, обладающей профессиональной и коммуникативной компетенцией, что позволяет эффективно адаптироваться к профессиональной деятельности в условиях двуязычия, а также способствует личностному профессиональному самоопределению и самосовершенствованию на базе полученных знаний. Сегодня необходимо научить выпускников использовать иностранный язык как инструмент в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Нужно подготовить курсантов к общению в реальных жизненных ситуациях, научить их добывать знания самостоятельно с целью совершенствования в области выбранной будущей профессии. Именно на занятиях по иностранному языку у курсантов формируются умения и навыки иноязычного общения, предусматривающие достижения ими такого уровня коммуникативной компетенции, достаточным для осуществления общения в определенных коммуникативных сферах, ориентировки в социокультурных аспектах страны изучаемого языка.

Прогрессирующее развитие международных контактов и связей в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает последовательную ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Устремленность к коммуникативной компетенции как конечному результату обучения предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (т.е. языковую компетенцию учащихся), но и усвоение колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, поскольку последнее недостижимо без принципиального тождества основных сведений коммуникантов об окружающей действительности.

Однако, в практике преподавания иностранных языков

есть существенные недостатки, тормозящие процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а предмет не занимает должного места в профессиональной подготовке будущих специалистов. Курсанты не воспринимают иностранный язык как необходимый элемент профессионального становления и не осознают практическую ценность получаемых знаний и навыков. Кроме того, необходимо учитывать и отсутствие преемственности между школой и вузом и низкий уровень подготовки абитуриентов. Преподавателям не всегда удается решить задачу по выравниванию иноязычной подготовки студентов и доведения ее до уровня, необходимого для продолжения обучения. Поэтому значительную часть учебного времени приходится тратить на повторение, систематизацию, а иногда даже и на изучение материала, предусмотренного школьной программой. Как следствие, выпускники, как правило, не владеют иностранным языком в достаточной степени для выполнения профессиональной деятельности в условиях иноязычной среды. Таким образом, несмотря на большие затраты времени, результативность курса «Иностранный язык» – незначительна.

В последнее время методика преподавания иностранных языков претерпела определенные изменения относительно организации процесса обучения, методов обучения, его структуры и содержания. На сегодняшний день самыми распространенными и действенными методами преподавания и обучения иностранным языкам, бесспорно, являются профессионально-ориентированный, обеспечивающий интеграцию иностранного языка с профильными дисциплинами [6, с. 119], и коммуникативный, максимально приближенный к реальным условиям иноязычной среды. Традиционный грамматико-переводной метод базируется на привитии навыков чтения литературы, изучении грамматических правил и лексики. Иными словами, этот метод базируется на языковой компетенции [7-9]. По сравнению с ним, коммуникативный метод ориентирован на несколько иную методическую цель. Ее можно проследить в процессе определения особенностей этой учебной технологии.

В данной статье мы подробнее рассмотрим коммуникативный метод. Коммуникативный метод сфокусирован на использовании языка. При таких условиях значительно меньше внимания уделяется структурам языкового построения. Главная задача – понять и быть понятым, иными словами – достижение коммуникативной цели. Также не акцентируется внимание на навыках простого чтения или письма. При развитии этих видов речевой деятельности также уделяется внимание коммуникативной цели: найти необходимую информацию, сравнить данные, подтвердить точку зрения, написать деловое или личное письмо и т.д. Реальное применение языка в различных ситуациях общения является новым приоритетом. Такой подход учит студентов становиться коммуникативно-компетентными, использовать язык в соответствии с данным социально-направленным контекстом, управлять процессом общения.

Коммуникативный метод предполагает иную роль преподавателя в учебном процессе. Он может выполнять разные роли: менеджера деятельности в классе, поддерживая благоприятную учебную атмосферу и создавая ситуации, удобные для общения; советчика, отвечая на вопросы студентов и направляя их высказывания; собеседника и участника процесса обучения. Используются различные материалы, чтобы мотивировать студентов и вызвать их заинтересованность и активность. Преподаватель облегчает обучение студента, вовлекая его в ситуации типа «студент-студент» в большей степени, чем к ситуации «преподаватель-студент». Время говорения преподавателя должно быть сведено к минимуму, предоставляя возможность студентам максимально использовать время для общения. В целом, роль преподавателя в этих условиях не такая доминирующая, что позволяет ему не быть в центре внимания непосред-

ственно во время работы.

Коммуникативный подход изменяет роль учащихся в учебном процессе. Они вынуждены активно общаться и объясняться, даже когда недостаточно языковых знаний. Они учатся общаться в общении. Поощряется полное погружение в язык, который изучается. Студенты должны осознать и увидеть на собственном опыте, что они реально могут делать, используя язык. Таким образом, усиливается понимание учащимися полноты значения языка, который они изучают.

Коммуникативный подход предполагает различные технологии обучения. Распространены следующие виды деятельности: игры, ролевые игры и задания по решению различных проблем. Каждое задание должно иметь коммуникативную цель, то есть студентам необходимо понимать, зачем они выполняют то или иное задание и как полученные навыки можно применить в жизни. Используются разнообразные виды взаимодействия студентов: работа в парах и небольших группах, реже – индивидуальная работа. Группы не должны быть статичными, нужно постоянно менять составы групп, чтобы предоставить студентам возможность общаться как можно с большим количеством людей. Широко применяются аутентичные материалы.

Коммуникативный подход делает приоритетным обучение четырех базовых навыков речи, которые фиксируются в определенном порядке: говорения, слушания, чтения и письма [10, 11]. Непосредственно на переводе, как навыке, внимание не акцентируется. При отборе текстов и языковых материалов учитываются следующие критерии: профессиональная значимость; возможность взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности; возможность вариативности способов решения профессиональных коммуникативных задач; учет интересов курсантов, уровня их общепрофессиональной, межкультурной и лингвистической подготовки; минимальная степень адаптации; жанровая и стилистическая выдержанность.

В коммуникативном подходе другое отношение к ошибкам. Ошибка по своей природе имеет логику и право на существование. Студенты могут иметь неполные языковые знания и быть успешными в общении. При исправлении ошибок нужно учитывать стадию занятия. Если это презентация или отработка нового материала – ошибки можно и нужно исправлять. А на этапе воспроизведения знаний не рекомендуется прерывать студентов для исправления ошибок. В конце занятия лучше отвести время на анализ самых распространенных ошибок. Предпочтение отдается самостоятельному исправлению или исправлению другими членами группы.

Учитывая сказанное выше, можно определить содержание обучения иностранному языку в высших учебных заведениях Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины. На первом и втором курсах изучается предмет «Иностранный язык по профессиональному направлению», на пятом курсе курсанты изучают предмет «Профессиональный иностранный язык».

Составляя учебные программы для данных дисциплин необходимо предусматривать следующие компоненты: 1) предметное содержание, связанное со спецификой современного профессионального общения, которое включает учебную информацию о базовых понятиях данного предмета; 2) иноязычное научно-техническое содержание, имеющее отношение к развитию науки и техники, их влиянию на окружающую среду и человека; 3) иноязычное страноведческое содержание, включающее определенную информацию об основных странах-партнерах Украины и их национально-культурной специфике общения; 4) языковое содержание, предполагающее знание об основных лексических и грамматических явлениях, свойственных общению по специальности; 5) коммуникативное содержание, цель которого – овладения разнообразными коммуникативными умениями в соответствии с ситуацией общения.

После окончания изучения курса курсанты должны уметь: выбирать и использовать адекватные речевые образцы согласно заданной ситуации; вести диалог на профессиональные темы, работая в парах и группах, логично и связано выстраивая свое высказывание; слушать и слышать партнера по общению, понимать его коммуникативную задачу и достигать в ходе общения коммуникативную цель.

Уровень владения курсантами иностранным языком в рамках профессионально-ориентированного обучения следует определять по следующими критериями: владение языковыми профессиональными знаниями (грамматическими структурами, лексическими единицами профессиональной направленности); готовность к речевому профессиональному взаимодействию (владение всеми видами речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной лексики, умение реализовывать свои потребности в иноязычном профессиональном общении с помощью различных языковых средств); готовность к творческой профессиональной деятельности (мотивация, познавательная и творческая активность курсантов) [12].

Для преодоления барьера между реальной ситуацией преподавания иностранных языков в высшем неязыковом учебном заведении и навыками и умениями, необходимыми для современного специалиста во время выполнения профессиональных задач в условиях иноязычной среды, необходимо учитывать следующие принципы: 1) все дисциплины, входящие в учебный план подготовки специалистов, должны быть направлены на достижение основной цели обучения – профессиональной компетентности, следовательно, и дисциплина «Иностранный язык» должна иметь целью развитие составляющих профессиональной компетентности будущего специалиста; 2) иноязычная компетенция реализуется в условиях иноязычной среды средствами иностранного языка, следовательно, целью обучения и учебной деятельности курсантов должна стать, с одной стороны, развитие профессиональной компетентности в единстве всех ее составляющих, а с другой – проекция полученного образования в плоскость иноязычной среды; 3) поскольку самым действенным средством формирования коммуникативной компетенции является общение, то преподавания иностранного языка должно базироваться на основе деятельностного и коммуникативного подходов с использованием профессионально ориентированного содержания.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо еще раз напомнить, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом высшем учебном заведении требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задевающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Таким образом, будет правомерно рассматривать содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
2. Павленко О. О. Формування комунікативної



компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Павленко. – К., 2005.

3. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 157-159.

4. Прудникова Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. Прудникова. – Саратов, 2007.

5. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. Федоренко. – Луцьк, 2005.

6. Дудиева З. К. Педагогические технологии повышения иноязычной коммуникации студентов на основе интеграции учебных дисциплин / Дудиева З. К. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3.

7. Абдуразякова Е.П. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста // Вектор науки Тольяттинского государственного

университета. 2010. № 3. С. 350-352.

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

9. Юхненко Л.В. Роль аутентичных текстов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в обучении второму иностранному языку в неязыковом вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 294-296.

10. Хохленкова Л.А. Роль личности преподавателя в формировании коммуникативной иноязычной компетенции будущих специалистов сферы сервиса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 348-351.

11. Денисова О.П. Формирование коммуникативных и организаторских способностей руководителя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 17-20.

12. Шатурная Е. А. Методика обучения устному иноязычному профессиональному дискурсу средствами учебно-речевых ситуаций и ролевых игр: автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е. Шатурная. – Томск, 2009.

## FORMING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

© 2013

**O.A. Ivashchenko**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of psychology, philosophy and social sciences

*Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkassy (Ukraine)*

*Annotation:* Foreign linguistic component of professional training of future specialists of State Emergency Service of Ukraine is considered in the article. Directions of international cooperation of the State Service are analyzed. Content of foreign education in higher educational establishments of State Emergency Service is revealed.

*Keywords:* foreign communicative competence, content of education, State Emergency Service of Ukraine.

УДК 159.9: 159.94

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ

© 2013

**А.Н. Капля**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе и международному сотрудничеству

**А.Г. Снисаренко**, кандидат психологических наук, доцент, начальник адъюнктуры Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)

*Аннотация:* В статье раскрыты особенности профессиональной деятельности специалистов пожарно-спасательных подразделений. Определены профессиональные требования к их психике.

*Ключевые слова:* психологический анализ, специалист пожарно-спасательного подразделения, профессиональная деятельность, профессионально важные качества.

Государственная служба Украины по чрезвычайным ситуациям (ГСЧС Украины) и ее составляющая – пожарно-спасательные подразделения (ПСП) – переживают процесс реформирования, признаками которого являются изменения в системе управления, обновление нормативно-правовой базы деятельности, открытость, структурная перестройка, новые подходы к оценке эффективности работы.

Основной новой управленческой политики, согласно с «Общегосударственной целевой программой развития гражданской защиты на 2009–2013 годы» является качественная работа с персоналом. В этом направлении происходят положительные изменения: оптимизируется штатная численность, трансформируются подходы к подбору кадров, меняются акценты в обучении и переподготовке персонала, углубляется процесс демократизации управления, децентрализации ответственности, переход к более мобильным системам руководства. Однако наблюдаются и негативные процессы: снижение работоспособности личного состава, межличностные

конфликты, нарушения дисциплины, возникновения нервно-психических расстройств, психических дезадаптаций, что приводит к травматизму персонала, совершению суицидов, текучести кадров и т.д.

Этот перечень можно еще продолжать, но следствием всех вышеуказанных обстоятельств является проблема обеспечения надлежащей профессиональной и психологической готовности персонала, реализующаяся через систему профессионального отбора и психологического сопровождения этого сложного и важного вида деятельности. В частности, приобретает вес исследование психологических особенностей профессиональной деятельности основного управленческого вида деятельности в пределах ГСЧС Украины – специалистов пожарно-спасательных подразделений (ПСП).

Анализ научной литературы показал, что проблема психологического изучения профессиональной деятельности личности является одной из важных проблем психологической теории и практики, а ее изучением занимался широкий круг ученых [2; 4]. Интересными для

нашего исследования являются разработки ученых [1; 7], в которых рассматриваются актуальные проблемы психологического обеспечения профессиональной деятельности представителей экстремальных профессий. Но, к сожалению, в отечественной психологии встречаются лишь единичные исследования [5; 6], посвященные указанной проблеме.

Цель статьи – осуществить психологический анализ профессиональной деятельности специалистов ПСП.

В ходе данного исследования использовались следующие методы: теоретического характера (анализ научной литературы, руководящих и нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность специалистов ПСП, обобщение полученной информации); эмпирического характера: методы беседы, наблюдения, анкетирования и экспертной оценки по изучению особенностей профессиональной деятельности специалистов ПСП и требований, предъявляемых профессией к их психике.

В исследовании приняли участие 47 экспертов – начальников пожарно-спасательных частей и их заместителей, имеющие длительный стаж службы и являющиеся общепризнанными профессионалами (стаж службы в ПСП – более 10 лет). Эти специалисты приняли участие в опросе по авторским профессиографическим анкетам, направленными на получение объективной оценки относительно особенностей профессиональной деятельности специалистов ПСП и выделение их профессионально важных качеств (ПВК).

Проведенный анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность специалистов ПСП (организационное построение, функциональное назначение подразделений, должностные инструкции персонала и т.п.), изучение специальной литературы и непосредственное участие исследователей в исполнении профессиональных задач (трудовой метод) позволил выделить основные характерные черты профессии, отраженные в комплексе профессиональных задач, функций и условий деятельности.

Так, на сегодня основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность таких управленцев, есть приказы МЧС Украины «Об утверждении Справочника квалификационных характеристик профессий работников МЧС Украины», «Об утверждении Временного порядка организации внутренней, гарнизонной и караульной служб МЧС Украины», «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки и последипломного образования лиц рядового и начальствующего состава органов и подразделений гражданской защиты» и «О введении в действие Временного Устава действий в чрезвычайных ситуациях».

Согласно с указанными документами специалист ПСП – это специалист, имеющий соответствующее специальное образование, осуществляющий руководство дежурным караулом, непосредственно участвуя в учебно-тренировочных и оперативных действиях по тушению пожаров, ликвидации последствий аварий, стихийных бедствий и чрезвычайных ситуаций (ЧС).

Работа такого специалиста характерна для оперативной деятельности, поскольку он возглавляет основную тактическую единицу в ПСП ГСЧС Украины – дежурный караул. Его деятельность – специфическая по своей структуре, целям, мотивам, средствам и приемам, внешним и внутренним условиям протекания. С помощью этой деятельности осуществляется противопожарная защита объектов, гражданская защита населения и территорий от ЧС, оказание оперативной помощи людям. В целом ее содержание определяется тремя составляющими: предотвратить, спасти, помочь.

Основными критериями комплектования указанной должности являются квалификационные требования, определенные в «Справочнике квалификационных характеристик профессий работников МЧС Украины»: ба-

зовое или неполное высшее образование соответствующего направления подготовки по образовательно-квалификационному уровню «бакалавр»; стаж работы в сфере гражданской защиты – не менее 2-х лет. Личностные требования к работникам: пригодность по состоянию здоровья и результатам испытательного срока к работе с использованием индивидуальных средств защиты.

Проведенное исследование позволило нам выявить особенности увольнений специалистов ПСП (по причинам) со службы в течение 2007–2012 гг., а именно: 36 % работников были уволены по собственному желанию; 32 % – по возрасту, 24 % – из-за болезни, 7 % – по другим причинам (прежде всего по негативным мотивам), 1 % – по сокращению штатов.

Эти показатели свидетельствуют, что максимальный процент от числа уволенных составляют специалисты ПСП, уволенные по собственному желанию. То есть, с одной стороны, мотивы, побуждающие работников к такому решению, как правило, являются проявлением разочарования в выбранной профессии: недовольство профессиональной деятельностью, нервное-психическое напряжение и т.д. С другой стороны, увольнение по собственному желанию могло быть вызвано переходом специалиста ПСП на работу в другое подразделение или в другие службы: надзорно-профилактическая деятельность, МВД, Вооруженные Силы и т.д.

Наряду с этим, результаты опроса специалистов ПСП показали, что на вопрос «Хотели бы Вы перейти в другую службу?» специалисты ответили следующим образом: около 62 % ответили отрицательно («Нет, не хотел бы» – 43 % и «Скорее нет, чем да» – 19 %) 13 % – «И да, и нет», 16 % – «Наверное, перешел бы», 2,5 % – «Перешел бы при первой возможности»; 6,5% – «Вообще ушел бы со службы».

Все вышесказанное позволяет нам выявить различия между потенциальными и реальными мотивационными процессами, то есть свидетельствует о существовании, вероятно, многих факторов, замедляющих принятие решения о переходе в другую службу или увольнении из ГСЧС Украины.

На основе анализа нормативно-правовых документов ГСЧС Украины и ответов экспертов по авторской профессиографической анкете, нами обобщены и сформулированы этапы профессиональной деятельности, перечень основных задач специалистов ПСП и их психологическое содержание:

1. Дежурство (ожидание вызова):

1.1. Знать оперативную обстановку в районе выезда подразделения (осмыслить, логически обработать, классифицировать полученную информацию).

1.2. Осуществлять руководство деятельностью подразделения (пользоваться знаниями руководящих и нормативных документов ГСЧС Украины).

1.3. Осуществлять профессионально-психологическую подготовку личного состава (формировать и поддерживать профессионально важные психологические качества).

1.4. Управлять обслуживанием пожарно-спасательной техники (владеть навыками работы с пожарно-спасательной техникой).

1.5. Постоянно быть готовым к выполнению оперативных действий, поддерживать готовность личного состава (ответственность, самоконтроль, эмоционально-волевая устойчивость).

2. Сбор, выезд по сигналу «Тревога» и следование к месту пожара, аварии, ЧС:

2.1. Управлять сбором личного состава по сигналу «Тревога» (реализация моторных программ в условиях дефицита времени и информации).

2.2. Выезд и следование к месту пожара, аварии, ЧС (сохранять низкий уровень тревожности).

2.3. Поддерживать непрерывную связь с оперативно-диспетчерской службой оперативно-координационного центра (принимать информацию в речевой и слуховой

формах, анализировать ее, четко формулировать и кратко излагать свои мысли во время доклада).

3. Оперативная работа по тушению пожаров, ликвидации аварий, ЧС.

3.1. Разведочные работы: получать данные о наличии пострадавших, характере и масштабах пожаров, аварий, ЧС (принимать информацию в речевой, зрительной и слуховой формах, анализировать ее; высокая устойчивость внимания при влиянии внешних раздражителей или стресс-факторов).

3.2. Спасательные и другие неотложные работы: управлять оперативным развертыванием сил и средств для поиска и спасения пострадавших, действиями персонала подразделения по тушению пожаров, ликвидации аварий, ЧС; осуществлять мероприятия по взаимодействию с другими подразделениями; обеспечивать предоставление первой медицинской помощи пострадавшим (уравновешенность и самообладание в условиях угрозы личной безопасности; прогнозировать изменения оперативной обстановки, принимать на себя ответственность в сложных ситуациях; проявлять решительность, смелость, выдержку, инициативность; сохранять активность и высокую работоспособность; сохранять самообладание, собранность).

3.3. Свертывание сил и средств (сохранять активность и высокую работоспособность).

4. Возвращения к месту постоянной дислокации.

4.1. Поддерживать непрерывную связь с оперативно-диспетчерской службой оперативно-координационного центра (четко формулировать и кратко излагать свои мысли во время доклада; проводить адекватную ситуации стратегию коммуникативного поведения, менять стиль общения).

5. Дежурство: служебная деятельность после возвращения в подразделение, ожидание вызова.

5.1. Обеспечивать техническое обслуживание пожарно-спасательной техники (сохранять активность и высокую работоспособность).

5.2. Проводить разбор действий личного состава (логически мыслить, четко и лаконично доводить информацию в понятной для подчиненных форме).

5.3. Обеспечивать восстановление функции органов и систем организма личного состава (восстанавливать психическое равновесие и индивидуально-психологические характеристики; закреплять психические реакции и психологические характеристики личности в рамках индивидуальной нормы).

Как показал проведенный анализ отчетных документов ГСЧС Украины [3], деятельность специалистов ПСП – это действительно очень сложная специфика труда. Так, к аварийно-спасательным и восстановительным работам при ликвидации ЧС привлекалось более 6 тыс. человек личного состава и 1,3 тыс. единиц техники ГСЧС Украины. За этот период спасены жизни 4110 людей (из них 351 ребенок) и материальные ценности на сумму 963 млн. 737 тыс. гривен.

Все пожары, аварии и ЧС были ликвидированы благодаря решительным и профессиональным действиям специалистов ПСП. Необходимо отметить, что за мужество и отвагу, проявленные во время ликвидации последствий ЧС, только в 2012 г. было награждено 424 специалиста ПСП ГСЧС Украины.

Важно то, что профессиональная деятельность специалистов ПСП связана с постоянной угрозой для здоровья и жизни. Так, в 2012 г. произошло более 50 несчастных случаев с работниками при исполнении служебных обязанностей. Основными травмирующими факторами этих случаев были: обрушение строительных конструкций; действие экстремальных температур; падение с высоты; взрыв емкостей с горючими и легковоспламеняющимися жидкостями; поражение электрическим током; действие ядовитых веществ, газов, продуктов сгорания.

Определены основные показатели напряженности труда специалистов ПСП: риск для здоровья и жизни,

экстремальные условия деятельности, большое количество обязанностей, значительные нервно-психические нагрузки, сверхурочная работа, степень ответственности в работе, недостаточная оценка трудностей работы. Это подтверждает тот факт, что условия их труда характеризуются уровнями вредных факторов производственной среды и трудового процесса, воздействие которых в течение рабочей смены (или ее части) создает угрозу для жизни, высокий риск возникновения тяжелых форм острых профессиональных заболеваний). То есть можно констатировать, что такая работа является очень напряженной и по условиям труда относится к четвертому классу – опасные (экстремальные).

Выявлены основные причины, определяющие фактор неудовлетворенности специалистов ПСП своей профессиональной деятельностью: недостаточное денежное вознаграждение; беспокойный, нервный, напряженный характер работы; большое количество служебных обязанностей; недостаточная оценка тяжести труда; отсутствие перспектив получения служебного жилья; низкий уровень технического обеспечения профессиональной деятельности. Менее значимыми факторами профессиональной неудовлетворенности являются: отсутствие перспективы продвижения по службе; низкая профессиональная эффективность подчиненных; социально-психологический климат в пожарно-спасательных подразделениях и внутрисемейные взаимоотношения.

Результаты опросов экспертов позволили установить, что особенностями профессиональной деятельности специалистов ПСП являются:

- высокая ответственность за принятые решения, поступки и действия;

- дефицит времени и отсутствие информации необходимой для организации соответствующих действий и принятия соответствующего решения;

- неопределенность задачи в связи с необычностью и сложностью пространственного ориентирования в незнакомой местности;

- непрерывность нервно-психического напряжения, что вызвано систематической работой в опасной среде (при высокой температуре, шуме, высокой плотности дыма, повышенной влажности, ограниченной видимости и т.п.);

- постоянная угроза для жизни и здоровья (возможны обрушения строительных конструкций, взрывы паров и газов и т.п.);

- эмоциональные и стрессовые расстройства (вынос травмированных людей, гибель сослуживца и др.);

- значительные физические нагрузки, возникающие вследствие высокого темпа работы по спасению людей и тушению пожаров, разборка конструкций, перенос пожарно-технического оборудования на значительные расстояния;

- трудности, обусловленные необходимостью проведения работ в ограниченном пространстве (в тоннелях, подземных галереях, газопроводных и кабельных коммуникациях);

- неожиданные препятствия, затрудняющие выполнение оперативной задачи;

- дискомфортное состояние из-за пребывания в защитной одежде и снаряжении.

Длительное воздействие указанных факторов зачастую приводит к тому, что такой работник допускает определенные ошибки в своей деятельности, что приводит к неэффективной деятельности подразделения в целом: некачественное проведение разведки; медленное наращивание сил и средств; ошибочный выбор решающего направления пожаротушения, аварийно-спасательных работ; неэффективное использование ближайших источников воды; низкая организация использования аварийно-спасательной техники. Не трудно заметить, что независимо от общей тенденции к снижению процента допущенных ошибок они еще имеют место в деятельности специалистов ПСП и связаны в основном с



просчетами в управленческой области.

Разработана психограмма специалиста ПСП как многоуровневая структура ПВК: на первом, наиболее важном уровне находятся интеллектуальные ПВК (среднегрупповой показатель находится в диапазоне 4,73 – 4,34 балла ( $p \leq 0,05$ )), на втором – управленческие ПВК (4,71 – 4,31 балла ( $p \leq 0,05$ )), на третьем – эмоционально-волевые ПВК (4,69 – 4,21 балла ( $p \leq 0,05$ )), на четвертом уровне – мнемические ПВК (4,67 – 4,18 балла ( $p \leq 0,05$ )).

Полученные данные подкреплены результатами факторного анализа, итогами которого стало выделение двух основных факторов ПВК. Первый фактор составляют такие ПВК: экстремальная профессиональная компетентность, т.е. способность действовать в условиях, которые внезапно усложнились (0,653); способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители (0,624); способность контролировать себя в критических обстоятельствах (0,770); способность к смелым, решительным, инициативным действиям (0,426); высокая стрессоустойчивость (0,611). Этот фактор обозначен как волевой компонент в структуре личности. Второй фактор включает в себя следующие компоненты: развитый интеллект, прогрессивное мировоззрение, эрудиция (0,800); способность быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой (0,610); умение выбирать из большого объема информации ту, которая необходима для решения задачи (0,733); умение распределять внимание при выполнении нескольких функций, задач в условиях дефицита времени (0,389); аналитический склад ума и прогностические способности (0,420); умение действовать творчески, нестандартно (0,678); способность рассмотреть проблему в целом (0,389). ПВК, которые объединены в этом факторе, определены в профессиографической структуре как интеллектуально-когнитивный компонент.

Установлено, что вся профессиональная деятельность специалистов ПСП делится на три группы: воспитательная деятельность (воспитание и обучение подчиненных, укрепление дисциплины, сплоченности личного состава); управленческая деятельность (организация тушения пожаров, ликвидация последствий аварий, ЧС. Специалист ПСП ставит задачи подчиненным, руководит ими во время оперативной работы, поддерживает подчиненных в постоянной мобилизационной готовности, способствует их психологическому восстановлению); административно-хозяйственная деятельность (выполнение мероприятий по жизнеобеспечению службы).

Итак, в отличие от многих профессий, деятельность специалистов ПСП проходит в условиях прямой угрозы для жизни и здоровья. Спецификой деятельности таких

специалистов является то, что они, работая в экстремальных условиях, принимают управленческие решения и не имеют права на ошибку. Такие условия труда определяют повышенные требования не только к уровню состояния здоровья, физической подготовленности работников, но и к их индивидуально-психологическим особенностям.

Определены профессиональные требования к психике специалистов ПСП – это сформированность интеллектуальных, управленческих, эмоционально-волевых и мнемических ПВК.

В дальнейшем планируется изучить взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей специалистов ПСП с показателями успешности их профессиональной деятельности и разработать интегративную модель эффективного управления оперативной деятельностью в пределах ГСЧС Украины.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашанина Е. Н. Психология coping поведения сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России: концепция, модель, технологии: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук: спец. 05.26.03 «Пожарная и промышленная безопасность (психология человека)» / Е. Н. Ашанина. – СПб., 2011. – 38 с.
2. Василенко А. Ю. Психологические особенности контактности в контексте самоактуализации личности / А. Ю. Василенко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 53 – 55.
3. Інформаційно-аналітична довідка про надзвичайні ситуації, що виникли на території України протягом 2012 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mns.gov.ua/opinfo/6361.html#1>
4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: [монографія] / Крайнюк В. М. – К.: Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
5. Фомич М. В. Розвиток професійно важливих якостей фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / М. В. Фомич. – К., 2012. – 17 с.
6. Хворост М. Ю. Розвиток психологічної стійкості керівників рятувальних підрозділів в умовах професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / М. Ю. Хворост. – Х., 2012. 22 с.
7. Шириев А. А. Психология воинского коллектива в условиях современного развития военных сил / А. А. Шириев // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 105 – 108.

#### PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FIRE-RESCUE UNITS

© 2013

*A.N. Kaplya*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Prorector for Research and International Cooperation

*A.G. Snisarenko*, candidate of psychological sciences, associate professor, Head of the postgraduate studies Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkassy (Ukraine)

*Annotation:* In the article the features of professional activity of the specialists of fire-rescue departments are disclosed. Professional requirements to their psyche are defined.

*Keywords:* psychological analysis, specialist of fire-rescue unit, professional activity, professional qualities.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С ЧЕРТАМИ  
ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

© 2013

М.С. Мищенко, аспирант

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

*Аннотация:* Синдром эмоционального выгорания – это явление, приводящее к негативным изменениям в структуре субъекта деятельности, способствующее снижению эффективности профессиональной деятельности. В работе охарактеризованы черты личности, играющие значимую роль в формировании синдрома эмоционального выгорания. Автором осуществлен анализ различных подходов к определениям взаимосвязи черт личности и синдрома эмоционального выгорания.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, черты личности, стресс, локус контроля.

Исследование особенностей черт личности во взаимосвязи с эмоциональным выгоранием – важная область изучения данного феномена. Личностные характеристики людей, приходящих в профессию, так же, как характер профессиональной деятельности, играют значимую роль в формировании синдрома эмоционального выгорания. С точки зрения К. Маслача и М. Лейтера, выгорание – это результат несоответствия между личностью и работой [1, с. 175].

Анализ литературы свидетельствует, что проблема эмоционального выгорания нашла свое отражение в работах зарубежных и отечественных ученых, характеризующих индивидуальные черты личности (Е. Махер, С. Джексон, Р. Шулер), типы личностей (Дж. Фрейденберг), зависимость между синдромом эмоционального выгорания и проявлением акцентуаций характера (Н. Водопьянова, К. Леонгард).

Однако сложный характер синдрома эмоционального выгорания, а также многообразие интерпретаций его причин и проявлений требует поиска новых путей, исследовательских стратегий по оптимизации профессиональной деятельности, адаптации личности к быстро меняющимся социальным, подчас экстремальным условиям. Особенный интерес, в этом контексте, вызывает изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик личности в процессе профессионального становления психологов, чья деятельность связана с решением сложных ситуаций, высоким напряжением и другими воздействиями социальной среды. На решение этой проблемы направлено наше исследование.

Цель статьи – на основе теоретического анализа литературы изучить возможные личностные предпосылки развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у будующих практических психологов.

Личностные особенности во многом определяют успешность, либо неуспешность адаптации, и, в то же время, сама адаптация является мощным стимулом для развития личности. Очевидно, что личностные особенности формируют в каждом отдельно взятом случае уникальные, неповторимые целостные комплексы, которые, в зависимости от их природы, могут быть отнесены к чертам характера, темперамента, социально-психологических свойств личности.

Для развития выгорания важно и то, как практический психолог преодолевает стресс. Исследования показывают, что наиболее уязвимы те, кто реагирует на него агрессивно, несдержанно, противопоставляет ему любой ценой. Такие люди склонны недооценивать сложность стоящих перед ними задач и время, необходимое для их решения [2, с. 35].

Важное значение для человека и его организма имеет свойство противостоять не только факторам, вызывающим стресс, но и к воздействию длительных стрессов, что определенным образом относится к выгоранию.

К. Кондо считает, что страстно, с особым интересом работающие, долгое время помогая другим, начинают чувствовать разочарование, так как не удается достичь ожидаемого эффекта. Такая работа сопровождается

чрезмерной потерей психологической энергии и приводит к психосоматической усталости и эмоционального истощения, и как результат – беспокойство, раздражение, гнев, пониженная самооценка на фоне учащенного сердцебиения, головных болей, нарушения сна, а также семейные проблемы [3, с. 61].

По мнению А. Пайнс, Э. Аронсон, К. Маслач, П. Торнтон наиболее важные личностные характеристики, способствующие развитию эмоционального выгорания – это повышенная личностная тревожность, низкая самооценка, склонность к чувству вины, выраженная эмоциональная лабильность, пассивные избегающие стратегии выхода из сложных ситуаций, экстернальный локус контроля [4, с. 46].

Локус контроля является устойчивым свойством индивида и формируется в процессе его социализации. Склонность приписывать результаты деятельности внешним факторам называется «внешний локус контроля» (экстернальность). Приписывание результатов деятельности внутренним факторам называется «внутренний локус контроля» (интернальность). Экстернальность связывают с плохой адаптацией, возможно потому, что человек не верит в то, что его судьба зависит от него самого и это приводит к возникновению синдрома эмоционального выгорания.

Исследования показывают, что у людей с экстернальным локусом контроля чаще бывают психологические проблемы, чем у людей с интернальным. Э. Фарес сообщает, что тревога и депрессия у экстерналов выше, а самоуважение ниже, чем у интерналов [5, с. 25].

Люди, которым присущий внутренний локус контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели, склонны к самоанализу, уравновешены, общительны, дружелюбны и независимы, а внешний – наоборот, уверены в своих возможностях, неуравновешенные, тревожные, подозрительные, агрессивные.

Итак, локус контроля является чрезвычайно важной характеристикой личности психолога, а его уровень влияет на осуществление им различных действий в процессе жизнедеятельности, а также на их успешность и эффективность.

Еще одной особенностью является склонность к интроверсии, направленность интересов на свой внутренний мир. Внешне это проявляется как эмоциональная закрытость, формализация контактов. Как правило, такие люди тяжело перестраивают свои жизненные планы, поведенческие стереотипы, поэтому самостоятельно редко могут справиться с проблемой эмоционального выгорания [6, с. 55].

Личностные черты эмоциональной неустойчивости, робости, подозрительности, склонности к чувству вины, консерватизма, импульсивности, напряженности, интроверсии имеют определенное значение в формировании синдрома эмоционального выгорания [4, с. 54].

Перечень личностных качеств, способствующих развитию синдрома эмоционального выгорания Е. Махер дополняет авторитаризмом и низким уровнем эмпатии. Тем самым вступают в противоречие данные о связи вы-

сокого уровня сострадания и выгорания данным о связи низкого уровня эмпатии с высоким уровнем выгорания. Больше всего риску возникновения СЭВ подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе.

Еще одна, самая уязвимая категория «выгорания», – это люди, с головой погружаемые в работу, обесценивающие и отодвигающие на второй план свои потребности. Они склонны таким путем бежать от проблем, возникающих в личной жизни. В своем стремлении к идеалу такие люди становятся чрезмерно увлечены работой. Они испытывают сильную потребность быть необходимыми и важными. Как правило, такие люди очень зависят от внешних оценок, особенно одобрения [7, с. 9].

При овладении человеком профессиям неизбежно происходит изменение структуры его личности, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, способствующих успешности деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение балансирующих структур, не участвующих в процессе профессионального становления.

Также синдрому эмоционального выгорания более подвержены люди, испытывающие постоянный внутренний конфликт, связанный с работой (например, женщины, у которых существует внутреннее противоречие между работой и семьей) [7, с. 9].

В исследованиях С. Джексон, Р. Шулер отмечается, что низкая самооценка может обусловить выгорания и при этом быть отражением влияния выгорания [8, с. 30].

Дж. Фрейденберг, описывая «выгорающих» как «сочувствующих, гуманных, мягких людей, легко увлекающихся, идеалистов, ориентированных на других, интровертированных, фанатичных, и одновременно, неустойчивых к стрессам», определил типы личностей, наиболее подверженных эмоциональному выгоранию:

1. Гиперответственный тип – человек полностью посвящает себя работе, имеет тенденцию слишком много брать на себя. Зажатый с трех сторон: власти своих нужд, потребностей клиентов и руководства.

2. Однонаправленный работник, чрезмерно преданный работе, недовольный жизнью. Он использует работу, как заменитель социальной жизни, настолько углубляясь в нее, что не остается времени на себя. Это приводит к потере собственного Я.

3. Авторитарный рабочий, полагающийся на свои полномочия, чтобы управлять другими людьми, и ожидающий повиновения со стороны подчиненных больше всего, несмотря на огромные эмоциональные затраты.

4. Трудоголик – профессионал, склонный отождествляться с теми, с кем и для кого он работает. Он рискует слишком и на длительное время втянуться в работу, теряя себя в жизни [9, с. 432].

Существуют различные мнения относительно влияния личностных характеристик, но является неоспоримым тот факт, что личностные качества играют важную роль в противостоянии СЭВ.

М. Барабанов считает, что к эмоциональному выгоранию скорее всего приводит позиция профессионала, верящего и соблюдающего четырех мифов: мне нельзя ошибаться; я должен быть сдержанным; я не имею права быть предвзятым; я обязан быть во всем примером для подражания [10, с. 54].

Итак, источник «выгорания», наверное, невозможно связать с отдельными факторами. Анализируя выше изложенный материал следует отметить, что оно является результатом интеграции особенностей личности профессионала, его межличностных отношений и профессиональной ситуации, в которой он находится.

В результате анализе ряда исследований Н. Водопьяновой показана зависимость между синдромом эмоционального выгорания и проявлением акцентуаций. По классификации К. Леонгарда, основанной на оценке стиля общения человека с окружающими, выделяют ригидный, возбудимый, демонстративный,

педантичный, гипертимный, дистимный, циклоидный, экзальтированный, тревожный, эмотивный, экстравертированный и интровертированный типы.

Акцентуации характера могут развиваться под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют свойства нервной системы, особенности семейного воспитания, социального окружения, профессиональная деятельность, физическое здоровье.

На основании проведенных исследований С. Иевлева и Т. Шаталовой, выявлена взаимосвязь трех типов акцентуаций с развитием феномена эмоционального выгорания:

1. Педантичный – добросовестность, чрезмерная, болезненная аккуратность, стремление в любом деле добиться образцового порядка.

2. Демонстративный (люди этого типа стремятся быть во всем первыми, всегда быть в центре внимания).

3. Эмотивный – склонность воспринимать чужую боль, как собственную, что граничит с патологией, с саморазрушением, и все это – при явной нехватке сил сопротивляться любым неблагоприятным обстоятельствам [11, с. 64].

Н. Аминов характеризует проявление взаимосвязи индивидуальных различий в предрасположенности к развитию синдрома эмоционального выгорания с типологическими свойствами нервной системы (слабость, лабильность), что может, по его мнению, косвенно свидетельствовать о существовании природных предпосылок устойчивости к эмоциональному выгоранию [12].

В связи с тем, что акцентуации характера усиливаются под влиянием профессиональных или организационных стрессов и способствуют социальной дезадаптации, можно предположить, что они повышают вероятность развития выгорания работников [2, с. 46].

А. Пайнс исследовала связь эмоционального выгорания с мотивацией. В расчет брались разные мотивы трудовой деятельности: удовлетворенность заработной платой, ощущение значимости себя на рабочем месте, профессиональное продвижение, автономия и уровень контроля со стороны руководства. Исследования показали, если работа оценивается как незначимая в глазах и возникает неудовлетворенность профессиональным ростом, то синдром эмоционального выгорания развивается быстрее. Также люди, испытывающие неудовлетворенность профессиональным ростом и недостаток автономии, больше подвержены выгоранию [3, с. 61].

Среди профессиональных требований, способствующих возникновению синдрома эмоционального выгорания, Е. Старченкова выделяет когнитивно сложные коммуникации, эмоционально насыщенное деловое общение, необходимость постоянного саморазвития и повышения профессиональной компетентности, адаптацию к новым людям, меняющиеся профессиональные ситуации, поиск новых решений, высокую ответственность за дело и других, самоконтроль и волевые решения, неинтересную и не любимую работу, необходимость творческого поиска [2].

Одной из наиболее популярных особенностей личности, связанной с выгоранием является «личностная выносливость». Данная характеристика в зарубежной психологии определяется как способность личности быть высокоактивной каждый день, осуществлять контроль за жизненными ситуациями и гибко реагировать на различного рода изменения. Люди с высокой степенью данной характеристики имеют низкие значения по шкале эмоционального истощения и деперсонализации и высокие по шкале редукции профессиональных достижений [13].

В работах Л. Талбот и Д. Людмен отмечается, что наличие чувства юмора и его использование в профессиональной деятельности снижает эмоциональное выгорание и деперсонализацию, положительно влияет на профессиональные достижения [13].

В процессе исследования феномена эмоционально-



го выгорания наблюдается сложная взаимосвязь между степенью выгорания, стажем, статусу и степени удовлетворенности профессиональным ростом. По некоторым данным, профессиональный рост, обеспечивающий человеку повышение его социального статуса, уменьшает степень выгорания [14-16]. В этих случаях с определенного момента может появиться отрицательная корреляция между стажем и выгоранием: чем больше стаж, тем меньше выгорание. В случае неудовлетворенности карьерным ростом профессиональный стаж способствует выгоранию работников [2, с. 33].

Относительно взаимосвязи пола и эмоционального выгорания, различия четко проявляются при рассмотрении отдельных составляющих синдрома. Так, обнаружено, что мужчинам больше присущи высокая степень деперсонализации и высокая оценка своей профессиональной успешности, а женщины более склонны к эмоциональному выгоранию [17].

Обобщая многочисленные исследования, направленные на изучение взаимосвязи выгорания и личностных особенностей, в качестве основной детерминанты эмоционального выгорания следует выделить такие социально-психологические характеристики личности, как ее адаптативные возможности (например, социальная адаптация личности), стрессоустойчивость (эмоциональная устойчивость личности), социальная активность и ряд других. Черты характера, имея своей естественной предпосылкой особенности нервной системы, формируются и развиваются в течение жизни, в деятельности, под влиянием обучения и воспитания, в процессе взаимодействия человека с окружающей средой [18, 19].

Индивидуальные характеристики человека (установки, потребности, интересы, особенности интеллекта и др.) значительно влияют на выбор профессии и ход профессиональной адаптации. Возможно, личностные особенности не является главной причиной, запускающей процесс выгорания. Но, вероятно, может быть выделена своеобразная личностная «склонность» к выгоранию. Отдельные качества личности, играющие определенную роль в формировании синдрома эмоционального выгорания (стратегии сопротивления стрессу, locus контроля, самооценка, агрессивность, тревожность, эмоциональная сензитивность и т.д.) могут быть объединены в общих типах личности.

Таким образом, полученные нами результаты подтвердили гипотезу в отношении взаимосвязей синдрома эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик личности.

В то же время это направление требует дальнейшего развития и рассмотрения новых подходов к определению взаимосвязи черт личности и синдрома эмоционального выгорания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лазарева, Н. Диагностика синдрома эмоционального выгорания [Текст] / Н. Лазарева // Школьные технологии. – 2009. – №1. – С.175.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб: Питер, 2005. – 336 с. – ISBN 5-469-00289-6
3. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии, №6, 1994.

4. Папанова, О.А. Психолого-педагогические условия профилактики синдрома эмоционального выгорания у студентов, будущих социальных работников: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Папанова Ольга Анатольевна. – Курск, 2008. – 175 с.

5. Акимова, М.Н. Актуальные проблемы деятельности педагога-психолога [Текст] / М.Н. Акимова. – Самара: СИПКРО, 2001. – 110 с.

6. Воробьева, М.А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: дис. канд. психол. наук 19.00.07 / Воробьева Марина Анатольевна. – Екатеринбург, 2008. – 231 с.

7. Дудяк В. Емоційне вигорання [Текст] / В. Дудяк. – К.: Главник, 2007. – 126 с. – ISBN 966-8774-30-2

8. Малышев И.В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания у социально-психологических характеристик личности в экстремальных условиях профессиональной социализации: дис. канд. психол. наук 19.00.05 / Малышев Иван Викторович. – Саратов, 2010. – 201 с.

9. Проблеми загальної та педагогічної психології [Текст]: збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ / ред. С.Д. Максименко. – К.: Гнозис, 2010. Т.12. Ч.6. – 507 с.

10. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» [Текст] / М.В. Барабанова // Вестник Моск. ун-та. Сер. «Психология», 1995. – №1. – С. 54.

11. Горохова М.Ю. Роль личностного фактора в возникновении и развития феномена «эмоционального выгорания»: дис. канд. психол. наук 19.00.07 / Горохова Маргарита Юрьевна. – Москва, 2004. – 242 с.

12. Аминов, Н. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей [Текст] / Н. Аминов // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С.71-77.

13. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности [Текст] / В.Е. Орёл. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.

14. Василенко А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 35-39.

15. Смирнов В.А., Антонова И.И., Антонов С.А., Ахмадеева Г.Ч. Установление показателей эффективности «бережливого производства» // Актуальные проблемы экономики и права. 2011. № 3. С. 146-153.

16. Василенко А.Ю. Возможности профилактики синдрома эмоционального выгорания: личностные факторы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 53-55.

17. Maslach C., Lackson S.E. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press, 1986.

18. Шевцов А.М. Психологический анализ причин коррупционных действий, связанных с ошибками в управлении человеческими ресурсами // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 4 (24). С. 116-121.

19. Василенко А.Ю. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 66-69.

#### RELATIONSHIP BURNOUT WITH PERSONALITY TRAITS PSYCHOLOGIST

© 2013

*M.S. Mishchenko, post-graduate student  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* Emotional burnout syndrome is a phenomenon that leads to negative changes in the structure of the subject, promotes reducing of the professional activity's efficiency. The paper described the personality traits that play a significant role in the formation of emotional burnout. The author analyzes the different approaches to determine the relationship of personality traits and emotional burnout syndrome.

*Keywords:* emotional burnout, personality traits, stress, locus of control.

УДК 371.134+372+004

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2013

**А.П. Муковоз**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории начального обучения, докторант  
*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

**Аннотация:** В статье рассматриваются проблемные вопросы теоретического и методического содержания использования программно-инструментальных платформ для дистанционного обучения в педагогических вузах. Обобщены сравнительные характеристики платформ: Moodle, WebCT, BlackBoard, Прометей, eFront, Claroline, Metacoop, SharePoint LMS, Виртуальный Университет. Установлено, что дистанционное обучение учителей начальной школы можно организовать с помощью программно-инструментальной платформы «Moodle».

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, программно-инструментальная платформа, образовательный процесс, учителя начальной школы.

Появление сети Internet стало толчком в развитии обучения с помощью информационных технологий, а также распространении дистанционного обучения (ДО). Всемирная паутина вызвала формирование сетевых технологий, а также предоставила возможность студентам и преподавателям использовать электронные учебники и библиотеки, системы тестирования и информационные средства общения. Internet позволил не только объединить все ранее известные методы обучения, но и расширить их перечень, оказав существенное влияние на информационную культуру в образовательной среде.

В настоящее время обучение в сети Internet все чаще рассматривается как альтернатива традиционного образования, позволяющая студенту получить глубокие знания. Одним из ее видов является ДО, которое как форма образования возникло и развивалось еще до появления Internet и постепенно наращивало комплекс используемых технологий.

ДО – это форма получения и усовершенствования образования, при котором в образовательном процессе используются лучшие инновационные средства и формы обучения, основанные на Internet-технологиях с использованием программно-инструментальных платформ.

Состояние и перспективы развития дистанционного обучения исследовали зарубежные ученые (Дж. Андерсон, Е. Доунс, Т. Эдвард, К. Кларк, Дж. Мюллер, А. Огур, М. Род, Р. Филлипс, К. Хантер, Д. Якобсен и др.). Теория и практика дистанционного обучения была предметом поисков современных исследователей: А. Андреева, М. Бухаркиной, В. Быкова, Б. Гершунского, П. Дмитренко, В. Кашицина, В. Кинелева, Г. Козлаковой, Н. Корсунской, В. Кухаренка, М. Моисеева, В. Олейника, О. Осиповой, Е. Полат, В. Рыбалки, С. Сазанова, В. Солдаткина, А. Хуторского, С. Щенникова и др.

Цель нашей статьи – выявить и показать возможности программно-инструментальных платформ ДО для учителей начальной школы.

Одной из главных задач, которая ставится перед системой начального образования – повышение качества профессионально-педагогических умений и навыков специалистов. Традиционные формы образования учителей начальной школы становятся малоэффективными и не в полной мере обеспечивают потребности современной начальной школы.

ДО имеет характеристики гуманистического, лично-ориентированного образования, поскольку использование информационных и телекоммуникационных технологий не только снижает значимость пребывания обучающихся в пространстве и времени, но и позволяет ему разрабатывать свой индивидуальный образовательный маршрут и следовать по нему в приемлемом темпе. Это максимально удовлетворяет образовательные потребности обучающегося. Такая форма оптимально удовлетворяет потребности взрослых обучающихся, даёт возможность выстроить индивидуальную образовательную траекторию, позволяет следовать ей в удобном темпе, заниматься по гибкому графику [6,

с. 207].

Основу образовательного процесса ДО составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, обучающегося в удобном для себя месте и в удобное время, имея при себе набор специализированных средств обучения. При этом под целенаправленным процессом понимается четкая организация консультационно-методического сопровождения активной учебно-познавательной самостоятельной деятельности студентов по усвоению учебных дисциплин образовательной программы. Вместе с тем, далеко не все студенты обладают достаточной силой воли, необходимой усидчивостью, собранностью и организованностью. Следовательно, основная задача педагога в процессе дистанционного обучения – управление (планирование, организация, контроль и др.) самостоятельной работой обучающихся [3, с. 69].

Для обеспечения удачного проектирования, развития и внедрения ДО в образование учителей начальной школы необходимо создать инфраструктуру ВУЗа, подготовить преподавателей (тьюторов), разработать учебные курсы и тому подобное.

Создание сетевых курсов по дисциплинам предполагает разработку высококачественных учебных материалов, специально предназначенных для самостоятельного изучения. Сетевой курс должен не только в максимальной степени компенсировать дидактические потери вследствие ограниченного контакта с преподавателем, но и создавать уникальные возможности виртуального обучения, в частности использования средств мультимедиа. Проектирование содержания сетевого курса – это особым образом сконструированная, адаптированная и логически выстроенная информационная модель необходимого объема, структуры и последовательности изучения учебного материала, а также оптимальной формы его представления [2, с. 54].

Для поддержки образовательного процесса учителей начальной школы в современных условиях незаменимыми являются программно-инструментальные платформы ДО.

В технологиях ДО каждый найдет себе проблемы, соответствующие его наклонностям и желаниям (психологическим особенностям, профессиональному уровню, способностям и даже физическому состоянию). Кто-то может оставаться «за кадром» самого учебного процесса в качестве автора или конструктора учебных материалов, кто-то может быть занят в проектировании процесса, другие организуют и сопровождают образовательный процесс, но при этом для организации ДО все должны кроме владения базовыми компетенциями педагога, освоить дидактику ДО, отработать навыки работы в программно-инструментальной платформе ДО, владеть технологиями и методами интенсификации обучения [4, с. 73].

Современная программно-инструментальная платформа должна соответствовать организационно-техническим потребностям: поддерживать работу программного обеспечения в любой сети, иметь Internet-

совместимый интерфейс и хранить данные в стандартизированном формате хранения учебной информации [1, с. 232].

Ученые (Г. Кравцов и В. Одинцов) классифицировали требования к программно-инструментальным платформам: программно-технологические, функциональные, модульные, параметровые, эксплуатационные к программной документации [5, с. 31].

Выделим особенности программно-инструментальных платформ для ДО учителей начальной школы:

- поддержка стандартного программного обеспечения пользователем (Веб-браузер);
- наличие средств авторизации доступа и многоуровневой системы безопасности;
- наличие средств создания учебных материалов, тестов, групп студентов для учебы, администрирования и управления учебным процессом;
- наличие средств поддержки через специализированный сайт ее разработчика.

В платформе должна быть предусмотрена защита от некорректных действий пользователя, в частности – запросы подтверждения выполнения команд, позволяющим привести к значительным потерям времени или информации.

Программно-инструментальная платформа ДО учителей начальной школы должна быть надежной, обеспечивать качественную работу по выбранной операционной системе.

Для эффективной реализации ДО учителей начальной школы важными являются такие базовые компоненты: качественная сетевая инфраструктура, современные соответствующие задания организации содержания учебного курса, аппаратно-программные платформы и система управления учебным процессом.

Кроме того, ДО учителей начальной школы, кроме содержательной части, должно обязательно включать организационный компонент. Эти функции реализует программно-инструментальная платформа ДО.

Учесть имеющиеся технологические нюансы и возможности современных платформ помогло появление таких стандартов, как E-Learning Framework, IMS Abstract Framework и Open Knowledge Initiative, являющимся первыми шагами на пути к созданию современных платформ для организации ДО [7].

Традиционные программно-инструментальные платформы электронного обучения (англ.: Learning Manager System, LMS) являются оболочками для создания учебных курсов и управления ими. Они предлагают пакеты инструментальных средств, поддерживающих создание онлайн курсов, их обслуживание и представление, средства регистрации слушателей и управления работой с ними, администрирование процесса обучения и генерирование отчетов об учебных достижениях слушателей.

Для определения возможных вариантов внедрения программно-инструментальной платформы ДО учителей начальной школы проанализируем наиболее популярные, отвечающие вышеуказанным требованиям.

Существует много платформ ДО, отличающиеся техническими возможностями, наличием и уровнем сложности различных функциональных компонентов, диапазоном использования, ценой и ценовой политикой, требованиями к оборудованию. Более скромным является перечень платформ, поддерживающих все этапы педагогического процесса, тогда как при выборе системы дидактический аспект должен быть решающим.

Проанализировав дистанционный образовательный процесс в разных педагогических ВУЗах, мы выделяем программно-инструментальные платформы, которые можно использовать во время организации ДО учителей начальной школы:

1. «Moodle» (разработчик: компания MOODLE PTY, Австралия, <http://moodle.co.ua/>) (в переводе из англ. – модульно-динамическая, объектно-ориентированная среда для обучения) – программный комплекс для соз-

дания курсов ДО и web-сайтов, который работает с открытым кодом IMS и SCORM.

2. «WebCT» (разработчик: университет штата Британская Колумбия, Канада, <http://webct.6.vtc.edu.hk>) – клиент-серверная e-learning платформа с поддержкой системы управления реляционными базами данных.

3. «BlackBoard» (разработчик: компания BlackBoard Inc., США, <http://www.blackboard.com>) – модульно-образовательный портал, предусматривающий организацию интерактивного обучения, взаимодействие и обмен информацией между студентами и преподавателями.

4. «Прометей» (разработчик: ООО «Виртуальные технологии в образовании», Россия, <http://www.prometeus.ru/>) – платформа, с помощью которой можно создать виртуальный университет и организовать ДО с большим количеством студентов, автоматизируя при этом весь учебный процесс – от поступления в ВУЗ – до выдачи диплома.

5. «eFront» (разработчик: компания EPIGNOSIS LTD, Греция, <http://www.efrontlearning.net/>) – модульная web-ориентированная платформа для организации учебного процесса в ВУЗе, а также для повышения квалификации, аттестации и подбора работников в разномасштабных организациях.

6. «Claroline» (разработчик: исследовательский центр CERDECAM, Бельгия, <http://www.claroline.net/>) – модульная платформа с открытым кодом. Распространяется на основе GNU General Public License.

7. «Metacoorn» (разработчик: компания meta Ventis, Германия, <http://www.metacoorn.net/>) – модульная платформа, в основе которой – принцип виртуального рабочего стола.

8. «SharePoint LMS» (разработчики: компания Microsoft, США и Learningforce, Дания, <http://www.sharepointlms.com/>) – модульная платформа, базирующейся на технологии Microsoft SharePoint.

9. «Виртуальный Университет» (разработчик: команда проекта «Система дистанционного обучения «Виртуальный Университет», Украина, <http://vu.net.ua/>) – платформа корпоративного уровня, предназначенная для организации ДО сотрудников компаний и учебных заведений любых масштабов и уровней.

Обобщить сравнительные характеристики программно-инструментальных платформ ДО учителей начальной школы поможет таблица 1.

Таблица 1 - Сравнительные характеристики программно-инструментальных платформ ДО учителей начальной школы

№п/п	Параметр	Программно-инструментальная платформа									
		Moodle	WebCT	BlackBoard	Прометей	eFront	Claroline	Metacoorn	SharePoint LMS	Виртуальный Университет	
1.	Успешное использование в ВУЗах	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.	Интеграция с информационной средой пользователя	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+
3.	Открытый системный код	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	Наличие инструментов для создания курсов	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+
5.	Поддержка курсов со стандартами SCORM	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6.	Модульная структура	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7.	Web-ориентированная структура	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8.	Сервисная поддержка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9.	Мультиязычный интерфейс	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+
10.	Учебные методологические и педагогические особенности	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+
11.	Предвидено использование разных типов шрифтов, рисунков, анимаций, видеотрансляция и тому подобное	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12.	Наличие средств коммуникации:	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	- обмен текстовыми сообщениями;	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	- обмен файлами;	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	- форумы;	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
	- видео-чат.	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+

Графическая интерпретация возможностей использования отображена на рис. 1.

Анализируя лучшие программно-инструментальные платформы ДО учителей начальной школы, мы установили, что лидерами по количеству пользователей являются Moodle (бесплатная) и Прометей (коммерческая).



Современные платформы построены с закрытым и открытым кодом на основе стандартов IMS (Instructional Management Systems Global Learning Consortium) и SCORM (Sharable Content Object Reference Model).

IMS и SCORM имеют возможности: быстро и легко устанавливать программное обеспечение и форматировать его; бесплатно использовать лицензии (не требуется устанавливать платное программное обеспечение); лицензия OSS (Open Source Software) позволяет изменять и совершенствовать IMS.

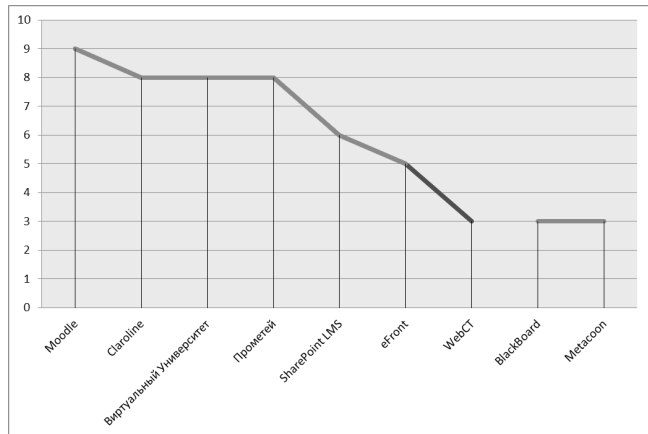


Рис. 1. Уровень возможностей использования программно-инструментальных платформ ДО учителей начальной школы

Недостатки использования IMS и SCORM: базовые конфигурации платформы с открытым кодом часто не удовлетворяют потребность ВУЗа; возникает альтернатива: или разрабатывать собственную платформу на базе системы с открытым кодом, или ожидать обновления базовых конфигураций таких систем; авторские изменения согласно лицензии OSS и программное обеспечение платформы с открытым кодом приводят к расхождению в их версиях и необходимости сопровождения новых собственных версий, являющимися уже сложной проблемой [3].

В результате анализа и сравнения вышеуказанных программно-инструментальных платформ, руководствуясь педагогическими, дидактическими, организационными, техническими, финансовыми особенностями, мы пришли к выводу, что ДО учителей начальной школы можно организовать с помощью платформы «Moodle».

Важно подчеркнуть, что «Moodle» очень быстро развивается. Группы специалистов с разных стран (в том числе из Украины, России, Польши, Австралии, Канады и др.) тестируют и оценивают новые версии платформы, предлагают концепции ее развития, делятся опытом ис-

пользования в педагогической теории и практике.

Создание информационно-образовательной среды для учителей начальной школы способствует логическому упорядочению информации, ее систематизации и структуризации, создает предпосылки для выхода на новый технологический уровень получения знаний, повышающий конкурентоспособность программно-инструментальных платформ в ВУЗе.

Созданные в Украине дистанционные курсы в программно-инструментальных платформах, как правило, показывают лишь возможности информационно-коммуникационных технологий и в значительно меньшей мере — педагогических.

Поэтому считаем целесообразным внедрять в начальное образование перспективные педагогические технологии и методики, в частности программно-инструментальную платформу «Moodle», способствующая существенно усилить ДО и продемонстрировать эффективные пути функционирования образования учителей начальной школы.

Перспектива дальнейших исследований — определение дидактических условий внедрения дистанционного обучения будущих учителей начальной школы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков. — К.: Атіка, 2008. — 684 с.
2. Борисова Л. В. Методические аспекты учебных материалов в дистанционных образовательных технологиях / Л. В. Борисова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 53–56.
3. Борисова Л. В. Специфика педагогической деятельности в системе дистанционного обучения: содержательный аспект / Л. В. Борисова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 68–70.
4. Голубчикова М. Г. Концепция развития учреждения дополнительного профессионального образования в контексте реализации идеи непрерывности обучения / М. Г. Голубчикова, М.А. Алферова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 72–74.
5. Кравцов Г. М. Якісні характеристики технологічних платформ дистанційного навчання / Г. М. Кравцов, В. В. Одинцов // Інформаційні технології в освіті. — 2010. — № 8. — С. 31–38.
6. Максимова Е. А. Повышение квалификации в системе непрерывного профессионального образования / Е. А. Максимова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 206–208.
7. Сервисные платформы электронного обучения: от монолитных систем к гибким сервисам / Деклен Даггер, Александр О'Коннор, Сиамус Лавлесс и др. // Открытые системы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.osp.ru/os/2007/07/4392612/>.

## USE THE PROGRAM-TOOLING PLATFORM FOR DISTANCE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

© 2013

**O.P. Mukoviz**, Ph.D. (Pedagogics), associate professor of Theory of Primary Education chair  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* The article deals with the problematic issues of theoretical and methodological content of the use of software tools for e-learning platforms in pedagogical universities. We summarize the comparative characteristics of the platforms: Moodle, WebCT, BlackBoard, Prometheus, eFront, Claroline, Metacoos, SharePoint LMS, Virtual University. It has been found that distance education of elementary school teachers can be organized by software tool platform «Moodle».

*Keywords:* distance learning, software tools platform, educational process, elementary school teachers.

УДК 378.03+37(09)(477)

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ УМАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ПАВЛА ТЫЧИНЫ)

© 2013

**Н.С. Побирченко**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, ректор, зав. кафедры социальной педагогики, социальной работы и истории педагогики  
*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

**Аннотация:** В статье акцентировано внимание на том, что педагогическое краеведение предопределяет эффективность подготовки будущих учителей, способствует воспитанию патриотизма, любви к родному краю. Раскрыты направления деятельности научных лабораторий, центров, институтов; дана характеристика участию студентов в работе исследовательских подразделений и представлены материалы их поисково-краеведческой работы; проанализирована и представлена научная работа членов исследовательско-краеведческих ячеек университета. Выяснено, что краеведческий материал обогащает педагогическую теорию и формирует у молодежи стремление заниматься научно-исследовательской работой.

**Ключевые слова:** педагогическое краеведение, воспитательный аспект, высшие учебные заведения, научно-исследовательская деятельность.

Главная роль в процессе воспитания принадлежит целостному представлению о формировании личности студента как будущего учителя. Учитель всегда был воплощением наивысших духовных стремлений народа, а его личность определялась особенными духовно-моральными качествами: мудростью, справедливостью, добротой, умом. Именно поэтому ключевым становится изучение личности и осмысление историко-педагогического достояния с позиций максимальной объективности и непредубежденности, освящения закономерностей развития национального образования и педагогической мысли с помощью исследования малоизвестного, уникального материала. Этому, по нашему мнению, может эффективно способствовать региональный подход, основывающемуся на освещении закономерностей развития национального образования и педагогической мысли из малоизвестных, уникальных региональных материалов. Один из аспектов такого регионального подхода является педагогическим краеведением. Оно предопределяет эффективность подготовки будущих учителей к краеведческой работе в школе, приобщения их к научным исследованиям, содействует развитию творческого мышления, воспитывает патриотические чувства, активизирует гражданскую позицию, способствует формированию национального самосознания и ценностных ориентаций, развития потребности и готовности распространять и преумножать культурное достояние [1].

Среди регионов Украины главное место принадлежит Черкашине, где формировалась духовная сущность нации, закладывались основы национального образования, происходило становление педагогического мнения Украины. Поэтому, учитывая повышенную заинтересованность общественности региона, особенно работников образования, культуры, ученической и студенческой молодежи, к просветительскому достоянию края в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины уже много лет действует целостная система воспитания будущих специалистов средствами педагогического краеведения, подтвердившая свою эффективность. Мы ищем такие подходы, способы сосуществования, пути сохранения собственной идентичности, традиций, во всех сферах общественной жизни, а в образовательной – особенно, которые содействовали бы развитию национальной гуманитарной школы.

Формирование творческой, инициативной, национально-сознательной личности нуждается в наполнении всех составляющих учебно-воспитательного процесса, в частности в высшей педагогической школе, содержанием, отображающее настоящую историю, традиции, искусство, культуру, символику, природу родного края, всей Украины, и обеспечивало возможности постоянного духовного самоусовершенствования личности, формирования ее интеллектуального и культурного по-

тenciала, самоорганизации, самореализации, профессиональных компетентностей [3; 4]. Как именно это осуществляется в нашем университете?

В университете действуют 18 научно-исследовательских лабораторий, сотрудничающих с отраслевыми лабораториями научно-исследовательских институтов НАПН Украины и НАН Украины. В частности остановимся на деятельности тех научных подразделов, максимально использующих потенциал родного языка, этнопедагогики, этнопсихологии, народоведения, средств педагогического краеведения, с целью пробуждения национального самосознания молодого поколения, вооружения его крепкими знаниями.

Научно-исследовательская лаборатория «Этнология Черкасского края», созданная в 1998 году по инициативе академика Кузя Владимира Григорьевича, является одной из мощнейших ячеек деятельности просветительского культурничества в Черкасской области. Руководитель лаборатории – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой украинской литературы и украиноведения Сивачук Наталия Петровна. Тема научного исследования лаборатории – Становление личности учителя на основе региональных этнокультурных традиций. Сотрудники лаборатории вместе со студентами факультета украинской филологии занимаются поисково-экспедиционной работой в селах исторической Уманщины. В данное время обследовано большинство сел региона. Все фольклорные и этнографические материалы, собранные в селах исторической Уманщины, постоянно пополняют фонды лаборатории «Этнология Черкасского края». На протяжении последних лет был составлен научный архив лаборатории (20 000 карточек), которым пользуются научные работники, студенты, учителя, ученики.

Сотрудниками лаборатории и студентами собрана коллекция старинных рушников исторической Уманщины и значительное количество предметов старины. Также создано большую аудио- и видеотеку, оформлены материалы фольклорной и этнографической практик (460 папок), используемых докторантами, аспирантами, студентами, в научно-исследовательской работе. При лаборатории функционируют: студенческий научно-исследовательский центр имени Хрисанфа Яшуржинского, студенческое научное общество имени Игната Танцюры, действуют мастер-классы: «Театр Слова», «Театр Песни», «Украинская народная игрушка», «Украинская народная вышивка», «Народный танец», а также народные любительские коллективы «Гонта» и «София».

Итогом поисковой работы народоведа являются ежегодные отчетные научно-практические конференции, результаты которых обнародовались в научном сборнике студенческих работ «Ятрань» и сборнике научных трудов преподавателей «Гумань».

В 2004 г., в университете создан Восточноподольский научно-координационный центр. В Центре работают три научных секции – диалектологии, ономастики, истории языка и Студенческое научное общество имени А. Крымского. Ежегодные экспедиции преподавателей и студентов во время диалектологической практики дали возможность собрать записи говора восточноподольского ареала из 215 населенных пунктов. Ежегодно фонд центра пополняется новыми записями говора и в настоящий момент составляет около двух тысяч часов звучания.

Кроме того, что студентов-членов научного общества вовлекают в сбор диалектного и ономастического материала, ежегодно научные работники центра руководят написанием курсовых, дипломных, магистерских научных работ, о лингвистической ценности которых говорит уже сама тематика: «Особенности номинации родильного обряда в восточноподольском говоре», «Антропонимикон Уманского государственного педагогического университета», «Урбанизация города Умань», «Ойконимия западной Черкащины», «Подольский говор в художественной литературе» и т. п. Ключевой базой курсовых, бакалаврских, дипломных и магистерских работ являются тексты, записанные студентами, и составленные на их основе словарики говора, де-факто, фрагменты общего словаря.

Лексикографический труд преподавателей и студентов Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины находит одобрительные отзывы научных работников-диалектологов. На Всеукраинском конкурсе студенческих научных работ научная работа студентки Козий Оксаны на тему: «Номинация свадебного обряда Уманщины» заняла призовое место. Студентов, способных к научной работе, рекомендуют к поступлению в аспирантуру.

Записи вещания от носителей говора не просто помогают создать обобщенную картину подольского диалекта, а учат студентов «видеть ценное в привычном факте, беречь настоящие сокровища родного языка», а следовательно, обеспечат «непрерывность говора подолан во времени, станут посланием современного поколения в вечность – поколениям грядущим».

В 2003 г., по случаю 50-й годовщины создания Черкасской области в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины была создана научно-исследовательская лаборатория «Педагогическое краеведение Черкащины».

В научно-исследовательской лаборатории работают преподаватели и студенты всех структурных подразделений университета. Наряду с профессиональной подготовкой будущие учителя получают углубленную краеведческую подготовку, усваивают необходимый объем знаний регионального педагогического краеведения, приобретают методические умения и навыки проведения научно-поисковой и краеведческой работы в школе.

Проведение исследований в лаборатории осуществляется по таким направлениям: образование на Черкащине; педагогическая мысль Черкащины; научное наследие ученых Черкасского края.

С целью комплексного подхода к процессу воспитания студенческой молодежи, развития фундаментальных и прикладных исследований, проблем педагогического краеведения, разработки теоретико-методологических принципов дисциплин, привлечения одаренной молодежи к активной научно-исследовательской работе постановлением Академии педагогических наук от 20 апреля 2006 г., и приказом Министерства образования и науки Украины от 8 ноября 2006 г., в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины создан Научно-исследовательский центр педагогического краеведения двойного подчинения НАПН и МОП Украины, в структуру которого вошла лаборатория «Педагогическое краеведение Черкащины». В

структуре Центра также работают три научных секции – истории регионального образования, секция персонализированной педагогики и секция устного историко-педагогического источниковедения, а также студенческое научное общество имени Александра Антоновича Захаренка. Центр педагогического краеведения имеет свои отделения в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко, Херсонском государственном университете и в Переяслав-Хмельницком государственном педагогическом университете имени Григория Сковороды.

За годы своего существования Центр достиг значительных научных достижений. В результате разработки указанной тематики проанализирована система образовательных заведений региона, разработана периодизация развития образования и типология образовательных заведений Черкасского края. На базе научно-исследовательского Центра выполнены такие научные проекты на заказ Министерства образования и науки Украины: «Педагогическое краеведение Черкащины в подготовке будущих учителей», «Интегративная технология использования педагогического краеведения в дисциплинах гуманитарного цикла как составляющая подготовки будущего учителя», «Становление и развитие педагогического краеведения в Украине» (II пол. XIX – нач. XX в.). Во время выполнения названных проектов разработана программа нового спецкурса «Педагогическое краеведение», отвечающее требованиям кредитно-модульной системы; издан учебник с аналогичным названием, рекомендованный Министерством образования и науки Украины для использования в высших учебных заведениях; разработано и апробировано интегративную технологию использования педагогического краеведения в дисциплинах гуманитарного цикла в процессе подготовки будущих учителей; подготовлено учебно-методическое пособие по использованию педагогического краеведения в подготовке будущих учителей.

Секция регионального образования, в которую активно вовлекается студенческая молодежь, учителя, общественность проводит широкомасштабную экспедиционную работу, так называемые, полевые краеведческие исследования. Это такие интересные проекты, как «Школа и судьбы» [11], «Школы Черкащины в измерении времени» [1]. Эти проекты предусматривают сбор материалов об истории родной школы. Во-первых, эти проекты интересны тем, что объединяют студентов одного села, обучающихся в Уманском педуниверситете, во-вторых, общий поиск объединяет учителей, студентов, преподавателей, общественность села.

Особенно эта работа важна для студентов. Вот что записала студентка 3-го курса в дневнике своих полевых исследований: «Всматриваешься в фотографии, слушаешь воспоминания ветеранов, рассказы односельчан, – и оживают перед глазами давние надежды. Особенно интересно слушать, когда в деталях рассказывают о школьных буднях: как жили, как учились (временами на десять – по одной книге для чтения); как хворост на плечах носили, чтобы в классе печку затопить; как экзамены сдавали; как в поле работали».

Как особенный праздник в жизни села происходит презентация книги о своей школе. В школе собирается почти все село, приезжают выпускники разных лет, которые уже десятки лет не были в селе, старенькие учителя-пенсионеры и начинается пронизательный, волнующий разговор о родной школе, о своем селе. Здесь чувствуют авторы, исследователей-студентов, выпускники школы дарят хлеб-соль и благодарят за бесценное сокровище, собранное работниками центра. Думаем, что такая поисковая работа несет в себе целый спектр разных влияний на будущего учителя и воспитание в нем профессионального мастерства.

На всю жизнь запомнится студентам 4-го курса факультета начального образования тот факт, ког-



да они во время полевых исследований в контексте проекта «Школы Черкащины в измерении времени» в селе Кузьмина Гребля Христиновского района Черкасской обл. в старом доме местного жителя Алексея Слободяника на дубовом сволоке нашли выжженную надпись о том, что в этом помещении была школа, а учил крестьянских детей священник, отец Бадилий Збанацкий. И указан год – 1840 [1].

Трехлетние поиски студентов, преподавателей, сотрудников Центра, дали возможность собрать уникальный материал в архивах, воспоминаниях, школьных, районных, областных музеях, и осуществить уникальное издание «Школы Черкащины в измерении времени» [1].

Не менее интересными являются исследования, проводимые секцией персонифицированной педагогики. Так, в ходе выполнения проекта «Репрессированные педагоги», студенты, сотрудники центра, собрали и выдали именную указатель «Репрессированные педагоги Черкащины» [8].

Дальше продлилась поисковая работа, в ходе полевых исследований которой активно используется метод устной истории. Здесь были сосредоточены поисковые усилия на устных воспоминаниях очевидцев или членах семей репрессированных.

Уже собранно около сотни материалов, свидетельствующих о страшных массовых репрессиях среди педагогов Уманского региона. Приведем примеры полевых исследований студентов 3 курса факультета социальной педагогики и практической психологии: «Учительница Анна Алексеевна Момот (пгт. Теплык Винницкой области) сфотографировалась с третьеклассниками. Местное руководство придиралось: почему на детях нет пионерских галстуков, на стене портрета Сталина, а дети высших чинов района сидят на полу? Учительницу и ее мужа расстреляли, тела, пересыпанные известкой, зарыли в городском парке».

Еще один рассказ записан со слов Калашниковой Светланы Ивановны, 1942 г., рождения, коренной жительницы города Городище, которая в конце 60-х годов XX ст. пела в хоре под руководством Топорика Николая Пантелеймоновича, – уроженца села Шевченково Звенигородского района Черкасской области. Он преподавал в местной школе искусств музыку, пение и рисование. Выучил наизусть стихотворение «Ще не вмерла Украина», об этом донесли, за что в 1937 г., был репрессирован и выслан на Соловки за антисоветскую пропаганду.

Пополнилось наше исследование сведениями из Кировоградщины. Во все времена учитель был заметной фигурой на селе. Не был исключением в этом плане и Роман Романович Гогульский. На фото учителя и ученики Вийтивской семилетней школы. Это фото из архива Крахмальной Веры, которая, будучи сама еще ребенком, нянчила его детей. Оно чудом уцелело, потому что когда Романа Романовича объявили врагом народа, то его из фотографии нужно было вырезать, о чем и свидетельствуют оставшиеся «шрамы».

Содержание поисковой экспедиционной работы ценно тем, что студенты в рамках полевых исследований общаются со свидетелями тех ужасных лет, чтобы выяснить что же в действительности стало причиной ареста, ведь часто в документах встречаем ложные данные. Каждый из поисковиков чувствует причастность к делу возобновления исторической справедливости, объективного освещения трагических событий в истории Украины, возвращения незаслуженно забытых имен педагогов.

Конечно, начатая поисковая работа требует немало времени для работы в архивах, общения со свидетелями тех страшных событий, чтобы по частицам, по строкам собрать все сведения о добром имени каждого учителя или преподавателя, погибших или пострадавших в условиях тоталитарного режима. Чрезвычайно большим

позитивом является привлечение к поисковой работе студенчества. Ежегодно, определяя тематику курсовых, бакалаврских, дипломных или магистерских работ студентов, мы включаем темы краеведческого характера. Сегодня разрабатываем еще несколько новых научных проектов: «Педагогические страницы устной истории Уманщины», где будет отображено образование на Уманщине в годы Второй мировой войны и ликвидация неграмотности на Черкащине (20–30-ые г. XX ст.).

Таким образом, педагогическое краеведение предопределяет эффективность подготовки будущих учителей, способствует воспитанию патриотизма, любви к родному краю, воссоединяет человека с тем местом, где он родился, вырос и работает. Изучение этого материала обогащает педагогическую теорию, формирует у молодежи стремления заниматься научно-исследовательской работой, вырабатывает способность к интеграции с педагогической культурой своего края, уважение к учительскому труду, осознанию своего места и обязанности, как наследника больших традиций, основанных выдающимися предшественниками.

В дальнейшем мы планируем обосновать результативность деятельности научных лабораторий иного содержания направления Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Войтова Л. В. Термины «краеведение» и «школьное краеведение»: понятийный аспект / Л. В. Войтова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 72–74.
2. Войтова Л. В. Фещенко О. В. Побирченко Н. С. Школи Черкащини у вимірі часу. – Умань : СПД Жовтий, 2009. – 27 с.
3. Інтегративна технологія використання педагогічного краєзнавства у дисциплінах гуманітарного циклу: навчально-методичний посібник // Заг. ред. Н. С. Побирченко Умань: ПП Жовтий О. О., 2010. – 245 с.
4. Берберян А. С. Гуманістическіе технології формування механізму самоорганізації самореалізації в системі вищого освіти / А. С. Берберян // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 46–50.
5. Будяк Л. В. Компетентностний підхід в вищому освітанні / Л. В. Будяк // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 31–35.
6. Класифікація освітніх закладів Черкащини / Упор.: Л. В. Войтова, Н. С. Побирченко, О. В. Фещенко. – Умань, 2008.
7. Педагогічне краєзнавство: Підручник / За заг. ред. Н. С. Побирченко. - Умань: ПП Жовтий, 2012. - 130 с.
8. Репресовані освітяни Черкащини. Іменний покажчик / Уклад. В.М. Полехіна. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – 104 с.
9. Розвиток педагогічного краєзнавства у вищих навчальних закладах України (II половина XX століття) : монографія / за заг.ред. Н. С. Побирченко. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 155 с.
10. Хрестоматія педагогічного краєзнавства : навчальний посібник / за заг.ред. Побирченко Н. С. – Умань : РВЦ «Софія», 2012. – 657 с.
11. Школа і долі / Уклад. Л. М. Нестругіна, В. М. Полехіна / За заг. ред. Н. С. Побирченко. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – 246 с.

**EDUCATIONAL ASPECT OF PEDAGOGICAL REGIONAL STUDIES AT HIGHER  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF PAVLO TYCHYNA UMAN STATE  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY)**

© 2013

*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:* it was found that pedagogical regional studies predetermine the effectiveness of future teachers training, and promote education of patriotism, love for native homeland. Activity directions of research laboratories, centers and institutes were revealed; students' participation in the research divisions' work was characterized and the materials of their research and regional studies work were presented; research works of the university scientific subdivisions' members were analyzed. It was found that regional studies material enriches the educational theory and involve young people in research work.

*Keywords:* pedagogical regional studies, educational aspect, higher educational institution, scientific research activity.

УДК 371.134

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2013

*Н.В. Савченко*, аспирант

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

*Аннотация:* В статье раскрыто сущность понятия «имидж». Осуществлен анализ основных понятий данной проблемы и обоснована целесообразность имиджа будущего учителя. Подчеркивается роль этого феномена в профессиональном становлении будущего учителя начальной школы.

*Ключевые слова:* имидж, профессиональный имидж, будущий учитель, личность.

Последнее время психолого-педагогическая наука, инновационная педагогика постоянно уделяют внимание вопросам самообразования, самоопределения, самосовершенствования и самодеятельности личности, полагаясь все больше на стремление человека создать себя через свою профессию, через построение жизненной стратегии и планирование профессиональной деятельности. Такое стремление должно выступить основной задачей профессионального образования будущих учителей начальной школы. Привлечение студентов к созданию в воображении образа будущей профессии (результата профессиональной подготовки) может стать побудительной силой, превратиться в целенаправленное формирование имиджа, произвести эмоционально-психологическое воздействие на личность, определить их стремления и поступки.

Формирование профессионального имиджа у будущих педагогов, развитие у студентов способностей к творческой деятельности требует длительного времени и предполагает использование новых подходов к организации учебного и воспитательного процесса в высшей школе.

Проблема имиджа как отражения внутренней культуры личности в педагогической науке специально не рассматривалась. Профессиональный имидж обеспечивает не только профессиональную идентификацию и саморазвитие личности, но и, определяя становление культуры педагогической деятельности учителя, становится одной из актуальных проблем. В практике педагогической подготовки профессиональный имидж либо не соотносится с педагогической техникой, технологией, либо исключается из культуры педагогической деятельности как ее компонент. Вместе с тем, анализ научных источников и практика подтвердили, что профессиональный имидж является важной составляющей педагогической культуры учителя. Ведущая роль культуры в становлении личности раскрыта в работах русских и зарубежных философов (Н. Бердяев, Д. Лихачев, Ю. Лотман, М. Мамардашвили, В. Розанов, В. Соловьев и др.). Понятие «имидж» определено в работах Р. Арихейма, П. Берда, В. Дилмана, Е. Перельгиной, Е. Русской, В. Черепановой и др.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что теоретические аспекты формирования имиджа проанализированы в работах известных философов, педагогов, психологов. Сформированы опреде-

ленные направления исследований, посвященных решению указанной проблемы: социально-философский феномен имиджа является предметом исследования И. Черемушников; теоретико-методологические основы формирования: содержание, функции и мотивацию построения имиджа личности – С. Яндаровой; самоидентификацию личности и профессиональный имидж менеджера-предпринимателя малого бизнеса изучала А. Бирюкова; определены стратегические направления реализации поставленной проблемы, концептуальные основы и практический инструментарий имиджологии – Г. Почепцов; проблему формирования профессионально важных качеств специалиста в процессе непрерывного образования исследовала Т. Бедряева; дидактические и интеллектуальные игры как средства развития профессионально значимых качеств будущего специалиста – Л. Адреева, Б. Мандель; преодоления деструктивного имиджа будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки – К. Климович; с позиций профессионально ориентированного подхода роль речевого имиджа в системе профессиональной подготовки специалиста освещены в работах В. Орешкина.

Как видим, проблеме совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя уделяется достаточно внимания в научной литературе, но вместе с тем идея формирования профессионального имиджа как ценности и условия становления культуры педагогической деятельности будущего учителя недостаточно изучена в педагогической науке. Педагогический смысл профессионального имиджа в большей степени смещен в сторону внешних атрибутов: речи, манеры держаться, одежды, аксессуаров и т. п.

Цель статьи – охарактеризовать значение профессионального имиджа будущего учителя начальной школы как компонента культуры педагогической деятельности.

Имидж (в переводе с английского – «образ») – это целостное представление о предмете, которое остается в сознании людей, в их памяти. Чтобы исследовать феномен имиджа, обратимся к семантике понятия. Теоретические исследования, исследующие теории имиджа, широко представлены в отечественной и современной психолого-педагогической науке. Феномен имиджа рассматривается наряду с определением понятия образа, структурной теории личности, теории познания и теории социальных взаимодействий. В зарубежной науке понятие «имидж» соотносят с такими понятиями,

как «Я-концепция», «Я-образ». В основе данных понятий находится не что иное, как образ, представления.

Отметим, что понятие «имидж» возникло в сфере предпринимательства, где рассматривался как основное средство психологического воздействия на потребителя. Однако позже имидж стал одним из основных психологических категорий public relations (связи с общественностью) и вошел в общественную и политическую жизнь. Важное место занимает изучение индивидуального имиджа, являющегося коммуникатором в процессах массовой коммуникации социальных групп (национальных, гендерных, профессиональных и т. д.). Исходя из этого, мы понимаем, что понятие «имидж» активно изучают с позиции различных научных течений. Так, за последние годы было собрано и систематизировано достаточно информации о наполнении понятия «имидж», что способствовало формированию новой научной отрасли – имиджелогии. Имидж блокирует рациональное познание объекта, создает своеобразную социально-психологическую установку влияния. Имидж наиболее эффективно влияет на массовое познание и является основным средством формирования социальных иллюзий, скрывает недостатки и подчеркивает его достоинство. Он может строиться на основе человеческой игры, эмоциональных жизненных ролей, изменяющихся от того, какую социальную или эмоциональную роль человек выполняет или собираются выполнять. Такая формулировка понятия «имиджа» близка к понятию «стратегическая модель поведения», используемого в психологии делового общения (Г. Бороздина). Поэтому стратегическая модель поведения – «это способ поведения человека в определенной ситуации для достижения любой цели» [1, с. 245].

Имидж под влиянием впечатлений способствует выявлению зрительных личностно-деловых качеств человека, выделяющихся через визуально-аудиальную оболочку. Таким образом, именно впечатление о личности, а не оценка выступает как факт деятельности познания в процессе восприятия имиджа [2, с. 13].

В период переосмысления подходов к учебно-воспитательному процессу формирование понятия «имидж» в системе образования приобрело актуальность [3, с. 47]. Ведь главной задачей современного учителя является научить и воспитать новую личность, адаптированную и конкурентоспособную, способную решать сложные проблемы. Поэтому неуспех в деятельности учителя становится препятствием формирования положительного мнения о нем и влияет на эффективность осуществляемых педагогических воздействий. Следовательно, на сегодняшний день возникла необходимость в определении сущности педагогического имиджа как необходимого условия существования учителя в современных рыночных условиях.

Понятие «Я-концепции» исследовали Р. Бернс, Д. Дюркгейм, У. Джеймс, А. Маслоу и др. Связь «Я-концепции» и личного имиджа рассматривали А. Боровский, Б. Зейгарник, Ч. Кули, Л. Марьяненко, М. Мольц. По их мнению, развитие «Я-концепции» является значительным этапом внутренней психической работы по созданию технологии личности, персональной привлекательности, принятия себя, настрой на позитивное отношение к себе и окружающим.

Р. Бернс определяет имидж как «общее впечатление, которое вы производите на окружающих. Оно состоит в том, как вы представляете свои идеи, как ведете себя в обществе, как одеваетесь, что говорите и делаете, манеры поведения...» [4, с. 65–67]. Важным, по нашему мнению, есть замечание П. Берда, что имидж должен прочно базироваться на внутренней сущности человека, быть ее отражением.

Социальные факты, по утверждению Д. Дюркгейма, призваны приводить в гармонию наши действия с окружающим миром [5, с. 108–109]. Термин «гармония» включает в себя проблемы согласованности природы,

общества и человека, равновесие, порядок и пропорциональность различных предметов и явлений окружающего мира. Идея гармоничных действий человека с окружающим миром происходит от идеи, провозглашенной Платоном, который определившим понятие «гармония» как совокупность добродетелей человека-гражданина. Гармония может проявляться в ее физическом состоянии, поступках, делах и создаваемых ею произведениях. Единство внутреннего и внешнего содержания человека, провозглашенное философом, исследователи берут за основу сущности индивидуального имиджа и ориентира в процессе его формирования.

Социологи рассматривают имидж как внешний образ, созданный субъектом с целью вызвать определенное впечатление, отношение других людей к себе [6, с. 97]. Психологи считают имидж:

1) как целенаправленно формируемый образ личности, выделяющий определенные ценностные характеристики и призванный произвести эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо,

2) как совокупность внешних и внутренних характеристик личности, формирующих в процессе саморазвития и социализации, общения и деятельности, содержащих систему ролей, которые человек играет в своей жизни, дополняющих чертами характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными, одеждой и др. [6, с. 134–135].

Таким образом, в философии, социологии и психологии имидж рассматривается как сложный феномен, объединяющий разнообразные факторы (наследственность, среда воспитания, личностная активность человека), это интегрированная целостность биогенных, социогенных и психогенных элементов.

Нам ближе авторы, соотносящие понятие «имидж» с понятием «лицо». Так, П. Гуревич имидж и персонификацию считает синонимами, из которых более обобщенным является имидж [3, с. 171]. Создание имиджа – это подчеркивание личной индивидуальности, сознательного выбора определенного образа. В педагогике имидж будущего учителя начальной школы рассматривается как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения. Причем при формировании имиджа реальные качества объединяются с теми, которые приписывает учителю окружения. На наш взгляд, вне поля зрения исследователей имиджа остается его личностный аспект, оценка значимости, создание которой происходит в рефлексии культуры педагогической деятельности учителя. Ситуативная тревожность, страх показаться смешным, проявить свою некомпетентность, быть негативно оцененным замедляют процессы творческого саморазвития как учителя, так и ученика. Без развитой внутренней рефлексии, осознания истоков своего негативного переживания учитель не может переключиться на мир другого человека (коллег, учеников, родителей), увидеть их проблемы своими глазами. В педагогической деятельности индивидуальный имидж будущего учителя – это условие, средство становления индивидуальности обоих субъектов обучения. Таким образом, имидж в современной науке рассматривается как относительно постоянная категория. Определяя, каким должен быть индивидуальный имидж будущего учителя, способного реализовать задачу становления личности ученика, учитывая вышеупомянутое, заметим, что это высоконравственная личность, гуманист; последнее проявляется в его поступках, языке, в его профессиональной деятельности, его внешний вид базируется на внутренней культуре, кроме того, он находится в гармонии с миром, что отражается на его внешности.

Насколько важен имидж для человека, делающего педагогическую карьеру? Настолько, чтобы стать объектом постоянного внимания. Мы должны знать, что в нашем образе привлекает, а что отталкивает окружающих; за счет чего складывается впечатление о нашей



компетентности, надежности, решительности.

Есть несколько причин, показывающих, что личный имидж является важной составляющей педагогической деятельности:

- имидж влияет на тех, кто принимает решения в вопросах профессионального продвижения;
- мы верим тому, что видим;
- мы все занятые люди и часто принимаем решения на основе первого впечатления;
- мы все действуем, осознаем это или нет, как послы своей профессии или организации;
- хорошо выглядеть и уверенно себя чувствовать – это хорошо для нас.

Как показывает опыт имиджмейкинга, из всего огромного количества материала по созданию имиджа люди берут то, что использовать легче всего: улыбаться всем и везде, демонстрировать искренность и внимание, следить за обувью и прической, и – о, чудо! – мы успешны и привлекательны, все просто счастливы иметь с нами дело. Однако люди на удивление быстро начинают понимать все наши «хитрости». Можно изображать искренность сколько угодно, но фальшь рано или поздно будет обнаружена, потому что имидж – это всегда единство внутреннего и внешнего. «Какой бы имидж мы ни старались явить миру, он, прежде всего, должен быть отражением нашей внутренней сути и прочно базироваться на ней».

Имидж, не подкрепляющийся постоянно реальными делами, тает, подчас, как снег на весеннем солнышке. Для профессионала очень важен эффективный взаимовыгодный контакт с окружающим миром, поэтому определяющей частью его имиджа являются:

- высокая самооценка, уверенность в себе;
- вера в доброжелательность Вселенной и вера в добро человека;
- социальная и личная ответственность («я – причина всего положительного и отрицательного в моей – жизни»);
- желание меняться и умение рисковать при здоровом чувстве самосохранения.

Измените свою жизненную установку (если она не способствует успеху), измените свой имидж – и вас ждет успех!

Индивидуальный имидж будущего учителя начальной школы мы рассматриваем, как и Л. Волович, и Л. Соколова, в качестве компонента, обеспечивающего целостность культуры педагогической деятельности [2, с. 187]. Проблема имиджа как компонента культуры педагогической деятельности в современной науке не нова (В. Шепель, Л. Соколова и др.). В контексте нашей темы индивидуальный имидж будущего учителя начальной школы – это система личностных качеств (толерантность, тактичность, доброжелательность, любовь к детям, рефлексивность, эмпатия и др.) и психологических средств (вербальных и невербальных, способов общения, позиций, ролей), характерных для будущего учителя начальной школы с целью создания собственного позитивного имиджа в процессе изучения специальных дисциплин. Индивидуальный имидж будущего учителя начальной школы как динамическая характеристика, находящаяся в постоянном взаимодействии субъекта – собственника имиджа – с окружением (социальным, естественным, культурным), формируется и развивается в процессе деятельности.

Вопросы профессионального становления личности в психологии раскрывают, основываясь на концептуальных положениях подготовки будущего специалиста в высшей школе (М. Варбан, Л. Возняк, Л. Кондрашова, С. Максименко и др.). Построение педагогической деятельности как культурного явления – это сознательно организованный процесс, базирующийся на основе жизненных планов и программ как системы ценностей и цели личности. Избирательное отношение до освоения

пространства человеческой культуры обеспечивает деятельность, принимающая участие в механизме формирования индивидуального стиля жизни (в том числе и индивидуального имиджа).

Общеизвестным является тот факт, что учителя-классоводы показывают, что главное в их опыте – не методы и технологии, а личностная позиция, практическая педагогическая философия, представляющая совокупность моральных, психологических установок по отношению к ученику и самого себя, создают положительный образ учителя в воображении учащихся, определяют успех педагогической деятельности.

В культуре педагогической деятельности гармонично проявляются общая культура личности и культура деятельности. В качестве компонента, обеспечивающего целостность культуры педагогической деятельности, выступает индивидуальный имидж будущего учителя начальной школы. Создание имиджа учителя начальной школы – это длительный и сложный процесс, успешность которого зависит не только от условий и технологического формирования, но и, прежде всего, от собственного представления педагога о себе. У школьников привлекательный учитель ассоциируется с понятиями «хороший», «интеллигентный», «справедливый», «современный».

Поэтому можно утверждать, что имидж – это не самоцель, не огранка, маскирующая истинное лицо человека. Это совокупность всех характеристик, благодаря которым фиксируются лучшие личностные и профессиональные качества носителя и влияющих на эффективность его профессиональной деятельности.

В своем исследовании мы разделяем точку зрения тех ученых, которые рассматривают индивидуальный имидж будущего учителя как компонент культуры педагогической деятельности. Индивидуальный имидж учителя, как один из важных компонентов педагогической деятельности, формируется более эффективно, если сформирована мотивация студента на профессию учителя; создана инновационная образовательная структура, что обеспечивает непрерывную технологию формирования имиджа; обеспечена активизация субъекта на рефлексивность педагогической деятельности. Поэтому считаем, что одной из задач высших учебных заведений нашей страны должна быть направленность педагогической деятельности на осознание студентами необходимости создания и формирования собственного имиджа в процессе изучения специальных дисциплин.

В дальнейшем необходимо проанализировать педагогические условия становления профессионального имиджа будущего учителя начальной школы как компонента культуры педагогической деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берд П. М. Поддай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / П. М. Берд. – М.: Амалфея, 1997. – 208 с.
2. Волович Л. А. Педагогическая культурология: Программа интегративного курса для высших педагогических учебных заведений / Л. А. Волович. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1995. – 176 с.
3. Гуревич П. С. Приключения имиджа: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия / П. С. Гуревич. – М.: Искусство, 1991. – 221 с.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
6. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В. М. Шепель – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 168 с.

**IMAGE OF FUTURE TEACHERS ELEMENTARY SCHOOL TEACHING  
AS A COMPONENT OF CULTURE**

© 2013

*N.V. Savchenko, graduate  
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychiny, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* This paper is an attempt to reveal the essence of the concept of «image». The analysis of the basic concepts of the problem and the expediency of the image of the future teacher. Emphasizes the role of this phenomenon in the professional formation of future elementary school teacher.

*Keywords:* image, professional image, the prospective teacher, the person.

УДК: 373.5.046

**ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ**

© 2013

*А.Е. Сиренко, методист лаборатории дошкольного и начального образования,  
аспирант Института проблем воспитания НАПН Украины  
Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников,  
Черкассы (Украина)*

*Аннотация:* В статье освещаются основные психолого-педагогические концепции групповой деятельности детей старшего дошкольного возраста в трудах зарубежных и отечественных исследователей, дается их критический анализ.

*Ключевые слова:* групповая деятельность, старший дошкольник, уверенность в себе, педагогические технологии, воспитательные задачи.

Модернизация национальной системы образования Украины предполагает необходимость акцентирования внимания на создании благоприятных условий для развития творческой, самостоятельной, жизненно компетентной личности ребенка с чувством самоуважения и уверенностью в себе. По мнению С. Власенко, главное требование к современному образованию заключается том, что оно должно стать гуманистически ориентированным, и рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а должны рассматриваться в контексте одной из основных задач образования – обеспечения максимально благоприятных условий для саморазвития и адаптации [3]. Поэтому одной из приоритетных задач дошкольной педагогики является формирование детей дошкольного возраста как субъектов активной жизненной позиции, способных осуществлять собственный выбор, принимать самостоятельно решения, брать ответственность за свои действия, доверять собственному опыту и возможностям.

В современном мире на фоне ускорения научно-технического прогресса, переизбытка информации повышается роль коммуникативных качеств личности, возможности работать в команде. Поэтому сегодня возрастает значение групповой деятельности как процесса, способствующей проявлению многих качеств личности. В контексте нашего исследования эффективность групповой деятельности в контексте формирования уверенности в себе детей дошкольного возраста подтверждается в педагогических исследованиях, где отмечается, что деятельность является ведущим условием развития личности ребенка.

Проблема групповой деятельности детей раскрыта в исследованиях многих ученых-практиков, которые утверждали, что групповая деятельность способствует становлению личности ребенка, продуктивна в условиях обучения, формирования умений и навыков (Ю. Бабанский, Т. Галкин, И. Гейко, Т. Гор, О. Комар, А. Королев, О. Пометун, И. Чередов, О. Ярошенко и др). Нам импонируют утверждения указанных выше ученых о том, что одной из ведущих видов деятельности детей старшего дошкольного возраста является общение и игра, предусматривающие групповую деятельность.

Целью статьи является анализ историографических

концепций групповой деятельности детей старшего дошкольного возраста в контексте формирования уверенности в себе.

В энциклопедическом словаре понятие «групповая деятельность» обозначено как «совместная деятельность группы людей, что происходит в условиях их общения друг с другом...» [10, с. 23]. Групповая деятельность – «это специфическая человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями субъекта и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека. Групповая деятельность – сложный многогранный феномен, компоненты которого образуют определенную структуру, которая формируется во взаимодействии общественных и индивидуальных компонентов под влиянием специфических механизмов внутригрупповой интеграции» [10, с. 25]. В словаре очерчена структура групповой деятельности:

- 1) постановка цели;
- 2) принятие решения;
- 3) планирование;
- 4) осуществление деятельности;
- 5) управление и контроль;
- 6) оценка результатов [10].

В «Базовом компоненте дошкольного образования Украины» утверждается, что «группа – это объединение, которое возникает на основании личных симпатий, эмоциональных взаимоотношений между ее членами. Группу объединяют общие ценности, искренность и открытость отношений, доверие, определенные поведенческие нормы, благосклонное отношение друг к другу (дружба как проявление взаимного доверия, преданности, уважения между людьми)...» [2, с. 14]. Таким образом, в нормативном документе отмечена важность культивирования групповых норм, ценностей, способствующих формированию уверенной в себе личности ребенка.

Анализ ряда научных источников позволил провести контент-анализ понятия «групповая деятельность», который представлен в виде рисунка (см. рис. 1). Благодаря проведенному контент-анализу, понятие групповой деятельности можно трактовать, как совместную деятельность группы людей, направленную на конструктивное общение; педагогическую технологию, направленную на раскрытие личности субъекта, его обучение и воспитание; деятельность, направленную на преобразование внутреннего и внешнего мира человека; объединение,

возникающее на основании личностных симпатий, эмоциональных отношений, совместной деятельности.



Рис. 1. Сущность понятия «групповая деятельность»

Понятие «групповая деятельность» в научной литературе почти не представлено, оно очерчено в контексте педагогических технологий и их влияния на личность субъекта. Утверждается, что групповая деятельность, как педагогическая технология, является эффективной в контексте развития личности субъекта, его уверенности в себе.

Прежде, чем перейти к презентации проблемы групповой деятельности детей старшего дошкольного возраста, представим методические рекомендации Института инновационных технологий и содержания образования НАПН Украины № 1.4/18-3082 от 26 июля 2010 «Об организованный и самостоятельной деятельности детей в дошкольном учебном заведении». В рекомендациях утверждается, что «Образовательный процесс (предполагающий групповую деятельность) должен включать в себя различные виды детской активности, адекватные возрасту, в первую очередь те, в рамках которых происходят важные возрастные новообразования, и благоприятные для дальнейшего развития каждой маленькой личности во всех сферах жизнедеятельности. От педагогов требуется свободный и широкий арсенал организационных форм, средств, методов и приемов образовательного воздействия на воспитанников...» [6, с. 43]. Таким образом, в указанном выше нормативно-правовом документе утверждается, что групповая деятельность, в первую очередь, способствует формированию новообразований у детей дошкольного возраста, раскрытию их творческого и личностного потенциала.

Характеристика групповой деятельности в контексте обучения и воспитания детей, разработка ее применения в процессе образовательно-воспитательной среды дошкольного учреждения корректно прослеживается в исследованиях Т. Горы, Н. Потаповой, Е. Пометун, А. Ярошенка и др. Современная исследовательница Н. Потапова, осуществив сравнительный анализ групповой и индивидуальной учебной деятельности детей, отметила, что сочетание индивидуальных и групповых форм учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста является результатом групповой учебной деятельности и достигается совместными усилиями учебных задач с одновременными индивидуальными изменениями в интеллектуальном развитии каждого члена группы [12].

Продолжение этой мысли находим в научных студиях Т. Горы, который акцентировал внимание на то, что, несмотря на указанные положительные характеристики групповой деятельности, абсолютизировать или подменять индивидуальной деятельностью было бы боль-

шой ошибкой. Анализ дидактических возможностей индивидуальной и групповой деятельности раскрывает сильные и слабые стороны каждой из них, показывает, что в реальном учебном процессе они не могут функционировать изолированно друг от друга [6]. Таким образом, в процессе групповой деятельности развивается самоконтроль, самооценка, групповой климат, благодаря которым происходит общение между участниками субъект-субъектного взаимодействия. Формирование и дальнейшее развитие этих качеств способствует усовершенствованию социально-полезных навыков и личностных компонентов ребенка.

Особенную актуальность имеют научные работы Е. Пометун и Л. Пироженко, рассматривающие групповую деятельность как одну из педагогических технологий работы со старшими дошкольниками. Исследователи утверждают, что сущность групповой деятельности как обучения заключается в условиях постоянного, активного взаимодействия всех дошкольников, где ребенок и воспитатель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения [11, с. 9]. Интересными, на наш взгляд, есть мысли Е. Пометун, отмечающая, что групповая деятельность дает субъекту возможность сделать процесс усвоения знаний более доступным. Ученая указывает, что в процессе групповой деятельности у ребенка возникает способность формировать собственное мнение, правильно его выражать, доказывать свою точку зрения, аргументировать и дискутировать; научиться слушать другого человека, уважать альтернативное мнение; моделировать различные социальные ситуации, обогащать собственный социальный опыт путем включения в различные жизненные ситуации и переживать их, учиться строить конструктивные отношения в группе, определять свое место в ней, избегать конфликтов, решать их, искать компромиссы, стремиться к диалогу; анализировать учебную информацию, творчески подходить к усвоению учебного материала, искать общее решение проблемы; развивать навыки проектной деятельности, самостоятельной работы, выполнение творческих работ [11, с. 7]. Таким образом, исследователи определяют ведущую роль групповой деятельности в усвоении знаний, обогащении социальным опытом, развитии социально-полезных навыков, формировании уверенности ребенка в себе.

Анализ презентованной дефиниции позволяет систематизировать представления о роли групповой деятельности в становлении личности ребенка. В работах И. Гейко акцентируется внимание на том, что групповая учебная деятельность – это форма организации обучения в малых группах учащихся, объединенных общей учебной целью при опосредствованном руководстве учителя и в сотрудничестве с учениками [4]. А. Комар утверждает, что групповая деятельность способствует активизации и результативности обучения старших дошкольников, формированию гуманного отношения к окружающим, самостоятельности, умению отстаивать свою точку зрения, уверенности в себе и т.д. Групповая деятельность создает определенные условия для формирования положительной мотивации ребенка путем поддержки, конструктивного климата группы [8].

Групповая деятельность, которой сопутствуют условия доброжелательности, отзывчивости, взаимопомощи, способна раскрыть потенциал ребенка. Одной из характеристик деятельности ребенка в группе является получение нового опыта, который составляет основу общения с окружающими людьми. Групповая деятельность многофункциональна, она развивает личность ребенка, формируя уверенность в себе, чувство защищенности; развивает интеллектуальные, творческие способности [11]. Идентичной позиции придерживается И. Гейко, утверждающий, что групповая деятельность способствует формированию умений ребенка распределять обязанности, общения друг с другом, решать возникающие конфликты и т.п. В групповой работе ребенок берет на



себя функции учителя и выполняет взрослые виды деятельности, тем самым формирует уверенность в себе. Групповая деятельность, как утверждает И. Гейко, по сравнению с другими организационными формами имеет ряд значительных преимуществ: за тот же промежуток времени объем выполненной работы намного больше – высокая результативность в усвоении знаний и формировании умений, мотивов обучения и т.д. [4]. Следовательно, важным является акцент исследователей на личностное взросление ребенка путем выполнения обязанностей авторитетных взрослых, поддержке группы, отсутствия острых оценочных суждений и т.п.

Нам импонируют ориентации ученых Т. Гереги [5], И. Кокаревой [7], А. Ярошенко [15] на системный характер групповой деятельности. Они высказывают мнение, что групповая деятельность развивает социальные навыки ребенка, способствующие будущей адаптации его к школе. Так, И. Кокарева утверждает, что групповая деятельность дошкольника направлена на выполнение следующих задач: стимулирование нравственных переживаний взаимного обучения, заинтересованность в успехе товарища, обучение продуктивного общения. Групповая деятельность, по ее мнению, способствует формированию коммуникативных умений учащихся, рефлексивного компонента учебной деятельности, целеустремленности, уверенности в себе. И. Кокарева отмечает, что групповая деятельность детей базируется на следующих положениях: деловое сотрудничество; специальный отбор детей в группы; актуализация активности каждого ребенка; сочетание всех форм учебной деятельности детей [7].

В контексте проблемы исследования и с точки зрения поставленных в статье задач, научный интерес вызывают студии Т. Гереги. Исследователь утверждает, что групповая деятельность представляет собой сочетание различных форм обучения, она является необходимым условием для формирования индивидуальных способностей, умений и навыков, творческой деятельности учащихся, личностного развития, в частности уверенности в себе и т.д. [5]. Продолжением этой мысли являются теоретико-практические разработки А. Ярошенко, констатирующего тот факт, что групповую деятельность детей можно применять на всех этапах процесса воспитания [15].

Таким образом, исходя из выше изложенного, можем отметить, что групповая деятельность способствует формированию у детей тех качеств, которые нужны для успешного контакта с другими людьми, выработки навыков социальной перцепции (восприятие других людей, их внешности, речи, жестов, мимики, оценка их действий и поступков), правильности оценки своих собственных поступков, урегулирования своего поведения в зависимости от социального изменяющегося окружения, преодоления противоречий между членами группы, чтобы достичь большего взаимопонимания.

В работах Г. Щукиной отмечается, что во время групповой деятельности решается ряд учебных и воспитательных задач: растет объем усваиваемого материала и глубина его понимания, на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, дети получают удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в коллективе; растет познавательная активность и творческая самостоятельность, меняется характер взаимоотношений между детьми (исчезает безразличие, агрессия; добавляется теплота и человечность, сплоченность, дети начинают понимать друг друга и самих себя, относятся друг к другу и к себе с уважением; растет самокритичность путем оценки ребенком собственных возможностей, развивается самоконтроль). Исследовательница указывает, что во время групповой деятельности ребенком приобретаются навыки, необходимые для жизни в обществе: самостоятельность, ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей [14].

Взаимосвязь процесса обучения и воспитания, а также роль групповой деятельности в этих процессах прослеживается в научных поисках Х. Лийметс. Педагог-практик утверждает, что в развитии интереса к обучению большую роль играет потребность детей в эмоциональном контакте. Общение в группе становится на начальных этапах групповой деятельности той точкой опоры, которая переворачивает мир детского отношения к учебе. Групповая деятельность побуждает стремление детей к общению, постепенно приобретает самостоятельный интерес, внутренняя мотивация. Групповая деятельность, по мнению исследователя, раскрывает личность ребенка путем актуализации его творческих способностей [1]. В целом, групповая деятельность выполняет и стимулирующую функцию, в частности развивая интерес к общению, обучению, развитию собственных возможностей и т.п.

Таким образом, в процессе групповой деятельности осуществляется развитие коммуникативных, социальных, трудовых умений, эмоциональное и личностное развитие. Такое развитие является толчком к формированию уверенности ребенка в себе, своих поступках, будущем. В процессе групповой деятельности ребенок может быть одновременно в центре внимания и занимать второстепенную позицию, что способствует формированию самокритичности, социальных навыков, адаптации и других важных жизненных процессов.

Осуществленный нами историографический и семантический-терминологический анализ позволяет указать на то, что понятие «групповая деятельность» есть достаточно разрозненным и нечетким, представлено в большей мере в контексте учебной и трудовой деятельности личности. Проблема групповой деятельности детей старшего дошкольного возраста в научной литературе также представлена мало, она раскрывается в контексте воспитания и обучения детей разных возрастных категорий.

Перспективами дальнейших научных поисков является анализ эффективности групповой деятельности в контексте формирования личностных качеств ребенка, а также трудностей социального воспитания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский – М.: Педагогика. – 1997. – 103 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу: Спецвипуск. – 2012. – С. 3–30.
3. Власенко С. В. Организация работы семейной комнаты в дошкольном образовательном учреждении // Вектор науки ТГУ. 2012. №4(11). С.51–54.
4. Галкина Т. П. Социология управления: от группы к команде: учеб. пособие/ Т. П. Галкина. – М.: «Финансы и статистика», 2001. – 224 с.
5. Гейко І. Інтерактивні форми і методи навчання / І. Гейко // Світло. – 2002. – № 3. – С. 51– 53 с.
6. Герега Т. Інтерактивні методи на уроках / Т. Герега // Завуч. – 2004. – № 7. – С. 9–13.
7. Гора Т. Організація міжособистісної взаємодії учнів загальноосвітніх шкіл як запорука їх самореалізації / Т. Гора // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 12–13.
8. Кокарева І. Інтерактивні технології у навчанні / І. Кокарева // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 19–21.
9. Комар О. А. Інтерактивні технології – технології співпраці / О. А. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5–7.
10. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук. – метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. [под общ. ред. Б.М. Бим-Бад]. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
12. Пометун О. І. Активні та інтерактивні мето-

ди навчання: до питання про диференціацію понять / О. І. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 1–15.

13. Потапова Н. І. Поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності в інтелектуальному розвитку молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – «Теорія і

методика виховання» / Н. І. Потапова – К., 2006. – 22 с.

14. Шукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Шукина – М.: Просвещение, 1986. – 132 с.

15. Ярошенко О. Г. Повніше використовувати можливості групової навчальної діяльності школярів / О. Г. Ярошенко // Нива знань. – 2001. – № 3. – С. 8–10

## HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS OF GROUP ACTIVITIES CONCEPTIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF SELF-CONFIDENCE FORMATION

© 2013

*A.E. Sirenko*, a methodist of the preschool and primary education laboratory, graduate of the Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
*Cherkasy In-Service Teacher Training Institute, Cherkasy (Ukraine)*

*Annotation:* The article reviews the main psychological and educational concepts worked out by foreign and Ukrainian researchers on the process of preschool children's group activities. The author's attention is focused on the impact of senior preschool children's group activities on self-confidence formation.

*Keywords:* group activities, a senior preschool child, self-confidence, educational technologies, educational problems.

УДК 37(09)

## ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

© 2013

*I.V. Fedosova*, кандидат экономических наук, заведующий кафедры компьютерных наук  
*Приазовский государственный технический университет, Мариуполь (Украина)*

*Аннотация:* выявлены предпосылки становления и развития высшего инженерно-технического образования в Украине во второй половине XIX – первой половине XX века: ускоренное развитие промышленности, укрепления экономических связей, рост количества предприятий фабрично-заводского типа, горно-металлургической промышленности, строительство железных дорог, усовершенствования сельскохозяйственной отрасли и т.п., что обусловило необходимость открытия инженерно-технических учебных заведений – Харьковского технологического института, Киевского политехнического института, Екатеринославского высшего горного училища и др. и подготовки в них высококвалифицированных специалистов.

*Ключевые слова:* развитие, инженерно-техническое образование, высшие учебные заведения, учебно-воспитательный процесс.

Динамичность изменений и новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социальной сферы, особенно науки и технологий объективно выдвигают проблему качественной подготовки профессиональных кадров в число приоритетных [11, с. 109]. Стратегическим заданием высшей школы является подготовка компетентного специалиста, способного эффективно действовать за пределами учебных ситуаций, решать типовые и проблемные задачи, возникающие в собственной профессиональной деятельности [19, с. 155].

Независимая Украина стала на путь демократических преобразований, что, в свою очередь, обусловило изучение малоизвестных страниц истории. В связи с этим подчеркивается необходимость целостного изучения проблем, являющихся актуальными в сфере педагогической науки в отношении с исторически обусловленным утверждением национальной системы образования [17, с. 139]. Одним из наиболее дискуссионных моментов становления и развития высшего инженерно-технического образования является вопрос времени ее возникновения. Поэтому невозможно не затронуть период конца XIX – начала XX века, когда подготовке инженерно-технических кадров уделялось особое внимание.

Научный интерес представляют работы, в которых представлены исторические очерки о деятельности инженерно-технических заведений (Л. Бесов, Л. Божко, В. Даниленко, К. Дверных, Г. Касьянова, В. Кинелева, В. Константинова, С. Кульчицкого, Ю. Курносова, А. Лапука, В. Николаенко и др.) История высшего инженерно-технического образования в Украине отражена в ряде диссертационных работ 90-х гг. – начала XXI в. (С. Богатчук, А. Ворох, А. Доник, В. Крутиков, В. Липинского, Н. Левицкая, В. Олянич, С. Майборода, Е. Мартыненко, А. Романец, А. Сасимов, А. Ткаченко, И. Толокнев, С. Ховрич, А. Щербинина и др.). Каждая из работ указанных авторов так или иначе дополнила

научное поле новыми моментами, но основательного и полного исследования по данной проблематике нами не выявлено.

Цель статьи – выявить предпосылки становления и развития высшего инженерно-технического образования в Украине во второй половине XIX – первой половине XX ст.

Быстрое развитие капитализма в Российской империи, начатого после отмены крепостного права в 1861 г., обусловил распространение товарно-денежных отношений, укрепление экономических связей между регионами и Центральной Россией и европейскими странами, вызвал интенсификацию сельского хозяйства, резкое увеличение производства зерна на экспорт. С этим возникла необходимость в строительстве железных дорог. В конце XIX ст. в Украине действовало четыре дороги: Юго-Западная, Екатеринославская, Харьковско-Николаевская, Курско-Харьковско-Севастопольская; строились другие ветви [20, с. 6].

Развивалось машиностроение, хотя, по сравнению с другими отраслями тяжелой индустрии, оно несколько отставало. Большие машиностроительные заводы располагались в Киеве, Харькове, Николаеве, Одессе, Луганске, Горловке, Нижнеднепровске.

В начале второй половины XIX ст. количество технических институтов в Российской империи была недостаточной и не могла удовлетворить потребности промышленности. Фабрикантам и заводчикам приходилось постоянно выписывать механиков и техников из-за границы к иностранным инженерам обращались и при построении железных дорог; не хватало горных инженеров [18, с. 2].

Развитие капитализма способствовало росту количества предприятий фабрично-заводского типа. Так, в Украине в 1860 г. действовало 2147 фабрик и заводов, где насчитывалось 85,8 тыс. рабочих, а в 1895 г. уже –

30310 и 205313 соответственно [13, с. 8].

Во второй половине XIX ст. важной отраслью промышленности становится горно-металлургическая. Создавались новые предприятия, расширялись и интенсивно перестраивались старые. Увеличивалась численность каменноугольных шахт: в 1873 их насчитывалось 88, в 1880 г. – 197, в 1888 – 279 [14, с. 60–61]. Однако все основные процессы на шахтах осуществлялись вручную. В 80-х гг. даже крупные каменноугольные шахты Донецкого бассейна не имели соответствующих машин из-за нехватки квалифицированных кадров для их установки и эксплуатации [9, с. 38].

После реформы увеличилось количество предприятий железорудной промышленности, оснащенных паровыми котлами. Благодаря развитию железорудной и каменноугольной промышленности возникла металлургическая, требующая более совершенных форм производства и квалифицированных кадров. В 1870–1890-х гг. в Украине действовало 16 доменных заводов и 7 перерабатываемых. Однако техническое оснащение металлургической промышленности осуществлялось неравномерно и было недостаточным, оборудование в подавляющем большинстве случаев – устаревшим.

В 80–90-х гг. XIX ст. в основном завершился процесс промышленного переворота. В металлургической, угольной, железорудной, машиностроительной и других отраслях промышленности создавались крупные капиталистические предприятия с новейшей машинной техникой. Развитие капитализма происходило с такой скоростью, что в течение нескольких десятилетий происходили изменения, охватывающие в некоторых странах Европы целые века.

Развитие промышленности обусловило необходимость увеличения количества учебных заведений, готовящих специалистов с высшим техническим образованием. Согласно данным первой всероссийской переписи населения, состоявшейся в 1897 г., в высших специальных и технических учебных заведениях с 26 млн. населения девяти украинских губерний обучалось лишь 4140 человек. В Харьковской и Киевской губерниях, где располагались самые мощные заводы и фабрики, «такого количества студентов в вузах – 0,015 % относительно всего населения Украины – было явно недостаточно» [20, с. 13]. Это отрицательно сказывалось на обеспечении предприятий квалифицированными работниками, побуждая правительство к осуществлению материальных затрат и созданию высших технических учебных заведений.

Определенную роль в развитии высшего технического образования сыграло Русское техническое общество, по инициативе которого был созван учредительный съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1889–1890 гг.). На II съезде (1895–1896 гг.) общества обсуждались основные задачи высшего технического образования. Открывая это собрание, его голова князь Голицын отмечал: «Жизнь непрерывно выдвигает новые задачи, для выполнения которых требуются подготовленные, приспособленные силы..., опирающиеся не на простые уменности или привычки, а на знания» [5, с. 79].

III съезд (1903–1904 гг.) деятелей технического и профессионального образования посвящался обсуждению важных проблем связи высшей технической школы с практикой, участием высших учебных заведений в научном развитии промышленности, практическими занятиями студентов и их специализации, целесообразностью курсовой и предметной систем преподавания и др. Участники съезда высказались за создание новых специальных учебных заведений. Пять докладов из 16 были посвящены проблемам вузов. В решении секции высшего образования подчеркивалась необходимость создания при вузах экспериментальных институтов и лабораторий [8, с. 122].

В работе съездов по техническому образованию под-

нимались вопросы о том, что высшая школа должна «соответствовать потребностям российской промышленности», получив «полную свободу... содействовать на местах правильному решению технических вопросов» [4, с. 15–16]. Однако на практике любое изменение учебных программ предшествовало бесконечные переписки и ходатайства, не имеющих зачастую положительных результатов.

Несмотря на это, указанные съезды оказали заметное влияние на дальнейшее развитие высшей технической школы, опыт, накопленный в процессе работы трех съездов, были использованы при создании соответствующих учебных заведений. Однако на время их проведения правительство отрицательно отнеслось к самому факту обсуждения вопросов высшего технического образования. Подтверждением этого является закрытие третьего съезда без всякого предупреждения на день раньше установленного срока [20, с. 14].

Особенно быстрыми темпами развивалась промышленность на юге Российской империи. Здесь строились железные дороги, фабрики, заводы, шахты, рудники, предприятия транспортного и сельскохозяйственного машиностроения. Образовались новые промышленные районы [16, с. 8].

Промышленность нуждалась в технологах и других инженерных кадрах. По данным 1885 г., даже среди руководителей промышленных предприятий на 22 322 человека высшее и среднее техническое образование имело лишь 1608 (среди них 535 иностранцев) или около 7 % [10, с. 7]. Подготовку соответствующих кадров осуществлял один лишь Петербургский практический технологический институт. Ввиду этого, осенью 1870 г. Учебный комитет этого заведения получил от Министерства финансов поручение – подготовить материалы по организации в стране нового высшего технического учебного заведения по образцу Петербургского с учетом местных особенностей и возможностей. Выбор пал на Харьков [22, с. 12], где действовало 79 фабрик и заводов [12, с. 12].

16 апреля 1885 г. правительство утвердило приписание, согласно которому в Российской империи начал функционировать второй после Петербургского Харьковский практический технологический институт. Согласно утвержденному штатному расписанию, это заведение могло принять на работу десять профессоров, семь адъюнкт-профессоров, законоучителя, механика механических мастерских, лаборанта химических мастерских и библиотекаря. Были также предусмотрены должности делопроизводителя и его помощника, надзирателя сооружений, архитектора, врача, фельдшера и инспектора с тремя помощниками для осуществления полицейского надзора. Определялась последовательность и количество часов на изучение учебных дисциплин [22, с. 13].

Первый прием студентов состоялся в августе 1885 г. Заявления подало 286 человек, экзамены сдавало – 209 человек, успешно сдали экзамены – 138 человек, из которых было принято 125 человек: 85 на механическое и 40 – на химическое отделение. Общий контингент студентов не должен был превышать 500 человек.

Сначала в институте было два отделения – механическое и химическое, готовящие инженеров-механиков паровых машин, гидравлических двигателей, технологов по производству и переработке минеральных, белковых и волокнистых веществ, жиров и по другим специальностям.

В Харьковском технологическом институте последовательно производились подходы к методике преподавания в высшей технической школе. Ее основу составляли лекции. Наряду с лекциями распространение получили семинарские, лабораторные и практические занятия. Большое внимание уделялось обучению студентов навыкам и приемам экспериментальных исследований, глубокому изучению математики, физики, химии, геоло-



гии, творческому развитию инженера, его способности самостоятельно ставить технические задачи, умению преодолевать рутину старого производства [25, с. 133].

В 1890-х гг. резко возникла необходимость в специалистах для металлургической и горнозаводской быстроразвивающейся промышленности Украины. На металлургическом заводе в Екатеринославе среди инженеров было много иностранцев, иногда инженерные должности занимали специалисты со средним образованием, а то и вообще без технического образования [20, с. 21].

Подготовка инженеров в Петербургском горном институте имела теоретический характер, к тому же город был слишком далеко от горно-заводского района. В 1879 г. съезд горнопромышленников постановил изменить 729-ю статью горного устава, изданного в 1863 г., и записать: «Горному управлению и Горному Департаменту... требовать от владельцев опасных разработок назначать ответственным горного и горнорудного инженера» [7, с. 3].

Деловые круги и общественность крупных городов Украины требовали создания горного вуза на юге страны. Постоянно действующая контора предпринимателей железных дорог предложила создать горный факультет при Харьковском технологическом институте. 2 мая 1896 г. обсуждался вопрос о создании в Российской империи второго горного института вблизи центров угольной и горнозаводской промышленности.

Право на открытие горного института отстаивали два промышленных центры – Харьков и Екатеринослав. Екатеринослав был в большей степени приближен к горнодобывающей и перерабатывающей промышленности, а Харьков издавна считался центром образования и культуры с университетом и технологическим институтом, на базе которого можно было создать горный институт.

Понимая необходимость открытия горного института, ученые Харькова в 1896 г. обратились с соответствующими предложениями в государственный совет, утверждая, что горный факультет предусматривался еще проектом организации Харьковского технологического института и не был создан только потому, что горная промышленность в то время только начинала развиваться. Дирекция института направила в Министерство народного просвещения подробный проект организации горного отделения. Для подготовки программы учебного заведения была создана соответствующая подкомиссия, в состав которой вошли профессор Петербургского горного института, разработавшая проект штатного расписания института. Однако попытки общественности Харькова не дали положительных результатов. Высшее горное учебное заведение было решено открыть в Екатеринославе, более приближенным к промышленным районам – Донецкого каменноугольного и Криворожского железорудного бассейнов, Бахтумского соляного района, Никопольского марганцевого бассейна.

На выбор Екатеринослава для создания в нем еврейского Политехнического института повлияло несколько обстоятельств. Во-первых, это был мощный, динамично развитый регион, требующий инженерных кадров. Во-вторых, город был крупным центром еврейского национального движения. В-третьих, наличие Горного института обеспечивало становление нового института [2, с. 8].

Как отмечалось в отчете директора Политехнического института С. Заборовского о первом семестре (с 1 февраля по 23 мая 1917 г.), на время открытия заведения в него поступило 207 человек, в том числе 18 женщин. Настоящими студентами были зачислены 192 человек, из них 8 женщин, остальные были вольнослушателями. По факультетам распределение имело такой вид: на электромеханическом факультете – 121 студент (8 женщин), на инженерном – 86 студентов (10 женщин). Контингент преимущественно состоял из выпускников коммерческих училищ (105 человек), гимназий (55 чело-

век) и реальных училищ (38 человек) [24, л. 52].

В марте 1918 г. в Екатеринославском политехническом институте произошла реорганизация. 12 апреля 1918 г. правовая комиссия Министерства народного образования Украины утвердила Устав Еврейского научного института [6, л. 185–197].

Массовым тиражом были изданы Правила приема в институт [6, л. 86], где, в частности, отмечалось, что в случае, когда количество лиц, желающих поступить в институт, превышает количество имеющихся мест, то прием осуществляется по конкурсу аттестатов, а также: «По правилам за обучение и пользование учебными пособиями слушатели института платят по 400 руб. в 1918–1919 учебном году по полугодиям» [6, л. 86].

В технических специалистах нуждался и Киев, который в то время был одним из крупных промышленных центров. В конце 60-х гг. завершается строительство железнодорожных путей Балта – Киев и Курск – Киев. После этого Киев превращается в значительный железнодорожный узел, где пересекались Одесская, Московско-Киево-Воронежская, Полтавская, Полесская, Ковельская и Фастовская железные дороги [26, с. 132].

Под влиянием научной общественности вопрос о создании в Киеве высшего технического учебного заведения обсуждался в государственных учреждениях. Идею открытия в Киеве высшего технического учебного заведения поддержали и местные предприниматели. Инициаторами основания в Киеве политехнического института были представители промышленных кругов – Л. Бродский, Б. Ханенко, С. Щеневский, М. Храков; мэр города – С. Сольский; профессора Киевского университета – Н. Бунге, С. Богданов, М. Бубнов; инженеры путей сообщения – А. Абрагамсон и М. Филоненко, инженер-технолог – М. Барсуков [21, с. 6–7].

Исключительное значение для создания Киевского политехнического института имели решения частного совещания (25 ноября 1896), на котором профессора университета Св. Владимира, представители от городских властей и администрации Южной железной дороги, промышленники и землевладельцы заявили, что лучшим типом технического вуза для Киева является политехнический институт [23, с. 59]. В отличие от сторонников «университетского» варианта технического образования, которые ориентированные на бельгийский пример, в своих проектах инициаторы открытия Киевского политехнического института ориентировались на немецкий опыт – аналогичные учреждения в Цюрихе, Карлсруэ, Мюнхене.

Основная идея авторов проекта организации нового высшего технического учебного заведения (соблюдение принципа политехничности, доминирование практических занятий над лекциями), заложенная в основу Киевского политехнического института, сохранила свое значение в течение первого периода его существования (1898–1920). Главные принципы организации учебного процесса долгое время оставались неизменными.

Министерство народного образования приняло решение вместо училища создать в Киеве политехнический институт – КПИ. Согласно проекту устава, институт должен был состоять из следующих отделений: технологического, путей связи, сельского хозяйства и лесничества [20, с. 18]. Первым ректором института был назначен В. Кирпичев – ведущий ученый, педагог, бывший ректор Харьковского технологического института.

Занятия в Киевском политехническом институте начались 1 сентября 1898 г. Институт подчинялся Департаменту торговли и мануфактур Министерства финансов. Непосредственное руководство учреждением возлагалось на директора, совет правления института и деканов отделений.

Учебный процесс обеспечивали такие кафедры, как: физики, химии, теоретической механики, механической технологии, прикладной механики, химической технологии, приморских сооружений, строительного искусства

и архитектуры, металлургии, технологии строительных материалов, электротехники, сельскохозяйственной технологии, статистики и др. [20, с. 35].

Итак, во второй половине XIX – начале XX ст. в Украине в передовых общественных кругах происходило движение за создание высших технических учебных заведений. В целом он направлялся на ускорение развития промышленности, обеспечения ее высококвалифицированными кадрами. Вследствие экономической необходимости, требований со стороны деловых и общественных кругов правительство было вынуждено создать ряд высших технических учебных заведений: Харьковский технологический институт с отделениями – механическим и химическим (1885), Киевский политехнический институт с механическим, химическим, инженерным и сельскохозяйственным отделениями (1898), Екатеринославское высшее горное училище (1899), преобразованное в 1912 г. в институт с горным и горнозаводским отделениями. Несмотря на небольшое количество этих учреждений, они заложили основу для создания системы высшего технического образования в Украине.

Перспективами дальнейших исследований является составление характеристики качества высшего инженерно-технического образования в Украине во второй половине XIX – начале XX ст.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева З. До історії Київського політехнічного інституту Імператора Олександра II / Зоя Афанасьєва // Пам'ять століть. – 2007. – № 4–5. – С. 123–131.
2. Быстряков А. Г. История Екатеринославского политехнического института (1916–1921) / А. Г. Быстряков. – Днепропетровск : Січ, 1999. – 64 с.
3. Варшавский политехникум // Приднестровский край. – 1915. – № 5594.
4. Велихов П. Вопросы высшего технического образования на последних съездах деятелей по техническому и профессиональному образованию // Инженерное дело. – 1904. – № 4. – С. 15–16.
5. Высочайше разрешенный 2-й съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России (1895–1896). – М., 1898. – С. 79.
6. Донецкий областной государственный архив // Ф. 2065, оп. 1, д. 1627, 185–197 л.
7. Доклад председателя съезда горнопромышленников Юга России, горного инженера Н. Ф. Фон Дитмара, по вопросу о преобразовании Екатеринославского высшего горного училища. – [Б. м. и г. и.]. – С. 3.
8. Елютин В. Г. Высшая школа общества развитого социализма / В. Г. Елютин. – М., 1980. – С. 122.
9. Зворыкин А. А. Очерки по истории советской горной техники / А. А. Зворыкин. – М.–Л., 1950. – С. 38.
10. Ковалевский Е. П. Техническое образование / Е. П. Ковалевский. – Петербург, 1883. – Кн. 4–5. – С. 7.

11. Луценко Г. В. Аспекты формирования естественнонаучной компетентности как составляющей профессиональной компетентности студентов физико-математических и инженерных специальностей / Г. В. Луценко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 109–112.

12. Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”. Історія розвитку. 1885–2010 / уклад.: В. І. Ніколаєнко, В. В. Кабачек, С. І. Мешкова [та ін.]; за ред. В. І. Ніколаєнка. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2010. – 408 с.

13. Нестеренко О. О. Розвиток промисловості на Україні / О. О. Нестеренко. – К., 1962. – С. 8.

14. Обзор фабрично-заводской промышленности по отдельным производствам за 1867–1888 гг. – Спб., 1890. – С. 60–61.

15. Открытие в Екатеринославле университета или политехникума // Известия Екатеринославского городского общественного управления. – 1915. – № 20–21. – С. 1846.

16. Очерки Харьковской областной партийной организации. – Х., 1980. – С. 8.

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

18. Политехнические школы в Западной Европе // Журнал министерства народного просвещения. – 1865. – Ч. 128. – ноябрь. – С. 1–140.

19. Скворцова С. А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки / С. А. Скворцова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 155–158.

20. Степанович Е. П. Высшая специальная школа на Украине (конец XIX – начало XX в. / Евгений Петрович Степанович / [отв. ред. Е.И.Луговая]. – К. : Наук. думка, 1991. – 100 с.

21. Тарасова В. Н. Высшее инженерное образование России (последняя четверть XIX – начало XX в.) / В. Н. Тарасова. – М., 2001. – 117 с.

22. Харьковский политехнический институт. 1885–1985 : история развития. – Х. : Вища школа, 1985. – 223 с.

23. Ховрич С. М. З історії розвитку вищої технічної освіти в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. (на матеріалах Київського політехнічного інституту) / С. М. Ховрич // Український історичний журнал. – 2007. – № 5. – С. 55–63.

24. Центральный государственный архив высших органов власти Государственного управления Украины (ЦГАВО) // Ф. 2201, оп. 1, д. 352, Л. 52.

25. Чеканов А. А. Виктор Львович Карпичев / А. А. Чеканов. – М., 1985. – С. 133.

26. Янковий В. Київська політехніка: передумови заснування / Володимир Янковий // Пам'ять століть. – 2005. – № 1. – С. 131–136.

### **BACKGROUND OF HIGHER ENGINEERING AND TECHNICAL EDUCATION FORMATION AND DEVELOPMENT IN UKRAINE IN THE SECOND PART OF 19<sup>th</sup> – FIRST PART OF 20<sup>th</sup> CENTURY**

© 2013

*I.V. Fedosova, Ph.D. (economics), head of the computer science chair  
Pryazovskyi state technical university, Mariupol (Ukraine)*

*Annotation:* the background of higher engineering and technical education formation and development in Ukraine in the second part of 19<sup>th</sup> – first part of 20<sup>th</sup> century were defined: the rapid industry development, the economic relations strengthening, the growth of the factory type and mining industry companies number, the railways construction, the agricultural industry improving etc., which necessitated the opening of engineering-technical educational establishments - Kharkov Institute of Technology, Kiev Polytechnic Institute, Ekaterinoslav Higher Mining School and training of highly qualified specialists there.

*Keywords:* development, engineering and technical education, higher educational establishments, educational process.

## КРИТЕРИИ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

© 2013

*Е.В. Яковенко*, аспирант кафедры социальной педагогики и педагогики высшей школы  
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

**Аннотация:** Интегрированность в социокультурную среду является важной областью исследования современной педагогической науки. К критериям данного понятия относятся: ценностно-ориентационный, мотивационный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный, деятельно-творческий и рефлексивный критерии. Условием успешной интегрированности студентов в социокультурную среду является высокий показатель всех критериев в комплексе.

**Ключевые слова:** адаптированность, студент, интегрированность, социокультурная среда, критерий.

На современном этапе развития общества все острее встает вопрос адаптационного процесса студентов. Это вызвано постоянным развитием общества и его требований к современному человеку.

В связи с этим, мы считаем целесообразным ввести понятие «интегрированность в социокультурную среду» для обозначения результата адаптационного процесса, а также исследовать этот вопрос глубже.

Термин «интегрированность в социокультурную среду» мы впервые встречаем в научных поисках А. Холоденко. Ученый определяет «интегрированность в социокультурную среду» как критерий оценки социальной адаптированности. К данному критерию включено такие показатели: осведомленность правил социального взаимодействия в социокультурной среде на межличностном, групповом, коллективном уровнях, а также с различными социальными институтами, стремление к овладению умениями и навыками социально-значимой деятельности, умение социального взаимодействия [5, с. 74].

Под интегрированностью в социокультурную среду мы понимаем удовлетворение социально важных потребностей студента, которые по сути максимально совпадают с требованиями социокультурной среды учебного заведения и отражают уровень его социальной адаптированности. Чтобы подробнее ознакомиться с данным понятием, необходимо описать критерии его определения.

Вопрос о критериях интегрированности (другими словами – адаптированности) студентов по-разному рассматриваются в современной и зарубежной литературе [3, с. 229].

И. Кряжева и О. Зотова выделяют следующие критерии адаптированности личности:

- критерии, характеризующие общую референтную направленность личности;
- критерии, характеризующие референтную группу личности, то место, которое занимает в ней коллектив.

Зарубежные ученые выделяют такие критерии адаптированности личности:

- деловое включения личности в трудовой процесс;
- эмоциональное самочувствие личности;
- личностные диспозиции;
- социально-психологический климат производственного коллектива [8, с. 173]

Проанализировав ряд научных исследований, мы считаем целесообразным выделить такие критерии интегрированности в социокультурную среду: ценностно-ориентационный, мотивационный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный, деятельно-творческий и рефлексивный критерии (рисунок 1).

Обозначенные критерии требуют более детального описания.

Напомним, что впервые в научной литературе в советское время понятие «ценностные ориентации» было применено В. Ольшанским, который раскрывал его суть как систему личностных ценностей человека, детерминирующиеся определенными социально-психологиче-

скими факторами [1, с. 43]. Уместно также подчеркнуть, что А. Здравомыслов и В. Ядов под ценностными ориентациями понимают установки личности на определенные ценности культуры общества [2, с. 96].



Рисунок 1. Критерии интегрированности в социокультурную среду

В то же время, особого внимания заслуживает разработанный Л. Азой, Н. Бегекой и В. Казачковым подход к выделению трех уровней ценностных ориентаций, а именно: а) отсутствие ценностных ориентаций и неспособность ориентироваться студентов; б) внешний, формальный характер ценностных ориентаций; в) ориентация на различные ценности (обучение, знания, призвание, начитанность, осознание своего места в жизни, социальная перспектива) [5, с. 129].

Итак, мы можем утверждать, что интегрированность будет успешной, если ценностные ориентации студента будут направлены на такие ценности общественной культуры, как знания, призвание, социальная полезность, осознание, честность, доброта и другие, детерминирующиеся обществом как положительные.

Мотивационный критерий направлен на выработку у студентов положительной мотивации к различным видам социальной деятельности, формирование целей, мотивов, программ поведения [1, с. 56–57].

Р. Немов рассматривает понятие «мотивация» как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направление и активность [4, с. 15].

В исследовании Н. Власовой вычисляются также два плана мотивации студентов – произвольный и непроизвольный. Произвольный план мотивации проявляется тогда, когда мотивы у студента вызываются произволь-



но без посторонней помощи. Непроизвольный план мотивации проявляется в том случае, если мотивы кто-то специально формирует [8, с. 253].

П. Якобсон выделяет несколько типов мотивации, связанной с результатами учения: 1) мотивация, условно может быть названа «отрицательной», 2) мотивация, имеющая положительный характер, но так же связана с мотивами, заложенными вне самой деятельности, 3) мотивация, лежащая в самой учебной деятельности (мотивация, связанная непосредственно с целями учения, удовлетворение любознательности, преодоление препятствий, интеллектуальная активность) [4, с. 13].

По мотивационному критерию интегрированность является успешной, если студент произвольно желает быть частью той социокультурной среды, в которой он находится, активно участвует в ее формировании.

Когнитивным критерий представляет собой систему значимых знаний о той социокультурной среде, в которой находится студент.

Г. Фреге когнитивную деятельность рассматривает как «охватывание» и установление смысла, своеобразный когнитивный процесс установления когнитивной значимости языкового выражения, его информативности. В более широком значении когнитивная деятельность-деятельность, в результате которой человек приходит к определенному решению и/или знанию, т.е. мыслительная деятельность, приводящая к пониманию (интерпретации) чего-либо [6, с. 95].

Главным принципом развития познавательных способностей является первичность познания учащимся реальности, а не изучение готовых знаний о ней.

Согласно с когнитивным критерии, интегрированность является успешной, если у студента сформирована система знаний о социокультурной среде учебного учреждения и поведения в нем.

Перейдем к анализу коммуникативного критерия.

К коммуникативным умениям В. Коломиец [2, с. 62] относит: умения, необходимые для озвучивания речи: умения, необходимые для передачи авторского или собственного мнения в соответствии с нормами речи, моделировать интонацию, адекватную структуру и содержанию предложения (высказывания), обладать эмоционально-образными умениями, с помощью которых осуществляется эмоционально-экспрессивное влияние на слушателя; умение, с помощью которых осуществляется коррекция поведения деятельности студентов.

Н. Исаенко в собственном исследовании коммуникативные умения объединил в четыре группы: когнитивно-информационные, эмоционально-выразительные, гностические, оценочные, что позволяет более широко взглянуть на важность коммуникативного критерия для адаптационного процесса [5, с. 34].

Итак, успешная интеграция студентов зависит от уровня сформированности их коммуникативных умений: чем лучше они обладают каждым из вышеуказанных умений, тем успешнее и легче будет их интегрированность в социокультурную среду.

Важным для нас является тот факт, что необходимо учитывать социальную активность студентов, проявляющееся благодаря их включению в различные виды деятельности. В определенные педагогического условия включению в активную социальную значимую деятельность в новой социокультурной среде были положены психолого-педагогические взгляды С. Рубинштейна [7, с. 16–17] по сущности и особенностей протекания социально-адаптационного процесса личности благодаря активизации ее социально значимой деятельности.

Если по деятельностному критерию студент является активным участником адаптационного процесса, а также выполняет социально значимую деятельность, то его интегрированность по данному критерию можно считать успешной.

Деятельно-творческий критерий является показателем проявления индивидуальных особенностей адапта-

ционного процесса каждого студента.

К. Ушинский [2, с. 37] придерживался точки зрения, только неординарная личность может эффективно влиять на развитие и становление другой личности. Проблема творчества заняла определенное место и в трудах А. Макаренка. Он пропагандировал в педагогической деятельности отсутствие шаблонов, называя это педагогическим мастерством [2, с. 46].

Потребность в творчестве заложена в человеке самой природой - это особый класс потребностей личности: в самореализации, самоутверждении, творчестве, быть личностью [4, с. 17].

Для успешной интегрированности в новую социокультурную среду студент должен проявить себя как уникальная личность, способная творчески решать задачи, которые перед ним ставит данная среда, в частности, учебное заведение

Согласно рефлексивного критерия, перед студентами ставится задача самоконтроля, ведь в отличие от школьной системы обучения увеличивается роль самостоятельности и независимости.

Рефлексивность предполагает не только осознание человеком собственных поступков, но и возможность, при необходимости, перестройки поведенческих установок в соответствии с новым социальным условиям [8, с. 27].

По рефлексивному критерию интегрированность является успешной в случае, если студенты умеют не только контролировать собственное поведение в новой социокультурной среде, но и регулировать его в соответствии с нормами и правилами данной среды.

Подытоживая все выше сказанное, важно отметить, что только комплексный высокий показатель всех критериев является условием успешной интегрированности в новую социокультурную среду. Таким образом адаптационный процесс должен включать ценностные ориентации студентов, их мотивацию, когнитивную деятельность, коммуникацию, активную деятельность, творчество и рефлексивность.

Перспектива дальнейших исследований – определение педагогических условий интегрированности студентов в социокультурную среду учебного заведения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева И. Н. Современное состояние проблемы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни / И. Н. Воробьева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 55–58.
2. Головатый Н. В. Социология молодежи : курс лекций / Н. В. Головатый. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.
3. Деева Н. Н. Роль профессионального образования в адаптации выпускников на региональном рынке труда / Н. Н. Деева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 228–231.
4. Ковчина И. М. Социально-правовая адаптация молодежи / И. М. Ковчина // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 2. – С. 10–19.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
6. Павленко В. В. Проблема педагогического мастерства учителя в педагогике прошлых эпох / В. В. Павленко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 95–97.
7. Рубинштейн С. Л. Мовлення і спілкування / С. Л. Рубинштейн // Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія / упоряд. А. М. Богуш. – К., 1999. – С. 15–18.
8. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : учеб. пособие / П. Д. Павленок, О. А. Аникеева, В. Н. Антошкин [и др.]; под ред. П. Д. Павленка. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Дашков и К°, 2006. – 596 с.

**THE CRITERIAS FOR STUDENTS' INTEGRATION IN THE SOCIO-CULTURAL  
ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION**

© 2013

*C.V. Iakovenko*, post-graduate student  
*East European National University named after Lesya Ukrainka, Lutsk (Ukraine)*

---

*Annotation:* The integration in the socio-cultural environment is an important area of research of modern pedagogy. The criterias for this concept include: value orientation, motivational, cognitive, communicative, active, creative and reflective criterias. For the successful students' integration in the socio-cultural environment is the highest index of all the criterias in complex.

*Keywords:* adaptation, student , integration, socio-cultural environment, the criteria.

---

**НАШИ АВТОРЫ**

**Андрищенко 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

**Бялик Оксана Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, педагогики высшей школы и управления  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, Черкасской области, ул. Садовая, 2  
Тел.: (04744) 5-21-91  
E-mail: oksankawas2013@mail.ru

**Гавриленко Татьяна Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент, докторант лаборатории истории педагогики Института педагогики НАПН Украины  
Адрес: Институт педагогики НАПН Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артема, 52-Д  
Тел.: +(38050)9597999  
E-mail: gavrilenko-tanya@yandex.ru

**Гусак Андрей Петрович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры криминального права и процесса  
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк просп. Воли, 13; Украина  
Тел. +38(0332) 28-03-30.  
E-mail: annamax@ukr.net

**Гусак Пётр Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и педагогики высшей школы  
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк, просп. Воли, 13; Украина  
Тел. +38(0332) 24-12-01.  
E-mail: phusak@ukr.net

**Дзюбенко Ирина Анатолиевна**, соискатель Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садова, 28.  
Тел.: +38(0936473451)  
E-mail: dzubenko\_i@ukr.net

**Иващенко Оксана Алимовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, философии и общественных наук.  
Адрес: Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, ул. Оноприенко 8, г. Черкассы, Украины, 18034.  
Телефон: +38 067 727 68 64  
E-mail: catfanya@mail.ru

**Капля Анатолий Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе и международному сотрудничеству  
Адрес: Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, 18034, Украина, г. Черкассы, ул. Оноприенка, 8  
Тел.: (80472) 55-16-62  
E-mail: a\_kaplya@ukr.net

**Мищенко Марина Сергеевна**, аспирант  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 28  
Тел.: +380966258595  
E-mail: marina\_mishch@mail.ru

**Муковоз Алексей Павлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории начального обучения, докторант  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 28  
Тел.: +380638598961  
E-mail: alexs\_77@mail.ru

**Побирченко Наталия Семеновна**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, ректор, зав. кафедры социальной педагогики, социальной работы та истории педагогики  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2  
Тел.: +38067-47-22-221  
E-mail: pobirchenko\_n@mail.ru



**Савченко Наталья Владимировна**, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина,  
Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 28  
Тел.: (+38098) 781 87 89  
E-mail: nat\_savchenko81@mail.ru

**Сиренко Алла Евгеньевна**, методист лаборатории дошкольного и начального образования, аспирант Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины

Адрес: Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников, 18003,  
Украина, г. Черкассы, ул. Быдгошская, 38/1  
Тел.: (0472) 64-05-90; (067) 942-65-97  
E-mail: tauka\_777@mail.ru

**Снисаренко Андрей Григорьевич**, кандидат психологических наук, доцент, начальник адъюнктуры

Адрес: Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, 18034, Украина, г. Черкассы, ул. Оноприенка, 8  
Тел.: (80472) 55-16-62  
E-mail: asnisarenko@yandex.ru

**Федосова Ирина Васильевна**, кандидат экономических наук, зав. 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

**Яковенко Екатерина Васильевна**, аспирант кафедры социальной педагогики и педагогики высшей школы

Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк просп.  
Воли, 13  
Тел. +38(050) 502-088-600.  
E-mail: katusha-591@mail.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, Bydgoschhska st. 38/1.  
Tel.: (0472) 64-95-22  
E-mail: antatko@ukr.net

**Bialyk Oksana Vasilevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of general pedagogy, higher school pedagogy and management  
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2  
Tel.: (04744) 5-21-91  
E-mail: oksankawas2013@mail.ru

**Dziubenko Irene Anatoliyivna**, competitor student Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)  
Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Cherkassy region, Uman, 28 Sadova str.  
Tel.: +38(0936473451)  
E-mail: dzubenko\_i@ukr.net

**Fedosova Irina Vasilevna**, Ph.D. (economics), head of the computer science chair  
Address: Pryazovskyi State Technical University, 87553, Ukraine, Mariupol, 36 Vzlyotnaya str.  
Tel.: +38067-587-66-68  
E-mail: fedosovaiv@mail.ru

**Gavrilenko Tatyana Leonidovna**, candidate of pedagogical sciences, associate Professor, doctoral student of laboratory of the history of pedagogy of the Institute of pedagogy NAPS Ukraine  
Address: Institute of education NAPS of Ukraine, 04053, Ukraine, Kiev, st. Artema, 52-D  
Tel.: +(38050)9597999  
E-mail: gavrilenko-tanya@yandex.ru

**Husak Andrew Petrovich**, doctor of philosophy, docent of the department of criminal law and criminal procedure  
Address: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 43025, 13 Volya Avenue, Lutsk, Ukraine  
Tel.: +38(0332) 28-03-30.  
E-mail: annamax@ukr.net

**Husak Peter Nikolaevich**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of social pedagogics and pedagogics of higher school  
Address: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 43025, 13 Volya Avenue, Lutsk, Ukraine  
Tel.: +38(0332) 24-12-01.  
E-mail: phusak@ukr.net

**Ivashchenko Oksana Alimovna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of psychology, philosophy and social sciences.  
Address: Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Onoprienko street, 8, Cherkassy, Ukraine, 18034.  
Tel.: +38 067 727 68 64  
E-mail: catfanya@mail.ru

**Jakovenko Catherine Vasilevna**, post-graduate student of the department of social pedagogics and pedagogics of higher school  
Address: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 43025, 13 Volya Avenue, Lutsk, Ukraine  
Tel.: +38(050) 502-088-600.  
E-mail: katusha-591@mail.ru

**Kaplya Anatoliy Nikolaevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Prorector of Research and International Cooperation  
Address: Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, 18034, Ukraine, Cherkassy, str. Onoprienko, 8  
Tel.: (80472) 55-16-62  
E-mail: a\_kaplya@ukr.net

**Mishchenko Marina Sergeevna**, post-graduate student  
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2  
Tel.: +380966258595  
E-mail: marina\_mishch@mail.ru

**Mukoviz Olexiy Pavlovych**, Ph.D. (Pedagogics), associate professor of Theory of Primary Education chair  
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2  
Tel.: +380638598961  
E-mail: alexs\_77@mail.ru

**Pobirchenko Natalia Semenovna**, doctor of sciences (Pedagogics), professor, corresponding member of NAPS of Ukraine, head of Social Pedagogy, Social Work and History of Pedagogy Chair.  
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2  
Tel.: + 38067-47-22-221  
E-mail: pobirchenko\_n@mail.ru

**Savchenko Natalia Vladimirovna**, graduate

Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2

Tel.: (+38098) 781 87 89

E-mail: nat\_savchenko81@mail.ru

**Sirenko Alla Jewgenievna**, a methodist of the preschool and primary education laboratory, graduate of the Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Address: Cherkasy In-Service Teacher Training Institute, 18003, Ukraine, Cherkassy, Bydgoshska Str., 38/1

Tel.: (0472) 64-05-90; (067) 942-65-97

E-mail: tauka\_777@mail.ru

**Snisarenko Andrew Grigoryevich**, candidate of psychological sciences, associate professor, Head of the postgraduate studies of the Academy

Address: Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, 18034, Ukraine, Cherkassy, str. Onoprienko, 8

Tel.: (80472) 55-16-62

E-mail: asnisarenko@yandex.ru