

**Учреждение образования  
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»**

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ  
МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА  
И ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

**Сборник материалов  
международной научно-практической конференции**

**Брест, 10 ноября 2017 года**

**Брест  
БрГУ имени А.С. Пушкина**

**2018**

УДК 37.013.74(082)  
ББК 74.63я431  
С 75

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования  
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»*

*Рецензенты:*

**О.Н. Кобрий**

доктор педагогических наук, профессор кафедры  
общей педагогики и дошкольного образования ДрГПУ имени Ивана Франко  
(г. Дрогобыч, Украина)

**Т.А. Ковальчук**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
педагогики БрГУ имени А.С. Пушкина (г. Брест, Беларусь)

*Редакционная коллегия:*

**Л.М. Максимук**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой иностранных языков БрГУ имени А.С. Пушкина

**Н.В. Иванюк**, кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры иностранных языков БрГУ имени А.С. Пушкина

С 75 **Сравнительная педагогика** в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : сборник материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 10 ноября 2017 г. : Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол.: Л.М. Максимук, Н.В. Иванюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 225 с.

Материалы сборника посвящены актуальным проблемам педагогической науки и практики в разных странах, анализу опыта решения проблем повышения качества педагогического процесса на разных уровнях образования.

Издание адресуется преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам высших учебных заведений.

Ответственность за языковое оформление и содержание несут авторы статей.

УДК 37.013.74(082)

ББК 74.63я431

© УО «Брестский государственный  
университет имени А.С. Пушкина», 2018

**С.Н. СЕВЕРИН**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В контексте методологии науки *методологическую стратегию рассматриваем как систему приоритетных методологических установок* (ученого, «парадигмального сообщества», научной школы) и, как следствие, *доминантных методологических инструментов решения научной проблемы* (подход, теория как методологические основания авторской концепции; методы исследования; критериальное «ядро» оценки качества исследования). *Стратегия обусловливает тип педагогического исследования, содержательное «поле» рефлексии, приоритетный вектор, ракурс исследования объекта (предмет), предопределяет спектр методологических инструментов.*

Выбор стратегии зависит от методологического идеала. Если педагог-исследователь является адептом естественнонаучного идеала, идеала «доказательной» педагогики (И.И. Цыркун), то, полагаем, доминирующей в данном педагогическом исследовании будет являться междисциплинарная методологическая стратегия; если педагог-исследователь является адептом гуманитарного идеала, то приоритетной в исследовании будет трансдисциплинарная методологическая стратегия.

Полагаем возможным рассмотреть методологические стратегии в разных «системах координат» и, соответственно, дифференцировать их по разным основаниям. В зависимости от того, как «понимается», интерпретируется образовательный феномен (как социогуманитарный или как феномен технокультуры) выделяем *гуманитарную и технологическую методологическую стратегии*. Если образование рассматривается в контексте культуры, как фактор генезиса культуры, как культурно-образовательное пространство развития человека, как «антропопрактика», как способ духовного бытия человека, то исследователь явно является адептом гуманитарной методологической стратегии и, соответственно, применяет гуманитарные «по природе» подходы: аксиологический, антропологический, культурологический, герменевтический, личностно развивающий, компетентностный, средовой, событийный, когнитивно-стилевой, онтопарадигмальный и др. Однако образование рассматривается и с позиции *ценностей технокультуры*: образование как система, как информационно-образовательная среда, как технология, как объект управления, проектирования, прогнозирования, экспертизы (технологии управления качеством функционирования образовательных систем; технологии развития образовательных систем с учетом трендов культуры и стратегий цивилизационного развития).

## Методологические идеалы



### Методологические стратегии



«Каковы доминантные методологические установки, тип рефлексии и «природа» методологических источников исследования?»

научное  
измерение



**монодисциплинарная стратегия**

**междисциплинарная стратегия**

- философия;
- психология;
- культурология;
- социология;
- многомерное познание объекта с позиции разных наук;
- методологическая рефлексия

неклассическая педагогика

социокультурное  
измерение



**трансдисциплинарная стратегия:**

- познание объекта как целостности;
- многомерность истинны; «синтез когнитивных практик» (научного, метанаучного и вненаучного знания);
- методологическая рефлексия; *рефлексия социокультурного контекста*;
- потенциальная множественность контекстов, предметов и целей исследования, поликонцептуальность;
- полипарадигмальность;
- гуманитарная экспертиза новаций и др.

**ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА**  
**(комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной, гуманитарной и технологической методологических стратегий)**



«Как рассматривается, «понимается», интерпретируется объект исследования?»

как социогуманитарный феномен



**гуманитарная стратегия**

- аксиологический подход;
- целостный;
- атропологический;
- культурологический;
- герменевтический;
- личностно развивающий;
- компетентностный;
- средовой;
- событийный;
- онтопарадигмальный;
- субъектно-деятельностный

как феномен  
технокультуры



**технологическая стратегия**

- системный;
- кибернетический;
- информационный;
- программно-целевой;
- квалитологический;
- квалитетрический;
- кластерный;
- прогностический;
- статистический анализ

неклассическая педагогика

Рисунок 1 – Методологические стратегии специально-научных педагогических исследований

Сегодня *«технологичность»* является доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления (В.А. Сластенин). *Критериями «технологичности»* являются: *научо- и информационность*; *системность* деятельности, сильная корреляция ее цели, средств и результата; *качество* как степень соответствия результата деятельности заявленной цели; *эффективность* как степень ресурсозатратности; *управление* не только функционированием, но и *развитием* системы, управление ресурсами, кризисами, рисками; стандарты качества и *управление качеством*, проектирование, прогнозирование и экспертиза качества программ и проектов. Педагогическое исследование, которое осуществляется с позиций *технологической стратегии*, предполагает использование технократических «по природе» подходов: системного, информационного, квалитологического, квалитметрического, программно-целевого, кластерного и др. Гуманитарная и технологическая методологические стратегии исследования образования связаны с *гуманитаризацией и технологизацией образования*. Как отмечает В.В. Сериков, «гуманитаризация образования должна будет органически ужиться с повышением его технологичности...» [8, с. 97].

Рассмотрим методологические стратегии в иной «системе координат». В зависимости от доминантных методологических установок (например, познание образования как целостности), содержательного «поля» и типа рефлексии («внутренняя» научно-методологическая рефлексия или «внешняя» рефлексия социокультурного контекста), «природы» методологических источников исследования методологические стратегии педагогических исследований дифференцируем: а) *на монодисциплинарную* (включая комплексное монодисциплинарное) и *междисциплинарную* (исследование педагогического объекта с междисциплинарных научных позиций) стратегии; б) *на трансдисциплинарную*. Монодисциплинарная и междисциплинарная методологические стратегии сопряжены с научным измерением, трансдисциплинарная – с социокультурным измерением. Сравним:

– *методологические установки*: научное измерение – «объяснить сущность, выявить закономерности, факторы и тенденции развития педагогического объекта»; социокультурное измерение – «познать объект как целостность, понять феномен в контексте культуры»;

– *тип «рефлексии»*: научное измерение – «внутренняя» методологическая рефлексия; социокультурное измерение – «внешняя» рефлексия социокультурного контекста;

– *«природа» методологических источников исследования*: научное измерение – научные подходы, теории, концепции; социокультурное измерение – вненаучное со-

циально-гуманитарное знание (политические, религиозные, идеологические, этнокультурные и другие концепции, ценности, традиции, императивы).

Если образовательный феномен рассматривается только с научных позиций (сквозь призму педагогических подходов, теорий, концепций), то соискатель является адептом *монодисциплинарной методологической стратегии*. Однако в современной науке доминируют *междисциплинарные («гибридные») исследования*: «Если классическая наука была ориентирована на постижение... изолированного фрагмента действительности, выступающего в качества предмета той или иной научной дисциплины, то специфику современной науки... определяют комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания» [11, С. 627]. С позиции Д.И. Фильдштейна, сегодня *актуальными являются психолого-педагогические исследования, осуществляющиеся «на стыке» с другими научными дисциплинами, изучающими человека и его развитие в контексте культуры: социальной антропологией, феноменологией, когнитологией, культурологией, понимающей социологией, семиотикой, информатикой* [12].

С нашей точки зрения, монодисциплинарная стратегия педагогического исследования в современном культурно-научном контексте не целесообразна, и не эффективна. Во-первых, цели образования формулируются посредством философских, психологических, социологических, культурологических, экономических и др. категорий: «знание», «человеческий капитал», «субъектность», «развитие», «саморазвитие» «личностный опыт», «способности», «компетентность», «образованность», «умения», «культура», «самосознание» и др. В частности, педагогу-исследователю, как минимум, необходимо владеть психологическим знанием о сущности, факторах, механизмах, возрастной специфике, сензитивных периодах развития тех или иных человеческих потенциалов. Данные категории находятся «вне компетенции» педагогической науки. Философские, культурологические, социологические, психологические и др. научные знания (категории, понятия, подходы, теории, концепции) выполняют в педагогическом исследовании методологическую функцию, являются важнейшим методологическим источником обоснования, проектирования, экспертизы качества авторских педагогических систем. Кроме того, в процессе педагогического исследования целесообразно выявить *междисциплинарные семантические оттенки, семантическое поле, осуществить сравнительную междисциплинарную рефлексивную и определить семантические доминанты базовых категорий и понятий*.

Во-вторых, в педагогике акцентируется внимание на *многомерном, целостном познании образования*. Образование рассматривается как сложная «человеко-размерная» система, функционирование и развитие которой сопряжено со стратегиями развития человеческой цивилизации, генезисом культуры и генерированием новых культурных смыслов, аксиологических доминант. Образование трактуется как подсистема культуры, ценность, «модус человеческого бытия», «антропо-практика» (В.И. Слободчиков), непрерывное образование и самообразование, механизм культурного наследования и целенаправленной социализа-

ции, система, глобальное открытое образовательное пространство, педагогический процесс, технология, объект управления и проектирования, фактор устойчивого развития человеческой цивилизации и др. Исследователи фокусируются на *мультикультурных основаниях, потенциальной поликонцептуальности образования, многофакторности образовательных процессов*. Образование исследуется с философской, культурологической, социологической, антропологической, технологической, квалитологической и др. позиций. Констатируем *множественность культурных смыслов, множественность измерений образования и, соответственно, вариативность методологических стратегий, подходов к исследованию образовательных феноменов*. Очевидно, что более целесообразной является междисциплинарная методологическая стратегия педагогических исследований. Однако познание **образования как целостности** требует сопряженности *мультинаучного и социокультурного подходов, интеграции философского, научного (научно-педагогического и междисциплинарного), метанаучного и вненаучного (например, художественно-образного, религиозного) знания* – реализацию **трансдисциплинарной методологической стратегии педагогического исследования**, обеспечивающей многомерную репрезентацию образования (Л.П. Киященко [3], Е.Н. Князева [4], И.А. Колесникова [5], Л.А. Микешина [7]). *Специфика трансдисциплинарной методологической стратегии педагогического исследования* заключается [2-5; 10]:

- В понимании сложности, открытости, многомерности, целостности образования, многофакторности, нелинейности, равновероятности сценариев его развития.

- В потенциальной множественности культурно-научных контекстов и ракурсов рассмотрения образования, многообразии культурных смыслов и целей образования; в поликонцептуальности образования и признании самоценности различных социокультурных и научных концепций образования, находящихся в отношении комплементарности, обеспечивающих «многомерность истины».

- В понимании образования как способа духовного бытия человека («познающего бытия») посредством непрерывного диалога с самим собой, другим, культурой (Л.М. Лузина); в понимании образования как «антропо-практики» (В.И. Слободчиков); в интеграции в систему методологического обеспечения педагогического исследования принципов экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, лингвистики (А.Г. Бермус), философско-антропологического (Л.М. Лузина), онтологического (А.Г. Бермус), онтопарадигмального (И.А. Колесникова), герменевтического (А.Ф. Закирова) подходов; в реализации «идеи парадигмальной множественности педагогической реальности» (И.А. Колесникова по онтологическому признаку выделяет три типа парадигмальных моделей образования: *парадигма традиций (в эзотерическом, народном и религиозном вариантах); технократическая парадигма; гуманитарная парадигма образования* [5]).

– В интегративном подходе к исследованию образования, в комплементарности естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов научно-педагогического познания (И.И. Цыркун); в *целостности познания образования*, дополнительности форм познания образовательных феноменов (И.А. Колесникова), в «синтезе различных по природе когнитивных практик» (Л.А. Микешина), в сопряженности научного, социокультурного, субъективно-личностного измерений образования. Источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей педагогических систем являются не только научные подходы, теории, концепции, но и «другие» когнитивные практики, сегменты культурного опыта (мораль, политика, идеология, религия, искусство, экономика).

– В обосновании и разработке с междисциплинарных и трансдисциплинарны позиций альтернативных *концепций человека будущего и прогностических моделей образования будущего, стратегий развития образования с целью устойчивого развития человеческой цивилизации*;

– В многосторонней рефлексии образования и новаций в сфере образования, в открытости (публичности), мультисубъектности (в качестве экспертов могут выступать политики, религиозные деятели, педагоги-практики и др.), многомерности социально-гуманитарной экспертизы педагогических новшеств, прогнозировании гуманитарных эффектов и рисков; в интеграции в критериальное «ядро» оценки качества педагогических исследований гуманитарных критериев.

– В легализации субъекта научного познания, в признании его жизненного, научного, образовательного опыта, саморефлексии в качестве самоценных источников научного творчества.

Реализация *трансдисциплинарной методологической стратегии* является результатом *конвергенции педагогики с культурой и наукой*, формой проявления «гибридности» педагогических исследований.

Таким образом, для классической педагогики характерно доминирование *монодисциплинарной методологической стратегии*, для неклассической – *междисциплинарной*, для постнеклассической педагогики – *комплементарность междисциплинарной, трансдисциплинарной и технологической* методологических стратегий. *Комплементарность методологических стратегий в контексте постнеклассического педагогического исследования*, с нашей точки зрения, является *императивом* по ряду причин. Во-первых, образование многомерно, целостно; познание образования как целостности, решение актуальных педагогических проблем требует сопряженности научного и социокультурного измерений. Во-вторых, педагогические проблемы, которые должны решать педагогические исследования, различны и по уровню, и по типу: *методологические* (например, методологические стратегии и подходы к исследованию феномена «непрерывное образование»; инвариантные критерии качества постнеклассических педагогических исследований), *специально-научные концептуальные* (научное обоснование гуманитарной модели содержания высшего педагогиче-



ского образования), *квалитологические* (качество и управление качеством педагогических систем), *квалиметрические* («измерение» и оценка качества авторских педагогических систем), *инструментально-технологические* (например, научное обоснование и разработка технологий развития вариативного интеллектуально-стилевого репертуара школьников) и другие. Обоснование педагогических новаций, направленных на развитие образовательных систем, практически всегда включают и философский, методологический, концептуальный, и онто-дидактический, и технологический, и квалитологический, и квалиметрический и другие аспекты. В-третьих, даже «высшие по уровню гуманитарности» педагогические концепции всего лишь декларации, если они не разработаны на содержательно-технологическом и локально-технологическом уровнях (ситуация, система упражнений, задачи, проекты, микроисследования).

1. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.

2. Бермус, А.Г. Онтологический поворот в науках об образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Выпуск 2. – Режим доступа: [http://lll21.petrsu.ru/journal/content\\_list.php?id=8541](http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541). – Дата доступа: 11.05.2015.

3. Киященко, Л.П. Опыт философии трандисциплинарности (казус «биоэтика») / Л.П. Киященко // Вопр. философии. – 2005. – № 8. – С. 103–117.

4. Князева, Е.Н. Культурно-исторический мир ученого и прорыв в неизвестное / Е.Н. Князева // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты // под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – 197 с.

5. Колесникова, И.А. Трандисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: [http://lll21.petrsu.ru/journal/content\\_list.php?id=8541](http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541). – Дата доступа: 17.01.2015.

6. Колесникова, И.А. О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Выпуск 1 (9). – Режим доступа: [http://lll21.petrsu.ru/journal/content\\_list.php?id=8541](http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541). – Дата доступа: 17.01.2016.

7. Микешина, Л.А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.

8. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

9. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

10. Слободчиков, В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В.И. Слободчиков // Образование и наука. – 2009. – № 1 (69). – С. 11–22.

11. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

12. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуаций его развития / Д.И. Фельдштейн

13. Цыркун, И.И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И.И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С.16–24.

The article deals with methodological strategies of pedagogical research. The author analyses such methodological strategies as humanitarian, technological, monodisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary ones in detail.

**А.В. БАБИЧ**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С.Пушкина

### **ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ УЧАЩИХСЯ» В ТРАКТОВКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

Социально-культурные изменения современного общества свидетельствуют о необходимости подготовки инициативных, творчески активных молодых людей, обладающих высокой профессиональной и личностной культурой, ориентированных на социально-значимый успех и позитивную самореализацию во всех сферах жизнедеятельности общества, способных адаптироваться к окружающему миру и творчески его преобразовывать.

Учащаяся молодежь в структуре общества занимает особое место: с одной стороны, рассматривается как группа, находящаяся на этапе профессионального, социального и личностного становления и характеризуется незавершенностью в социальном развитии, а с другой, – выступает в роли стратегического потенциала, от которого зависит будущее страны.

Происходящие изменения в обществе и в мире в целом влияют на переосмысление приоритетов в образовании, определяют новые требования к социальному заказу на воспитание подрастающего поколения. В условиях модернизации системы образования, социальное воспитание учащихся сегодня переориентировано на формирование самостоятельности личности как необходимого качества, способствующего достижению успеха в жизни. Эта переориентация предполагает поиск путей совершенствования основополагающих факторов, оказывающих особое влияние на личностное и профессиональное становление молодежи. Среди таких факторов сегодня можно выделить социальную успешность личности.

Актуальность изучения данной проблемы продиктована необходимостью теоретического и практического осмысления представлений учащихся о социальной успешности, выявление связей с самоопределением личности в юношеском возрасте. Поскольку современная социокультурная обстановка ориентирует молодежь к мобильности, социальной успешности, очевидно, что от пред-

ставления об успешности зависят направленность средств ее достижения и особенности самоопределения.

Обществу, государству, работодателю нужны специалисты, которые способны самостоятельно решать встающие перед ними вопросы и проблемы. Государство заинтересовано в подготовке специалиста, умеющего легко адаптироваться к новым социальным условиям, мобильного, обладающего социальной компетентностью. Именно сформированность таких качеств личности позволяет обеспечить комфорт в социуме, профессиональную и социальную востребованность будущего специалиста.

Рассмотрением проблемы успешности личности в процессе социализации занимались в своих трудах такие ученые, как У. Глассер, Б.С. Гершунский, М.М. Поташник. Успешность личности в контексте социализации рассматривалась рядом ученых, среди которых А.С. Белкин, С.А. Дружилов, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин. Современные исследования по проблеме успешности личности представлены С.А. Дружиловым, Е.Ю. Варламовой, А.Р. Тугушевой, Ж.Н. Истюфеевой, О.Ю. Клочковой, С.Ю. Ключниковым и др.

Так, по мнению А.Р. Тугушевой, «социальная успешность – это социально психологическое явление, включающее оценочные суждения об эффективности личности, ее социально-психологической деятельности и поведении в социальном пространстве» [1, с. 88].

С точки зрения Е.Ю. Варламовой, «социальная успешность – это устойчивое состояние личности, основанное на позитивной «Я-концепции», в котором отражается ее включенность в систему социальных связей и отношений как социально полноценного субъекта, способствующее его эффективной социализации и достижению социально значимых статусов» [2, с. 200].

В современной науке социальная успешность рассматривается как эффективное взаимодействие с миром (Д. Равен, В.Н. Куница и др.), как результат социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.), как деятельностная реализация личностью стремления обрести дело своей жизни, осознанная и ответственная самореализация личности (А.А. Бодалев, В.В. Знаков и др.).

Исходя из анализа различных подходов к определению сущностных характеристик социальной успешности, можно считать, что главными качествами социально успешной личности являются способность личности адаптироваться в социальной ситуации, обществе, способность к самореализации, сформированность социокультурных компетенций, таких как умение общаться со сверстниками, умение правильно себя вести, соблюдая нормы и образцы поведения и т.д.

Проблема определения понятия «социально успешной личности» остро стоит не только перед нашими учеными. В немецкой педагогике и психологии также не существует определенного понятия этого понятия. Оно не является строго научным и состоит из нескольких составляющих, поэтому определить четкое значение этого понятия невозможно. В немецком языке можно продемонстрировать это понятие несколькими терминами. Слово *der Erfolg* означает успех, удача, результат, *der Fortschritt* – это успех, прогресс, *das Gelingen* означает удача,

успех, удачный исход, dieLeistung – успех, достижение, (положительный) результат деятельности, слово dieErrungenschaft обозначает достижение (результат). В немецком языке не только само слово может переводиться различным способом и иметь совершенно разные значения в зависимости от степени реализации процесса, но и понимание термина «успех» и «успешная личность» существенно отличается.

Рассматривают в своих трудах проблему социализации личности такие немецкие ученые, как Т. Фенз, Н. Эндерс, Д. Ланг, Р. Римап, М. Дивальд. В немецкой педагогике социальная успешность не выделяется как отдельная компетенция, это лишь отдельный компонент социальной компетентности. Проанализировав различные подходы можно отметить, что это сложный многогранный процесс, который формируется на протяжении всей жизни, которому немцы уделяют большое значение, начиная с младшего школьного возраста. Социальные компетенции играют для немцев огромное значение, как в школьном возрасте, так и в профессиональной деятельности. В социальную компетенцию они вкладывают эмоциональное состояние личности, умение правильно воспринимать и оценивать происходящее и эмоции других людей, стабильность психического состояния и здоровья. Таким образом, можно сделать вывод, что социальный успех предполагает успех личности, который признается таковым в обществе. Существуют определенные критерии, по которым немецкое общество судит об успешности личности: профессиональный статус, наличие качественного (престижного) образования, материальное благополучие, определенное количество сформированных социальных компетенций и степень влияния на общество.

Анализ литературных источников позволил сделать вывод о том, что в немецкой, российской и в отечественной педагогике нет однозначного определения понятия «социальная успешность». Это многоплановое и сложное понятие, требующее детального анализа. Но важным является то, что при сравнительном анализе литературных источников нужно отметить, что качествами личности, которые помогают ей стать социально успешной, являются следующие: мобильность, активность, волевые качества, коммуникативные, уверенность в себе, целеустремленность, ответственность, трудолюбие, умение приспособиться к новым социальным условиям, умение сотрудничать и мотивация на успех.

1. Тугушева, А. Р. Представления о социальной успешности и самоопределении молодежи / А. Р. Тугушева [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». – Режим доступа : [http://psyedu.ru/journal/2009/3/Shamionov\\_Tugusheva.phtml](http://psyedu.ru/journal/2009/3/Shamionov_Tugusheva.phtml). – Дата доступа : 03.10.2017.

2. Варламова, Е. Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Ю. Варламова. – Кострома, 2004. – 235с.

The problem of success of the personality in the process of socialization is studied by many scholars. The article deals with different approaches to determining the notion of social

success among students at college. There is no one definition for the concept of social success of personality among native and foreign specialists. This is a complex concept that requires a detailed analysis. Most authors, however, differentiate such qualities of personality as mobility, activity, volition, communicability, self-confidence, commitment, responsibility, diligence, ability to adapt to new social conditions, ability to cooperate, and motivation for success. It is considered that these qualities help students become successful among their contemporaries.

**Л.И. БОДАК**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

### **ИДЕИ ГУМАНИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ О. МАКАРУШКИ**

Воплощение гуманистических принципов и идей занимает важное место в педагогической системе. Человечество нашло сокровище мирового значения – ценности гуманизма, которые победно проходят через все бури земных потрясений. В конце XX – начале XXI века усилился интерес к гуманистической педагогике. В украинской педагогической среде развернулись глубокие дискуссии о создании авторских школ, в основу которых будут положены идеи гуманизма. Методология и теория гуманистического образования освещена в педагогических исследованиях Ш. Амонашвили, С. Анисимова, И. Беха, Л. Буева, И. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, В. Кузьмича и др. Ш. Амонашвили считает главным в обучении поощрения детей к собственному поиску, собственному пути познания мира, формированию самостоятельности, подготовки к взрослой жизни. В этом заключается роль и обязанность учителя и воспитателя. Формула гуманистической педагогики: принять – понять – помочь – любить – сочувствовать – радоваться успеху ребенка – вдохновлять [1, с. 98].

Украинская педагогическая мысль в своем развитии опирается на гуманистическую и человеко центрическую систему воспитания и обучения. Гуманистический подход к образованию в Украине подтвержден нормативными документами и законодательными актами. Гуманизация образования включает следующие направления: возрождение духовности; признание гуманистической направленности педагогики; индивидуализация обучения; творческое развитие личности учащихся; демократизация управления в системе образования. Понятие «гуманизация» употребляется в научном обороте в разные исторические периоды. Оно не потеряло актуальности и в современных образовательных программах и планах. Задача гуманистического воспитания заключается в воспитании истинной, человеческой, милосердной, с чувством собственного достоинства личности. Гуманизм представители разных наук толкуют по-разному. Мы разделяем такое определение понятия «гуманизм» – «отношение к человеку проникнуто заботой о ее благе, уважением к его достоинствам; человечность» [2, с. 266].

Нравственные ценности стоят на последней ступеньке приоритетов молодежи, все более популярными становятся формальные отношения. За поиском путей решения материальных проблем молодежь не обращает внимание на моральную сторону бытия. Поэтому актуальными являются обращения к принципам гуманистического воспитания и обучения. Идеи гуманизма являются главными в педагогических концепциях Г. Ващенко, Б. Гринченко, Я. Корчака, Г. Сковороды, В. Сухомлинского. К. Ушинского и др. Однако эти принципы не являются новыми для украинского педагогического сообщества. В начале XX века была распространена дискуссия о введении в систему образования основных принципов гуманизма.

Среди педагогов, наследие которых заслуживают детального изучения и популяризации в современных условиях, является многогранная деятельность Остапа Макарушка (1867 – 1931) – председателя Украинского педагогического общества (1910 – 1911, 1915 – 1919); педагога Львовской академической гимназии; ученого, автора одного из первых учебников для учительских семинарий «Науки воспитания» (1917).

О. Макарушка важную роль в гуманизации образования отводит педагогу, его личности в воспитании детей. Учитель должен быть понятным, прекрасно владеть языком убеждения, способным задать направление деятельности. Такая черта как человечность – это путь к сердцу и уму ребенка, которого учитель должен знать, любить и уважать. Учитель должен быть характерным, поскольку он влияет больше уважением, которое в глазах молодежи преподносит его образом, который предстает перед глазами молодежи собственным примером и поведением, нравственным теплом, которым он оживляет все свои воспитательные старания и труд. Особыми приметами характера, которые его украшают, являются терпение, справедливость и кротость, совесть и трудолюбие, любовь к отчизне, правдивая религиозность и уступчивость, беспретенциозность и скромность» [4, с. 130].

Каждый учитель хочет видеть в своих питомцах настоящих людей – гуманных, милосердных, готовых прийти на помощь, утешить в горе. Задача учителя – побуждать учащихся анализировать, обдумывать собственное поведение. Дети не должны оставаться равнодушными к другим людям; понимать, что равнодушию противостоит сострадание, внимательность, отзывчивость, заинтересованность. Воспитанники, несмотря на религиозную принадлежность, должны быть ознакомлены с основными христианскими ценностями: любовь, честность, доброта, справедливость, миролюбие, благотворительность. О. Макарушка дает практические советы учителям. «Не только собственным примером, но и рассказами, и подобранной соответствующей литературой учитель может разбудить и лелеять чувства милосердия и любви к ближнему. Для этой хорошей цели учитель не должен ограничиваться соержанием школьных учебников, но указывать детям на нужные с его точки зрения рассказы, одновременно на случаи любви к ближнему о ежедневной жизни, которых дети были очевидными свидетелями [4, с. 74].

Продолжая мысль о важности личности учителя в учебно-воспитательном процессе следует обратить внимание на его отношение к детям, нравственные характеристики, ведь в школе должны работать учителя, которые любят свою работу и детей. По этому поводу О. Макарушка подчеркивал: «Каждый учитель может на всех учеников вообще и на каждого в отдельности иметь большое моральное воздействие и сформировать у них любовь к школе, если в своей тяжелой работе будет помнить о том, что любить относится к первой, а учить -только ко второй конюгации» [3, с. 14]. Воспитательный процесс определяет следующие основные требования: любовь к каждому ребенку; уважение ребенка как личности; вера в талантливость ребенка и его доброе начало; знания ребенка, его души, стремлений, возможностей; забота о всестороннем развитии личности; понимание ребенка; развитие чувства собственного достоинства ребенка; обучение ребенка гуманным взаимоотношениям с другими людьми.

О. Макарушка отмечал тесную связь школы с семьей. В воспитательных аспектах нужно учитывать роль семейного воспитания. Родительское отношение приобретает решающее значение у формировании гармоничной и полноценной личности. Спецификой семейного воспитания является то, что оно осуществляется в контексте самой семьи.

Важна помощь семьи в вопросах преодоления ребенком жизненных трудностей, при этом родители должны использовать советы, рассказы, объяснения, разъяснения. Семейная среда формирует у ребенка собственные идеи, взгляды, нормы поведения. Именно в раннем возрасте заложены главные контуры нравственности, такие как искренность, скромность, сердечность, великодушие. Отсюда глубокая уверенность О. Макарушки в исключительной роли отца и матери в формировании жизненных ориентиров ребенка.

Семейный дом является целым миром для маленького ребенка. Здесь происходят его первые впечатления и наблюдения, здесь учится говорить и молиться Богу, здесь узнает первые наслаждения и боли, участвует в семейных веселых и грустных событиях. Обстановка в доме, ежедневный образ жизни, семейные обычаи и традиции, ценности или недостатки родственников и родных, часто бывают предметом размышления, чувств и желаний ребенка; они наполняют его душу и оставляют неизгладимый след на целую жизнь. Через много лет человек вспоминает с удовольствием и благодарностью о благоприятной атмосфере, теплоте и любви, который получил будучи ребенком в своей семье [4, с. 11].

Вечное противостояние добра и зла всегда были в центре внимания литературы, истории, педагогики. О. Макарушка имел четко выраженную позицию, что добро выступает мерилем человеческих отношений. Идея добра указывает, что все наши стремления и деятельность должны быть в соответствии с высшими нравственными законами [4, с. 48]. Нравственное добро – это гармония интересов общества и личности, единство стремлений всех людей и каждого человека давать обществу настоящую пользу, то есть польза, что соответствует общественному прогрессу. Но такого единства в истории человечества не существова-

ло. И все-таки люди, осознавая важность и ценность идеала добра, стремятся воплотить его в жизнь.

Окружающий мир ребенок воспринимает в основном органами чувств, сердцем, пропускает все через себя, сквозь призму эмоционального переживания, поэтому задача педагога - развивать чувственность, сострадание ко всему человеческому. О. Макарушка, имея многолетний опыт педагогической деятельности, аргументировал целесообразность использования в воспитательном процессе примеров героев прошлого. «Молодая душа очень склонна из славных людей прошлого творить себе героев, идеалы, достойные наследования. Соответствующим освещением действительно великих мужей в истории помогает молодежи учитель, который творит себе достойные идеалы» [4, с. 48].

Одним из главных факторов формирования гуманистических ценностей является бережное отношение к природе. Гуманистическое воспитание новых поколений возможно лишь при условии глубокого и разностороннего постижения ими сущности природы. Близость с природой, которая в детской памяти остается надолго, формирует эстетические чувства и понимание красоты. С этой целью учитель может предложить обсуждение литературных произведений, слушание музыкальных композиций, выступление самих воспитанников с рефератами на заданные темы, участие в театральных постановках. О. Макарушка делает вывод, что идеи красоты отражены в разных произведениях, способствуют формированию эстетических вкусов [4, с. 49].

Не теряют актуальности идеи О. Макарушки на современном этапе. Гуманизация учебно-воспитательного процесса в центре внимания ставит ребенка как личность. Целью воспитания и обучения является раскрытие творческого потенциала личности. Можно выделить следующие основные направления гуманизации украинского образования: индивидуализация методов и средств обучения, направленных на личность ученика; обучение и воспитание конкурентоспособной личности; практическое применение приобретенных знаний.

Провозглашенные О. Макарушкой основные положения гуманистической педагогики не потеряли актуальности на современном этапе развития педагогической мысли. Новая социально-политическая ситуация в Украине, с одной стороны, требует переосмысления цели воспитательной деятельности педагогов, ведущих теоретико-методологических принципов и критериев эффективности содержания, форм и методов воспитания, а с другой – приводит к нарушению элементарных прав ребенка на его развитие.

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя / Пер. з рос. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. – 170 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Макарушка О. Індивідуалізація в навчанні / О. Макарушка // Українська школа. – 1925. – Т. 1. – Зш. 4–6. – С. 3 – 14.



4. Макарушка О. Наука виховання: підручник [для шкіл і родин] / О. Макарушка. – Львів : Друк. Наукового Товариства ім.Шевченка. – 1922. – 155 с.

The article highlights the ideas of humanism in the pedagogical heritage of O. Makarushka. The role of the teacher in the formation of a humane personality, his attitude to children, moral characteristics are revealed. Teachers who love their work and children should work in the school. It is proved that humanity is the path to the heart and mind of the child, which the teacher must know, love and respect. Good acts as a measure of interpersonal relations. The focus is on family and school cooperation. Humanistic education is possible only on condition of a profound and versatile comprehension of the essence of nature.

### **Ю.Н. БУКЛОВ**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени И. Франко

### **ГЕРОИЗМ КАК КОМПОНЕНТ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УКРАИНЕ**

Проблема национально-патриотического воспитания учащейся молодежи является чрезвычайно актуальной для украинского общества. Важным является решение двух главных исторических задач. Первая заключается в восстановлении и воспроизведении аутентичных основ бытия украинского этноса, национальном возрождении, вторая – в достижении национальной консолидации в Украине, в развитии единой украинской нации, участниками которой стали бы все люди, проживающие в стране, и являются ее гражданами без различия их этнической принадлежности [3, с. 14].

Содержание национально-патриотического воспитания предусматривает воспитание уважения к Конституции государства, законодательства, государственных символов – герба, флага, гимна; формирование национального самосознания, воспитание любви к украинскому языку, владение им, осмысление культурных ценностей, истории: воспитание в учащихся гражданской позиции; изучение и популяризацию истории украинского казачества, сохранение и пропаганду историко-культурного наследия украинского народа; улучшение военно-патриотического воспитания молодежи, формирование готовности к защите Отечества; нравственных качеств личности, культуры поведения, воспитание бережного отношения к природе, трудолюбия и тому подобное.

Национально-патриотическое воспитание предусматривает формирование в учащихся следующих ценностей: государственная независимость, возможность украинского народа свободно творить свою политическую, социальную, хозяйственную и религиозную жизнь; объединение всех украинцев, независимо от их территориального происхождения, социального положения, церковной принадлежности в одно сообщество, которое проникнуто единым, творческим стремлением и высоким патриотизмом; справедливый государственный строй, который

бы поддерживал порядок в обществе, обеспечивал личные права и свободу каждого гражданина и способствовал развитию и проявлению его способностей; высокий уровень народного хозяйства, где обеспечено материальное благосостояние всех граждан; расцвет духовной культуры, науки, искусства, образования и т. д.

Патриотическое воспитание – это сложный педагогический процесс, который зависит от личности педагога, его сложившегося национального сознания, педагогического мастерства, эрудиции, интеллигентности [4, с. 9]. В воспитании молодежи большую роль играет умелое проведение патриотической работы. Рассмотрим, например, педагогическую значимость такой категории как героизм, что представляет собой особую форму человеческого поведения, которая в моральном отношении воспринимается как подвиг. Мы не можем назвать поступок героическим, если он не имеет общественной значимости.

Героизм как один из компонентов национально-патриотического воспитания является высшей формой проявления активности и нравственной ответственности в борьбе, когда личность, коллектив осуществляет отчаянные действия, выходящие за пределы обычных норм поведения во имя защиты независимой Родины.

Задача служить Родине должна быть осознана учениками как личный долг перед ней. Четко представляя, чего требует от нас Родина, каждый должен знать, что должен сделать для нее лично. Это нужно осознавать не только как личное, но и как смысл жизни. Примером для украинца должны быть такие крупные личности, как Святослав Храбрый, Владимир Великий, Владимир Мономах, а также те многочисленные неизвестные герои, которые всю свою жизнь отдали борьбе за счастье и благополучие Украины. Надо представлять украинский народ как единое сообщество, объединяющее в себе поколения прошлые, современные и будущие, и чувствовать свое единство с ней. Результатом воспитания должен быть человек, который ставит интересы общества выше личных, но не из-за насилия над ней, а в результате свободного, личного решения. Умение подняться выше собственного «Я» и подносит его на высшую ступень бытия, делает его свободной.

Как показывает опыт воспитательной работы школ Львовской, Ивано-Франковской, Закарпатской и Тернопольской областей, учащиеся овладевают знаниями о национально-освободительной борьбе украинского народа на протяжении тысячелетий, о национальных героях, которые вдохновляли свой народ и были проводниками в борьбе за свободу и независимость. Образцы их героизма, единства с народом – достойный пример для подражания в наше нелегкое время развития Украины. Знания о национально-освободительном движении, национально-патриотические идеалы проникают в ум и сердца молодежи, вызывают чувство любви к своему народу, его славному и одновременно героическому пути в истории, способствуют формированию национального сознания и желания молодежи утвердить себя как часть народа, сопоставлять свою деятельность с интересами нации. Изучение жизненного пути национальных рыцарей духа и победы, их жертвования ради нации – все это позволит формировать у учащихся историческое сознание, воспитывать их патриотами.

Такие и подобные идеи имеют большое воспитательное воздействие на учащуюся молодежь, пробуждают в ней патриотические чувства, формируют сыновний долг перед родным народом, родиной, в частности при защите ее от всевозможных недоброжелателей, врагов. Народные идеи такого характера отражены в крылатых выражениях: «За народ и волю отдадим жизнь и судьбу», «Свою Родину защищай до смерти», «Люби Украину как свою семью» и др. И сегодня они не потеряли ценности, активно используются в учебно-воспитательном процессе детских и молодежных организаций, внешкольных учреждений. Каждый человек пытается осознать каждое явление, выразить свою позицию, старается анализировать мотивы, поведение людей, требует объяснения [4]. Глубокими патриотическими народными идеями должно быть проникнуто все гуманистическое содержание образования.

Важное место в патриотическом воспитании занимает участие учащихся в массовых мероприятиях патриотического содержания. Наиболее распространенными являются празднование государственных и религиозных праздников, знаменательных событий в жизни школы, города (поселка), проведение читательских конференций, тематических вечеров, вечеров вопросов и ответов, недель по различным учебным предметам, встреч с выдающимися людьми, конкурсов, олимпиад, фестивалей, выставок, участие школьников в организации общегосударственных праздников – Дня Независимости, Дня знаний, Дня защитника Отечества, Праздника Победы и др. При проведении воспитательных мероприятий с учащимися целесообразно использовать учебные дебаты, которые являются важным средством развития у учащихся критического мышления и навыков аргументированного высказывания.

Особенную роль в формировании патриотических взглядов и чувств у учеников играют дискуссии – как спонтанные, вызванные общественными событиями, сообщениями средств массовой информации, так и специально организованные, к которым следует тщательно подготовиться: определить тему, подготовить вопросы для обсуждения, чтобы ученики проработали соответствующие литературные источники, продумали свои выступления. Только такая подготовка дискуссии даст желаемые результаты. В формировании патриотических взглядов и убеждений учащихся существенным является создание ситуаций, в которых возникает потребность в отстаивании ими своего мнения, в процессе чего начинает складываться собственное мнение, укрепляется внутренняя позиция, появляется способность к утверждению собственных адекватных убеждений относительно своего народа, своего государства.

Служение Родине должно рассматриваться в обществе как обязанность человека. Это и является проявлением ее действенного патриотизма, одним из признаков которого является высокое национальное сознание, представление об украинском народе как едином сообществе, объединяющим в себе прошлое, настоящее и будущие поколения. Любовь к своему народу предусматривает защиту его прав, здоровую национальную гордость и национальное достоинство, умение в случае необходимости поступиться своими собственными амбициями

и подчинять свои интересы потребностям народа. Воспитывая в молодежи патриотизм, нельзя воспитывать, по выражению Г. Ващенко, «бессмысленной национальной гордости и презрения к другим народам» только потому, что они не украинцы. Отношение к другим народам должно базироваться на справедливости, соблюдении их законных прав, чести и уважении [1, с. 177].

Здоровый патриотизм, как и нравственность, воспитывается на почве веры в идеалы, в национальные ценности. Национальное проявляется в двух аспектах. С одной стороны, оно обуславливает развитие чувства патриотизма, которое побуждает человека не делать того, что вредит его народу и государству. А с другой – национальное является тем природосоответствующим феноменом, который, будучи в человеке полноценно выраженным, удостоверяющий его естественное здоровье, «состояние нормы», а затем и ее духовную и хозяйственную производительность.

Воспитание у молодежи любви к Украине является одной из важнейших задач украинской школы, общества и самовоспитания личности. Это связано прежде всего с утверждением Украины как самостоятельного государства, и, во-вторых, с необходимостью воспитания молодежи на высоких идеалах. По мнению Г. Ващенко, без любви к Украине, которая соединяет все народы, государственной самостоятельности получить нельзя.

Система патриотического воспитания является базовой составляющей педагогического процесса, имеет целью формирование чувства любви к своей Родине; становления бережного отношения к родному языку, культуре, традициям; развитие национального сознания, достоинства, чувство гордости за принадлежность к украинскому народу; привитие уважения к национальным и увлечения героикой борьбы за независимость Украины; формирование ответственности за судьбу своего народа, потребности внести свой вклад в служение Отечеству; развитие интереса к межнациональному общению, потребности в дружбе между народами; становление воли, стремление к общественно-политической активности, патриотической деятельности, труда на благо Родины [2, с. 13].

Формирование патриотизма в значительной степени зависит от организации практической деятельности учащихся. Среди главных ее направлений можно определить: организацию общественно полезного труда; краеведческую работу, туристические экспедиции; организацию деятельности школьников по охране природы родного края; поисковую работу учащихся; фольклорные экспедиции, изучение творчества народных мастеров; организацию музеев, проведение фестивалей. Организация разнообразной практической деятельности, ее регулярный характер, эмоциональная окраска, воспитательные традиции семьи, школы, района, города, будут способствовать развитию национального сознания, патриотизма.

Школа для ребенка должна стать институтом становления гражданина патриота Украины, готового брать на себя ответственность, самоотверженно строить страну как суверенное, независимое, демократическое, правовое, социальное государство, обеспечивать ее национальную безопасность, способствовать един-

ству украинской политической нации и установлению гражданского мира и согласия в обществе. Героические и одновременно драматические и даже трагические события последнего времени побуждают к обновлению экспозиций школьных музеев, заповедников и комнат боевой славы, в частности относительно информации об участниках АТО и волонтеров по данной территории; необходимости взять шефство над семьями участников АТО, которые в этом нуждаются.

Самосознание каждого человека должно определять такое поведение, деятельность, которые будут приносить пользу родной земле, своему государству, будут отвечать перспективам его развития. Рассказы о духовных ценностях наших предков, комментирование положений казацких летописей Величко, Конституции Пилипа Орлика, различные виды самостоятельных работ, опытно-поисковая деятельность, целью которой является познание жизни, состояния развития науки и культуры в разные исторические периоды, способствуют формированию в учащихся глубоких познавательных мотивов, интереса к национальным проблемам.

Итак, приоритетными направлениями воспитательной работы является формирование таких качеств личности, характеризующиеся ценностным отношением к обществу, государству, самой себя и других, природы, труда, искусства. Каждая личность должна стремиться стать полноценным человеком, любить родной край, народ, быть горячим патриотом и настоящим гражданином.

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава : Полтавський вісник, 1994 – 192 с.

2. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 9 –14.

3. Чепіль М. М. Теоретико-методологічні засади патріотичного виховання учнівської та студентської молоді / М.М. Чепіль // Молодь і ринок. – 2006. – № 5 (20). – С. 14 – 18.

4. Чепіль М. М. Патріотизм як феномен виховання / М.М. Чепіль // Молодь і ринок. – 2007. – № 9. – С. 5 – 9.

The article deals with the content, tasks, components of national-patriotic education of pupils in Ukraine. The focus is on the category of "heroism", which is a special form of human behaviour, which is morally perceived as a feat. The task of serving the Motherland must be conscious of the students as a personal duty to it. The priority directions of educational work are the formation of such personality traits, characterised by a value relation to society, the state, nature, labour, art.

**Р.В. ВИШНЯКОВ**

Республика Беларусь, Брест, филиал БрГТУ Политехнический колледж

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Эффективное осуществление образовательного процесса в условиях использования кейс-технологии требует создания таких *педагогических условий*, которые бы позволили наиболее полно реализовать как возможности образовательной среды и самой технологии, так и личностный потенциал учащихся. Опираясь на исследования педагогических условий реализации стратегии активного обучения Д.И. Губаревича, С.В. Петрусева, Е.К. Григальчик, исследования педагогических условий реализации рефлексивных технологий обучения С.А. Пеняевой, результаты изучения законообразующих основ личностно-ориентированного педагогического процесса и личностного содержания образования Е.С. Полат, А.В. Хуторского и С.С. Кашлева, теоретические основы педагогического процесса по Ю.К. Бабанскому, В.П. Беспалько, И.Я. Лернеру, нами был сформулирован ряд педагогических условий реализации кейс-технологии в образовательном процессе.

К их числу принадлежат: высокий уровень психолого-педагогической компетентности преподавателя; комплексное методическое и материально-техническое сопровождение педагогического процесса; создание проблемно-исследовательского пространства обучения; активизация познавательной и творческой деятельности учащихся; стимулирование субъектной позиции учащихся; создание положительного эмоционального фона учебного занятия; поддержка сотрудничества и педагогического взаимодействия между учащимися, педагогом и учащимися. Рассмотрим более подробно некоторые из вышеназванных условий, в наибольшей степени отражающих специфику построения и организации педагогического процесса с использованием кейс-технологии.

Одним из таких условий является *создание проблемно-исследовательского пространства* обучения. Организацию проблемно-исследовательского пространства можно осуществить через создание в области деятельности учащегося значимой для него познавательной проблемной ситуации, вычленение противоречий в исследуемом объекте и доведения их до осознания учащимся, формулирование задач творческого типа, вытекающих из этой проблемы.

Выявление противоречивости в проблемном задании приводит к переживанию учащимся состояния интеллектуального затруднения и осознания недостаточности ранее усвоенных знаний. У учащихся возникает субъективная потребность в новых знаниях, осознав которую обучаемые строят предварительные гипотезы относительно способа разрешения проблемной ситуации. Проверка гипотез приводит учащихся к тому, что проблемная ситуация становится задачей продуктивного типа либо превращается в репродуктивную задачу, которую необходимо решить путем преобразования определенных условий.

*Активизация познавательной и творческой деятельности* учащихся как педагогическое условие использования кейс-технологии в образовательном процессе имеет целью, как ее видят И.Н. Кузнецов, Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич и др. [1; 2], вызвать у обучаемых стремление разобраться в сложных профессиональных вопросах и на основе глубокого системного анализа имеющихся факторов и событий выработать оптимальное решение по изучаемой проблеме для реализации его в практической деятельности.

Использованию активных форм работы на занятии отводится весомая роль при использовании кейс-технологии в педагогическом процессе: обучение является результатом встречной активности группы, т.к. именно в ней возникают эффекты взаимостимулирования, соревнования и поддержки, сопереживания и эмпатии, взаимообучения и передачи опыта.

Увеличение познавательной активности создает предпосылки для перехода от воспроизводящей деятельности через преобразующую к творческо-поисковой. Формированию творческого потенциала содействует использование задач, направленных на поиск решения в нестандартных ситуациях, описание поведения известных субъектов (проистечения известных явлений) в незнакомых условиях воссоздание первоначального состояния явления, усложнение изучаемых объектов, задания на поощрение оригинальной мыследеятельности, инициативности и самостоятельности.

*Стимулирование субъектной позиции* учащегося является еще одним важным условием использования кейс-технологии в педагогическом процессе. Выполнение данного условия находится в прямой зависимости от успешной реализации следующих признаков педагогического процесса, выделенных С.С. Кашлевым [3]: диалог (умение слушать и слышать друг друга, уважение чужого «я»); интеракция (целенаправленное взаимодействие и взаимовлияние участников педагогического процесса на основе личного опыта каждого); межсубъектные отношения между участниками педагогического процесса (паритет отношений, сотрудничество); мыследеятельность (самостоятельное решение проблем через выполнение различных мыслительных операций); позитивность, оптимистичность оценивания (акцентирование ценности, значимости достигнутого результата); полилог (возможность сосуществования разных точек зрения на проблему); рефлексия (самоанализ, самооценка своей деятельности); свобода; ситуация успеха; смыслотворчество (процесс осознанного создания нового содержания).

Успешность реализации кейс-технологии в образовательном процессе во многом диктуется качеством организации *педагогического взаимодействия* между его субъектами, высокой степенью *сотрудничества* педагога и учащихся, учащихся друг с другом. Сотрудничая друг с другом, с педагогом, учащиеся овладевают «системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру вообще, усваивает различные механизмы поиска знаний» [2, с. 9], что в дальнейшем позволит этим знаниям стать «одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания» [2, с. 9].

Налаживанию паритетных, доверительных и открытых взаимоотношений способствует корректный выбор организации коммуникации в педагогическом процессе. Е.К. Григальчик предлагает к использованию модель многосторонней коммуникации [2, с. 15], при которой коммуникационные связи возникают не только между педагогом и учащимися, но и между всеми учащимися.

В процессе многосторонней коммуникации у учащихся появляется возможность поделиться своими мыслями, впечатлениями и ощущениями в рамках определенной темы, рассказать о собственных выводах, выслушать позицию не только педагога, но и одноклассников. Обучение, в котором присутствует консультирование учащихся своими ровесниками, по утверждению Е.К. Григальчик и др., является довольно эффективным способом усвоения знаний [2].

Наряду с типом коммуникации важным условием является определение норм совместной деятельности [2]. Г.М. Андреева указывает, что нормы совместной групповой работы «это определенные правила, которые выработаны группой, приняты ею и которым должно подчиняться поведение ее членов, чтобы их совместная деятельность была возможна» [4, с. 147].

Реализуя педагогический процесс с использованием кейс-технологии, педагогу прежде всего необходимо установить такие нормы, которые бы позволили организовать совместную деятельность учащихся, создать атмосферу комфорта и безопасности, способствовать духу кооперативности. Если данные правила не навязаны извне, а определены в процессе совместной деятельности, то они с большей вероятностью будут приняты и осознаны учащимися как личные, что гарантирует их соблюдение в учебной аудитории вне зависимости от того, присутствует там педагог или нет. Можно рекомендовать записать выработанные нормы на бумаге и вывесить в аудитории таким образом, чтобы учащиеся и педагог могли постоянно к ним обращаться.

Одним из условий эффективной реализации кейс-технологии в образовательном процессе является *создание положительного эмоционального фона* на учебном занятии как фактора обеспечения эмоционального благополучия учащихся и педагога.

Для того чтобы процесс адаптации к новым методам работы прошел успешно, учащемуся необходимо выйти за прежние рамки «зоны комфорта», расширив ее границы [2]. Суть данного понятия заключается в том, что учащиеся за время учебы адаптируются к неменяющейся обстановке в учебной аудитории, постоянству собственной деятельности и действий педагога, ситуации, при которой все «правила игры» и «законы» учебного занятия понятны и предсказуемы, позволяя учащемуся чувствовать себя в относительной безопасности.

Выход за рамки «зоны комфорта» порождает первоначально состояние неуверенности, тревоги, дискомфорта, вызывая желание вернуться в прежние рамки. От педагога требуется принятие набора определенных мер по адаптации учащихся к изменившейся ситуации, после которой рамки «зоны комфорта» учащихся расширятся, образуя возможности для освоения новых способов деятельности, более глубокого усвоения знаний и стимулирования личностного роста.



Таким образом, создание благополучной социально-психологической атмосферы на занятии, положительного эмоционального фона приведет к принятию учащимися новых ситуаций педагогического взаимодействия и будет способствовать увеличению эффективности образовательного процесса.

Успешное создание педагогических условий, анализ которых проведен в данной статье, сделает возможным упреждение появления многих проблем в практике реализации кейс-технологии в учебной и воспитательной деятельности, позволит сформулировать ряд неотъемлемых требований к рациональной организации образовательного процесса и будет способствовать достижению успешного функционирования педагогической системы.

1. Кузнецов, И.Н. Настольная книга практикующего педагога / И.Н. Кузнецов. – М.: РОСБУХ, 2008. – 516 с.

2. Григальчик, Е.К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусев. – Минск: БИП-С, 2003. – 182 с.

3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. – Минск: Университетское, 2000. – 95 с.

4. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник [для высших учебных заведений] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.

The article deals with pedagogical conditions of implementation of case-technologies into education such as high level of teacher's psychological-pedagogical competence; complex methodological and technical support of the pedagogical process; the creation of a problem-research learning space; activation of cognitive and creative activity of students; stimulation of students' subject position; creating a positive emotional background of the training session; support for cooperation and pedagogical interaction between students, teachers and students.

**С.А. ВЛАСОВА**

Россия, Ярославль, ЯГПУ имени К.Д. Ушинского

## **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ**

Система высшего образования России находится в процессе модернизации. Большое значение приобретают сравнительные исследования качества образования, которые помогают отслеживать изменения, корректировать направления реформ и планировать дальнейшее успешное развитие образования.

Германия одна из первых подписала Болонское соглашение о реорганизации системы высшего образования и является примером эффективной и хорошо проведенной модернизации высшего образования.

На сегодняшний день одним из репрезентативных мониторингов является Академический рейтинг университетов мира (ARWU), который с высокой долей объективности позволяет дать оценку качеству высшего образования в между-

народном контексте и определить проблемы, обуславливающие его непродуктивность.

Каждый год более 1200 университетов входят в рейтинг ARWU, и 500 лучших публикуются. По данным на 2015 год только 2 российских ВУЗа попали в 500 лучших университетов. (СПГУ и МГУ). По данным на 2016 год добавился еще НГУ. В сравнении с Германией (у них 39 университетов входят в список «лучших») Россия значительно отстает.

Система высшего образования Германии включает более 440 вузов. Ее основу составляют университеты и специализированные (профессиональные) вузы. Наряду с ними существуют педагогические, теологические вузы, высшие школы управления, искусств. Германские вузы являются преимущественно государственными; лишь в последние годы было создано несколько частных университетов. Университетское образование нацелено на подготовку всесторонне развитого, обладающего широким кругозором профессионала.

Система высшего образования ФРГ представляет различные типы высших учебных заведений, которые способны удовлетворить потребности каждого студента.

Hochschule – это ВУЗ, как правило, гуманитарной направленности.

Другой тип высшего учебного заведения - Fachhochschule – на русский язык можно передать, как университет прикладных наук или высшая специальная школа. Особенностью Fachhochschule является тесная связь между теорией и практикой. Они готовят высококлассных специалистов для отдельных отраслей, как правило, это - инженерное дело, управление бизнесом, дизайн и социальные специальности. [1]

Universität – крупнее, чем Hochschule и Fachhochschule. Количество факультетов и изучаемых предметов может быть очень велико (до 400). Здесь студенты занимаются чисто научной деятельностью, здесь проводятся фундаментальные и прикладные исследования. Широкий выбор предметов в рамках одного факультета позволяет получить междисциплинарное образование и специализироваться на разных аспектах изучения.

Technische Universität – университет технического образования. Там детально исследуются отдельные сферы науки: химии, физики, машиностроения, электроники, электротехники, материаловедения и т.д.

Существует также ряд специализированных высших учебных заведений. Например, педагогические училища, теологические школы, художественные и художественно-музыкальные школы, школы кинематографии и т.д.

Немецкие высшие учебные заведения построены так: сначала двухгодичный базовый курс (Grundstudium), который заканчивается сдачей промежуточных экзаменов (Zwischenprüfung) или ещё так называемый преддипломный экзамен (Diplom-Vorprüfung). Успешная сдача этих экзаменов позволяет на следующем уровне, то есть перейти на двухгодичный профессиональный курс (Hauptstudium). Обучение на данном курсе включает в себя углубленное изучение дисциплин специализации, длится, как правило, ещё 5 семестров и заканчи-

вается выпускными или государственными экзаменами (Staatsexamen) на получение диплома (Diplom). [2]

Академические степени, которые присваиваются немецкими университетами, отличаются от тех, которые приняты в англоязычных странах. Ведь в Германии на данный момент параллельно существуют две структуры обучения в ВУЗах [3]:

1. новая двухуровневая система бакалавр-магистр;
2. традиционная учебная программа с получением диплома (специалиста) или магистра (Magister Artium).

Так в Федеративной Республике Германии принято выдавать диплом о высшем образовании (Diplom), который получают выпускники большинства математических, естественных, экономических и социально - научных факультетов. Наиболее распространённая степень с присуждением после окончания обучения на гуманитарных факультетах – магистр (Magister Artium).

Выпускникам вузов не университетского типа выдаётся с указанием типа вуза (Diplom FH).

Также доучившись на старших курсах университета, студенты могут получить университетский диплом [3]:

- бакалавр (BA – Bachelor) – это первый диплом, который даёт базовые знания по специальности и методические навыки, а также право на профессиональную деятельность. Продолжительность обучения составляет 3-4 года, для допуска необходим аттестат о законченном среднем образовании (Abitur). Для получения степени бакалавра необходимо набрать в зависимости от учебного плана от 180 до 240 кредитных единиц.

- магистр (MA – Master) – это второй диплом после 1-2 лет обучения (60-120 кредитных единиц). Начало обучения или сразу после бакалаврата, или после нескольких лет профессиональной деятельности. В магистратуре делается акцент на более глубокую специализацию и научную работу. Магистратура вместе с дипломом специалиста является предусловием для допуска к аспирантуре.

Естественно, выпускники ВУЗов имеют право продолжать научную деятельность в аспирантуре (Promotion), которая рассматривается в Германии как третья степень Болонского процесса. Написание диссертации возможно только в университетах. Подготовка диссертации, связана с проведением независимого научного исследования, которая длится от 2 до 4 лет после получения магистерской или эквивалентной степени (Diplom/ Erstes Staatsexamen / Magister Artium). Степень кандидата наук (Doktor) присваивается после написания диссертации и успешной сдачи устного экзамена или защиты диссертации.

Следовательно, развитие системы высшего образования в Федеративной Республике Германии, классическом децентрализованном государстве, которая объединяет 16 земель с правом «исключительной компетенции» в сфере образования, происходил в соответствии с исторически созданными социально-экономическими и политическими условиями, которые определяли выбор путей, сформированных культурной политикой в стране на протяжении почти 60-ти

последних лет. Также не менее существенным фактором были и продолжали оставаться национальные немецкие традиции в сфере культуры и образования. Ведь на сегодняшний день Германия гармонично объединяет старые университетские традиции, инновационные методы управления образованием и научно-исследовательскую деятельность, что приводит к высокому качеству образования.

1. Толстоног В. Высшее образование в Германии / В.Толстоног [Электронный ресурс: Социально - экономический портал]

2. Неживая О.Н. Система высшего образования в современной Германии: социально-философский анализ // Актуальные проблемы Европы. - 2015. - № 2. - С. 114-115.

3. Гречникова И. Обзор образовательной системы Германии / И. Гречникова [Электронный ресурс]

4. Андросова Д. Н. Реформирование высшего образования Германии в условиях Болонского процесса // Актуальные проблемы Европы. - 2013. - № 2. - С. 222-237.

The author gives a detailed analysis of the system of higher education in Germany which is represented by universities and specialized (professional) higher educational establishments. Special attention is paid to the system of academic and postgraduate degrees.

## **М.І. ГАГАРІН**

Україна, Умань, УДПУ імені Павла Тичини

## **УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ**

Реформування вітчизняної системи освіти потребує децентралізації та демократизації процесу управління навчальними закладами. У концепції Нової української школи наголошується на необхідності впровадження засад педагогіки партнерства: спілкування, взаємодії та співпраці між учителем, адміністрацією, учнем і батьками, як рівноправними учасниками освітнього процесу [7].

Таким чином, актуалізується проблема переосмислення виховної стратегії, зміни парадигми виховання, побудови цілісної виховної системи та забезпечення ефективного управління її становленням і розвитком.

На думку основоположника загальної теорії систем (General System Theory) Людвіга фон Берталанфі «Системи всюди і існує глибинна спільність їх поведінки... в останні десятиліття «система» стала ключовим поняттям в науковому дослідженні» [9, с. 134]. Науковець визначав систему як сукупність взаємодіючих елементів, що знаходяться у певних відносинах один з одним та середовищем [9].

Як стверджував А. Макаренко, жодний виховний засіб не можна вважати гарним чи поганим, якщо він розглядається окремо від інших засобів, комплексу педагогічних впливів, системи – «...не прийом, не метод, не засіб, якими б при-

вабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього» [6, с. 375–376].

Ми поділяємо точку зору Г. Костюка про те, що «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості» [5, с. 308].

Загалом, управління розуміють як упереджений, цілеспрямований вплив на об'єкт управління, який забезпечує виконання ним дій та досягнень, заданих цілей, і ґрунтується на врахуванні характеристик та особливостей як об'єкта управління, так і діяльності, яка йому передує.

Загальноприйнятим є визначення поняття «управління» як процесу переведення системи з одного якісного стану в інший у відповідності з метою управління. Проблематика організації та здійснення управлінської діяльності широко представлена у працях науковців, зокрема, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової [2], В. Караковського [8], Л. Карамушки, Л. Калініної, В. Крижко, І. Кулініча, В. Маслова, Л. Онищук, Є. Хрикова та ін.

Так, Г. Єльнікова розглядає управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [2, с. 192].

Наукові основи становлення та розвитку виховних систем школи висвітлено у працях І. Єрмакова, В. Кабуша, В. Караковського, Л. Новикової, Н. Селіванова, Г. Сороки, В. Созонова, Є. Степанова та ін. [3; 4; 6].

Науковці І. Єрмаков та В. Караковський розглядають особливості ефективного управління розвитком виховної системи навчального закладу.

Водночас, потребують дослідницької уваги особливості управління процесом становлення та розвитку виховної системи навчального закладу.

Сучасні науковці розглядають виховну систему як цілісний організм, який виникає у процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє духовному розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, за визначенням К. Ушинського, «духу школи».

Виховну систему школи ми визначаємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, взаємодія, життєвий простір), яка становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення.

Ми погоджуємося з точкою зору В. Кабуша, про те, що виховна система має бути лише гуманістичною. Всі її елементи мають бути наповнені гуманістичними ідеями і тим самим сприяти оптимізації комплексу умов, форм, методів і засобів виховання, взаємодії всіх її учасників [4].

Для побудови виховної системи необхідно, насамперед, сукупність цілей, які усвідомлені та сприйняті педагогічним колективом. Досить часто педагогічні колективи визначають, що вони збираються створювати і як це зробити, але найважливішим є питання заради чого створюється виховна система [8]. Таким чином, виховна система школи виступає в якості найважливішої мети педагогічного колективу.

Управління розвитком виховної системи здійснюється завдяки конкретизації мети, цілей виховання, розширення основних видів життєдіяльності, запровадження інновацій у виховний процес, удосконалення діяльності підсистем, взаємодії з середовищем. Система управління включає необхідний набір функцій, спрямованих на підтримання, функціонування і розвиток системи.

Науковці виокремлюють основні етапи розвитку виховної системи, зокрема:

- етап становлення системи;
- етап відпрацювання структури системи і змісту життєдіяльності колективу;
- етап остаточного формування системи;
- етап оновлення, перебудови системи [1].

Вивчення досвіду роботи шкіл, аналіз праць науковців дає змогу охарактеризувати основні етапи розвитку виховної системи, їх особливості, системоутворюючі чинники.

На першому етапі – становлення системи – формулюється мета виховної системи, визначаються цілі та орієнтири в організації виховного процесу. Розробляється теоретична концепція, моделюється структура виховної системи, встановлюються зв'язки між компонентами. Відбувається оцінювання пройденого шляху, перегляд педагогічних позицій, починає формуватись колектив однодумців на основі нового педагогічного мислення, започаткування традицій, правил життя, стилів спілкування. Відчуття приналежності до колективу школи на початковому етапі притаманне здебільшого активу. Основними методами становлення виховної системи на даному етапі є методи переконання, вимоги, перспективи. Взаємодія з середовищем досить часто має стихійний характер, відсутнє цілеспрямоване освоєння середовища. В цілому система характеризується розрізненістю, автономністю діяльності її компонентів, може виникати тимчасова дисгармонія. Період становлення системи, темп системоутворення має виправдовувати сподівання учасників колективу, щодо удосконалення їх життєдіяльності. В управлінні розвитком системи переважають організаційні аспекти, відсутня єдність педагогічних дій. Управлінська діяльність в цілому, особистість керівника, його ділові, професійні людські якості, авторитет – має вагомє значення, особливо на початковому етапі становлення виховної системи.

Наступний етап передбачає відпрацювання структури системи, розвитку колективу, змісту його системо утворюючих видів діяльності, характеризується залученням більшої кількості її учасників до управління. В учнів виникає прагнення більше часу проводити разом; розвивається ініціатива і самостійність пріоритетні напрями функціонування системи відпрацьовуються найбільш ефективні форми і методи виховання, зароджуються колективні традиції. Педагогічний ко-

лектив позитивно оцінює переваги впорядкованої системної виховної діяльності, значення взаємної відповідальності в досягненні спільних успіхів, однак, учнівський і педагогічний колектив на даному етапі на становлять єдиного колективу. Основними методами розвитку системи є метод досвіду суспільної поведінки, організації різносторонньої діяльності, стимулювання і мотивації діяльності та поведінки. Надзвичайно важливим є узгодження темпів розвитку учнівського (більш динамічного та революційного) і педагогічного (дещо статичного і консервативного) колективів. Управлінська діяльність базується на співпраці, взаємоповазі та відповідальності дорослих і учнів.

На третьому етапі відбувається остаточне формування системи, шкільний колектив як об'єднання дітей та дорослих має спільну мету, діяльність, співпрацю. Посилюється увага колективу до кожної особистості. Відбувається інтеграція навчально-пізнавальної та позаурочної виховної діяльності. Актуальними є методи самовиховання та перевиховання, саморозвитку, самооцінки. Здійснюється акумулювання традицій та їх передача від покоління до покоління, загальна «педагогізація» навчального закладу (старшокласники «приміряють» на себе педагогічні функції, виступають по відношенню до молодших учнів у ролі вихователів, наставників, та в ролі колег по відношенню до вчителів). Шкільний колектив набуває нового якісного стану, виступає як єдине ціле. У членів учнівського та педагогічного колективів сформоване «почуття школи». У педагогів розвивається нове педагогічне мислення, що базується на основі самоаналізу та педагогічній творчості, формується тип вчителя-дослідника, міцнішають зв'язки з оточуючим соціальним середовищем. На етапі остаточного формування системи адміністративно-наказові форми практично зникають з арсеналу керівництва. Зростає інтенсивність процесів самоуправління та саморегуляції діяльності системи.

Зазначимо, що в управлінні розвитком системи керівництво школи, педагоги не повинні чинити тиск на природо-відповідну життєдіяльність школи

Наступний етап характеризується оновленням та перебудовою системи, можливий кризовий період розвитку виховної системи обумовлений, зокрема, втомою в колективі, зниженням рівня творчої активності, недостатністю новизни у життєдіяльності системи; для збереження системи необхідно ускладнювати завдання, розширювати зміст творчої діяльності колективу, діяльність. Оновлення системи відбувається на основі створення інноваційних умов для діяльності, творчості, зміни лідерів, удосконаленні управління шляхом демократизації та гуманізації. Особлива роль в оновленні, удосконаленні виховної системи належить керівнику навчального закладу, який генерує ідеї, організовує їх виконання та відповідає за взаємодію підсистем у структурі системи, стан стосунків у колективі, здійснює чітке регулювання діяльності всіх компонентів виховної системи. Оновлення системи може здійснюватись революційним та еволюційним шляхами.

Отже, можемо стверджувати, що результативне формування та розвиток виховної системи потребує ефективної управлінської діяльності на всіх етапах ста-

новлення та розвитку системи. Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів досліджень даної проблематики належить, зокрема, вивчення потенціалу виховної системи, науково-методичного забезпечення управління виховною системою школи.

1. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика [Текст] / Укладач О. Є. Гречаник. – Х.: Вид. група «Основа», 2014. – 224 с.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: [моногр.] / Г. В. Єльнікова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
3. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості : моделі виховних систем [Текст] / І. Г. Єрмаков. – Х.: Видав. група «Основа», – 2006. – 224 с.
4. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / В. Т. Кабуш. – Минск, 2001. – 332 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості [Текст] / Г. С. Костюк. – Київ: Радянська школа, 1989. – 609 с.
6. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т., Т.5. / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1954. – 382 с.
7. Нова українська школа // Освіта України. – 23 серпня 2016 р.
8. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. [Текст] / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
9. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory // British Journal for the Philosophy of Science. 1950. Vol. 1. № 2. P. 134 – 165

Such notions as «system», «educational system», «management of the educational system» have been revealed. The aim of the article is to reveal the peculiarities of management school educational system as an object of research.

The directions of the research include the study of national and international experience, modern theoretical and methodological approaches to management school educational system.

**Т.Л. ГОРНОСТАЙ**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

**ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЯХ  
Э. РОТТЕРДАМСКОГО**

Дошкольное детство современные ученые (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.И. Логинова, А.Г. Гогоберидзе и др.) трактуют как самоценный период человеческой жизни, а не только как один из этапов онтогенеза, как период активного социального, личностного становления ребенка, который протекает во взаимодействии со взрослым. Через общение, познание и учение, различные виды



детской деятельности формируется значимый субъективный опыт ребенка, его личностные качества, что и определяет процесс развития.

Российские исследователи (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, О.В. Солнцева и др.) утверждают, что ребенок развивается, накапливая социокультурный опыт, социокультурные впечатления и одновременно активно преобразуя культуру, внося в нее элементы своей субкультуры, становится субъектом разных видов детской деятельности (игровой, трудовой, художественной). Основными признаками субъекта выступают: свобода, творчество, самостоятельность, эмоционально-положительная направленность в общении со сверстниками и взрослыми.

Формирующийся социокультурный опыт детей дошкольного возраста, по мнению А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской, включает: опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт представлений о мире, природе, обществе, искусстве; опыт умений взаимодействовать с миром и культурой; опыт творческой деятельности или творческого включения в культуросозидание и культуросозидание [1, с. 26].

Нельзя не согласиться с мнением российских ученых И.О. Колдомасова и Ю.А. Мичуриной о необходимости исторически изучать детство как сложное, социокультурное явление, т. е. изучать изменения личности внутри каждого периода, в конкретных культурно-исторических условиях [2, с. 170].

В своем исследовании мы решили обратиться к историческому педагогическому опыту, чтобы проследить в логико-историческом аспекте истоки становления субъектности ребенка в педагогических идеях выдающегося мыслителя Средневековья Эразма Роттердамского, а также рассмотреть, как решалась задача педагогического влияния на развитие индивидуальности, субъектности ребенка в XVI в. Общее направление научного поиска основывалось на историческом методе познания, включающем элементы сравнения, анализа, логического обобщения. При изложении полученных результатов использовались методы критического анализа историко-педагогической литературы, описание, сопоставление.

Оформление научного знания (педагогической мысли) в XVI в. шло вокруг идеи предопределенности жизни человека высшим духовным началом (промыслом Божиим, судьбой). В этой связи развивалось представление о ребенке как носителе человеческой сущности, о зависимости его жизни и взросления от высших духовных сил, что характерно для теоцентрической парадигмы. Примерно до X в. господствовало ветхозаветное восприятие ребенка как существа, от рождения причастного к «первородному греху», который следует побеждать через воспитание детей в «страхе божьем». Утверждалось, что *ребенок рождается несовершенным и греховным*, поэтому *период детства – это время неизбежного зла*, который надо побыстрее прожить. В этой связи на развитие интеллектуальных, творческих способностей ребенка практически не обращали должного внимания. Церковь в качестве приоритетной выдвинула задачу *религиозно-нравственного воспитания* детей и создала педагогический идеал человека-

христианина, для которого характерно: смирение, послушание, милосердие, сочувствие, терпимость, целомудрие, духовность. Античная идея о всестороннем развитии личности была предана забвению, а сама философия объявлена еретической.

Французский исследователь Ф. Ариес установил, что до XII в. искусство не обращалось к детям. Детские образы просматривались только в религиозно-аллегорических сюжетах на иконах (младенец Иисус, ангелы, нагое дитя как символ души умершего). Очевидно, что ребенка не рассматривали как формирующуюся личность и тем более не создавали условий для развития его субъектности. Такое безразличие к детству Ф. Ариес объяснял следствием демографической ситуации того времени – высокой рождаемостью и высокой смертностью детей [2, с. 167].

Европейская педагогическая мысль, вышедшая из Нового Завета, по-новому представляла себе образ ребенка. В глазах Христа *дитя* является *образцом высочайшего совершенства* и до 5 лет его сравнивают с ангелом. Зарождающаяся христианская педагогика пыталась одновременно воспитать ребенка для земной жизни и вечной. К исходу средневековья педагогическая мысль начала осознавать *детство как период подготовки к взрослой жизни*. Складывалось понимание ответственности взрослого, воспитателя, наставника за ребенка в период детства.

По мнению российской исследовательницы О.М. Потаповской, духовно-нравственное воспитание детей понималось как *педагогическая помощь ребенку в раскрытии образа Божия в себе*, в освоении им навыков внутренней, духовной жизни и обретении опыта совершения духовных и нравственных усилий. Ставилась задача формирования навыков христианского служения ближним, проявления любви и благотворительности [3, с. 43].

Ф. Ариес утверждает, что открытие детства началось в Европе только с XVI в. – с момента появления первых портретов умерших детей, как следствие преодоления безразличия к детству. Смерть ребенка переживалась и рассматривалась как невосполнимая утрата. Однако только в XVII в. на портретах художников начинают появляться изображения реальных детей с присущими им индивидуальными особенностями и игрушками. Как правило, это царственные особы в детском возрасте, дети вельмож [2, с. 167].

Ключевую роль в открытии детства сыграл голландский философ-гуманист Дезидерий Эразм Роттердамский (1439–1536). В своих произведениях он отстаивал природное равенство людей и, как яркий представитель эпохи Возрождения, писал о необходимости сочетания античной и христианской традиции при выработке педагогических идеалов. Воспитанию личности в деле преобразования мира он отводил решающую роль. Цель воспитания видел в благочестии и нравственности.

Философ утверждал, что вся дальнейшая жизнь человека определяется воспитанием, полученным в раннем детстве, поэтому воспитание следует начинать с колыбели в привлекательном виде для приобщения ребенка к «добродетелям и

знанию». В знаменитом произведении «О приличии детских нравов» (1530) он писал: «...предмет детского наставления состоит во многих частях, из которых, как первая, так и особенная есть та, чтоб младый дух занимался семенами благочестия; вторая, чтоб он и любил и изучал свободные науки; третья, чтоб с самых первых лет немедленно привыкал к учтивому обхождению в свете» [4, с. 284]. Таким образом, он рекомендовал родителям осуществлять религиозное, умственное и нравственное воспитание детей. В противовес религиозным установкам («тело – враг души») указывал на необходимость заботиться и о физическом развитии ребенка, начиная с установления правильного режима, советовал умеренное питание, специальные занятия и игры, но в меру, «без излишеств».

Под влиянием эпохи Возрождения (XIV–XVI вв.) Эразм Роттердамский обратил внимание на необходимость пристального внимания к индивидуальному развитию и «правильному» воспитанию ребенка. В процессе воспитания, по его мнению, следует учитывать следующие факторы: 1) возраст (не допускать ничего такого, что превосходит силы ребенка, даже игры); 2) склонности и способности ребенка (воспитатель должен как можно раньше распознать и опираться на них, т. к. человек легче схватывает то, к чему предрасположена его природа).

Впервые в истории педагогической мысли гуманист указывает на важность в индивидуальном воспитании дошкольников развивать признаки субъекта (свобода, творчество, самостоятельность, эмоционально-положительная направленность в общении со сверстниками и взрослыми) и поддерживать субъектные проявления ребенка. Так, он требует, чтобы мальчиков «воспитывали в свободе и благочестии» [4, с. 279]. Писал: «Потуплять глаза в землю ... есть признак худой совести» [4, с. 298] и, в отличие от наставлений того времени, допускал детям иметь веселое, живое «чело» и «рассудок свободный» [4, с. 285].

Ученый указал на важность игры в воспитании ребенка. Считал, что «... детская склонность нигде более не обнаруживается как в игре», поэтому следует с малых лет воспитывать детей играть мирно, без своенравия, обмана и гнева, что порождает обиды и ссоры [4, с. 300]. В игре следует сохранить радостный настрой, веселье, т. к. в ней все равны. Любая игра должна начинаться по «собственной охоте», что допускает самостоятельность, проявление детской инициативы, свободы выбора. Вместе с тем, он использует выражение «позволенные игры» из чего следует, что взрослые контролируют детские игры и могут их направлять.

Эмоционально-положительная направленность личности ребенка, по мнению Э. Роттердамского, должна проявляться не только в общении со сверстниками в игре, но и со взрослыми. Так, он считал, что ребёнку надо дать научное образование с 3 лет и обучать сначала языкам, к которым малыш очень восприимчив. Предупреждал, что программа обучения не должна излишне обременять детей, чтобы не отбить у них желание учиться. Требовал в обучении учитывать собственную активность и деятельность ребенка. Он предлагал использовать следующие методы обучения и воспитания: игра, но «не излишне сложная», «милые детские сказки», «веселый рассказ», «остроумное сравнение», «веселая

речь» воспитателя, похвала, «строгость выговора» смягчать «некоторой приятностью» [4, с. 281].

Важным условием успешного обучения в столь раннем возрасте является атмосфера дружелюбия, приятности и любви поскольку «первый шаг в обучении есть любовь к учителю». Великий гуманист выступал против наказаний, которые противоречат «свободной душе» ребенка, калечат его. Писал о необходимости домашнего образования не только для детей аристократов, но и для простых граждан из-за суровости средневекового школьного обучения. Он сформулировал следующие требования к учителю-воспитателю: безупречность, почтенность, честность, опыт, «учтивый нрав и приветливость», «расположение и любовь», умеренность, «любезность нрава» [4, с. 279].

Выдающийся мыслитель в своих произведениях впервые предложил совокупность нравственных ценностей, которые необходимо закладывать в дошкольном возрасте:

- отношение к близким – любовь, забота, почтительность, послушание;
- отношение к другим людям – учтивость, уважение, честность, доброта, почтение, дружелюбие, уступчивость, искренность, «изящество нравов»;
- отношение к себе – добродетель, достоинство, благочестие, разумность, целомудрие, скромность, стыдливость;
- отношение к обществу – уважение к гражданам, порядкам и законам;
- отношение к природе – бережное, осознание того, что природа является источником жизни;
- отношение к труду – труд как критерий нравственности, полезность, готовность к преодолению трудностей и пороков, самостоятельность;
- отношение к учению – любознательность, усидчивость, активность, самостоятельность, уравновешенность, любовь к учителю;
- отношение к одежде – опрятность, благопристойность;
- отношение к еде – аккуратность, воздержанность, умеренность, почтение к хлебу как к «священной вещи»;
- отношение к церкви – благоговейное, пристойность, послушание;
- отношение к жизни – оптимистическое.

Таким образом, Э. Роттердамский впервые обратил внимание средневекового общества на развитие ребенка как субъекта в процессе целенаправленного обогащения и накопления им социокультурного опыта и предложил особое взаимодействие педагога с детьми, построенное на любви. Он считал, что внутренний мир ребёнка – это божественный мир, и к нему нельзя относиться с жестокостью. Однако в условиях средневекового общества преобладало доминирование мира взрослых над детьми и не всегда оправданное подавление активной детской природы. Ребенок рассматривался как объект воспитания и подвергался постоянному воздействию взрослых и окружающей среды без учета его потребностей и интересов.

Педагогические идеи Эразма Роттердамского сыграли, на наш взгляд, выдающуюся роль в становлении гуманитарного и субъектного подхода в дошкольной педагогике.

1. Гогоберидзе, А.Г. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская // Современный детский сад. – 2010. – № 1. – С. 22–27.

2. Колдомасов, И.О. Культурно-исторические аспекты феномена детства / И.О. Колдомасов, Ю.А. Мичурина // Мир детства и образование : сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск : Магнитогорск. гос. тех. ун-т им. Г.И. Носова, 2014. – С. 166–173.

3. Потаповская, О.М. Историко-педагогическая ретроспектива развития теории духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста / О.М. Потаповская // Вестник ПСТГУ IV : Педагогика. Психология. – 2012. – Вып. 3 (26). – С. 43–67.

4. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под ред. А.И. Пискунова. – М. : Сфера, 2006. – 464 с.

The article discusses the problem of the formation of the subjectivity of the child of pre-school age in the pedagogical ideas of C. Rotterdam who played a prominent role in the discovery of childhood and the development of humanitarian and subjective approaches to primary pedagogy.

**L.N. DANILOVA**

Россия, Ярославль, ЯГПУ имени К.Д. Ушинского

## **WARUM BILDUNGSREFORMEN IM NEUEN RUSSLAND SCHEITERN**

Seit der Entstehung der formalen Bildung stellt jeder Staat und jede Gesellschaft ab und zu die Frage über den Zustand dieser Bildung. Je höher die Gesellschaft entwickelt ist, desto öfter die ähnliche Frage auftaucht. Unzufriedenheit mit dem Bildungssystemzustand ist eine Quelle der Bildungsverbesserung. Schule und Hochschule können in einer sich verändernden Welt statisch nicht bleiben, das verursacht Notwendigkeit von Bildungstransformationen. Aus diesen allgemeinen Gründen starteten alle entwickelte Staaten an der Wende des 20. Jahrhunderts Bildungsreformen.

Wenn Reformen Änderungen vorsehen, zählen sie immer auf den zukünftigen Erfolg (sonst hat es keinen Sinn, Finanz-, Kader-, Zeitressourcen und andere zu verbrauchen). Doch zeigt die Geschichte deutlich, dass Bildungsreformen oft fehlschlagen, deshalb ist die Frage über Bedingungen der Reformeffizienz grundsätzlich. Die Antwort darauf zu finden hilft großenteils ein Hinblick in die Vergangenheit, wo in der Regel nicht nur die Wurzeln der modernen Bildungsprobleme verborgen sind, aber auch ihre Lösungsweisen. Die Analyse der vergangenen und modernen Reformen kann klären, welche Ursachen sie bewirken, welche Ziele sie verfolgen, warum sie

hinterlegt und gebremst sind, wie Reformen wahrgenommen sind, welche Fehler sie enthalten und was ihren Erfolg versorgt.

Und eine wichtige Rolle in Reformprozessen spielen soziale und kulturelle Faktoren. In den Ländern mit einem relativ stabilen, feststehenden sozialpolitischen System verlaufen Reformen anders als in den Ländern, wo dieses System gründlich transformiert wird. Eines solcher Länder ist Russland. Das Bildungssystem der UdSSR Mitte der 80er Jahre und die moderne russische Bildung unterscheiden sich deutlich als Ergebnis einer Reihe von Bildungsreformen. Nach der ökonomischen und gesellschaftlichen Krise, nach der Krise der kommunistischen Lehre und dem Zusammenbruch der UdSSR waren Reformen unvermeidlich, aber sie alle waren hilflos, verliefen schwierig oder überhaupt stockten.

Worin denn bestehen die Fehler der russischen Reformer? Ein Ausflug in die Geschichte hilft es zu verstehen. Aber Hauptsache ist, dass nicht nur Russland solche Fehler macht: gleiche Situation gibt es bis zum heute in den meisten Ex-sowjetischen Staaten und Ländern der Welt. Deshalb sind Bildungsreformen so kompliziert und scheitern oft.

Mit dem Perestroika-Beginn im 1987 waren zuerst viele Pädagogen in Russland bereit Bildungsprobleme aktiv zu besprechen und etwas zu tun, um solche zu überwinden. Unzufriedenheit der Gesellschaft bewies Änderungen des Sozialsystems und der Bürgermentalität. Ein Mittel dieser Änderung sollte eine dringende Bildungsreform werden. Es gab aber keine Strategie der Entwicklung des nationalen Bildungssystems, es wurde unzulänglich finanziert und die Gesetzgebung wurde langsam verändert. Es ist offensichtlich, dass in der Praxis die Regierung sich nicht beeilte, die Bildungsreformen durchzusetzen. Im Folgenden wurden sie wegen des kritischen Zustands der Wirtschaft und des politischen Wandels eingehalten. Zu dieser Zeit wurde die Zahl der Reformbefürworter sehr gering, nur Enthusiasten und progressive Lehrkräfte versuchten den Bildungsprozess in der Schulklasse zu verändern.

Der Anfang der 90er Jahre wurde in Russland durch Inflation, Rezession und Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Im öffentlichen Sektor wurden Gehälter mit großer Verspätung gezahlt, und viele Lehrerinnen und Lehrer hatten die Schule zu verlassen, um den Beruf zu wechseln. Die übrigen hatten schon keine Kräfte, Zeit und Laune, um Innenreformen in der Schule durchzuführen. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer interessierten sich für Schulreformen nicht. Überleben war das Hauptziel nicht nur der Lehrkräfte, sondern auch des ganzen Schulsystems. Viele Lehrerinnen und Lehrer arbeiteten sogar fahrlässig und verzichteten auf einige Pflichten, und Schuladministration sollte Probleme wie akutes Geld- und Kaderdefizit überwinden. In solchen Bedingungen waren Reformen nicht wünschenswert.

Das Bildungssystem brauchte also radikale Veränderungen, aber im Rahmen der anderen Probleme hatten Lehrkräfte, Schuladministration, Eltern, Schülerinnen und Schüler wenig Interesse dafür. In den 90er Jahren gab es in diesem System zwei gegenläufige Tendenzen: die erste trieb die Bildung in eine tiefere Krise, die zweite versuchte die Krise zu überwinden [3]. Die erste Tendenz wurde mit Verringerung von Finanzierung und Personal sowie mit Zusammenbruch der Managementstruktur ge-

kennzeichnet. Das Ergebnis von Bildungs- und Wirtschaftsreformen in dieser Dekade wurde keine Optimierung, sondern die tatsächliche Zerstörung des alten Systems und die Vertiefung seiner inneren Krise. Die zweite Tendenz bildete die innerliche Selbstentwicklung des Bildungssystems.

Der Staat kehrte zu dem Thema von Bildungsreformen nur in den späten 90er Jahren zurück. Doch in den bestehenden soziopolitischen Bedingungen hatten alle Vorschläge der Reformer nur das Ziel, das Finanzierungsproblem zu lösen, und verzichteten auf solche Reformaspekte wie Aktualisierung von Bildungszielen und -aufgaben, von Curriculum, Methodiken, Lehrerausbildung, Schulleitung etc., was die Reformen a priori zum Scheitern verurteilt. Hinter den neuen Reformdiskussionen verbarg die Jelzin-Regierung das pragmatische Ziel, an Bildung zu sparen (durch Überlegung der Verantwortung für den Bildungszustand von der Föderalregierung zu regionalen und kommunalen Behörden, zu Bildungseinrichtungen selbst) [3].

Die nächste Etappe der Diskussionen zum Thema Bildungsreform kam nur im Jahre 1999. Zwei Arbeitsgruppen begannen dann an einem Reformkonzept zu arbeiten. Die Arbeitsgruppe der Hochschule für Wirtschaft schlug 2000 ihren Entwurf zur öffentlichen Erörterung vor. Wissenschaftler, Professoren und Lehrkräfte konnten darüber in verschiedenen Seminaren und Konferenzen diskutieren, wonach der Entwurf bei der Regierung genehmigt wurde. In dieser Weise unterstützte der Staat zum ersten Mal die Bürgerinitiative. Jedoch soll man auf den eilfertigen Charakter (das heißt nicht qualitativen) der Erörterung und der Annahme des Entwurfs hinweisen, deshalb kann man die Diskussion nur formal nennen.

2001 verabschiedete die Regierung das Dokument «Konzept der Bildungsmodernisierung in Russland bis zum Jahr 2010», das Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen dem Staat und der Gesellschaft für die Entwicklung des Bildungswesens betonte. Aber solche Zusammenarbeit war nicht in der russischen Bildungstradition und man sollte sie zuerst lernen. Es gab keine wirksamen Mechanismen des Einflusses der Eltern und der Lehrerschaft auf die Entwicklung der staatlichen Entscheidungen in der Bildung, sie erscheinen erst jetzt.

Die Veränderungen im Bildungswesen wurden mit Änderung des philosophischen Ansatzes begleitet. Der Begriff „Reform“ wurde in allen Programmdokumenten durch „Modernisierung“ ersetzt. Experten erklären es mit soziopsychologischen und historischen Aspekten der modernen russischen Kultur. Dabei wurde der Widerspruch zwischen der Notwendigkeit das Bildungssystem dringend zu modernisieren und dem Sparbestreben beibehalten. So z.B. wurde «Das Konzept der Bildungsmodernisierung in Russland bis zum Jahr 2010» nur mit erheblichen Revisionen des Finanzministeriums angenommen.

2004 hatte die Bildungspolitik schon einen deutlichen antisozialen Kurs [1]. In diesem Jahr begann das Bildungsministerium eine neue Etappe der Bildungsreform. Die entsprechende Arbeit wurde im Geheimen von den Bürgern geführt, und es bedeutete das Ende des jüngsten Konsenses über Interaktion des Staates und der Gesellschaft in der Bildungsentwicklung. Das Ministerium veröffentlichte keine Dokumente zu den bevorstehenden Reformen, deshalb wusste man nicht, was ihr Wesen und Zweck bil-

dete. Sogar Forschungs- und Bildungsgemeinschaft des Landes verstand nicht, was im Bildungssystem passierte. Während der Reformvorbereitung initiierte die Regierung eine Bildungsgesetzrevision, infolgedessen waren die wichtigsten Bestimmungen des Gesetzes 1992 geändert (wirtschaftliche Freiheit von Schulen wurde sehr reduziert, soziale Garantien der Lehrer wurden vermindert, finanzielle Verpflichtungen des Bundes wurden den Regionen übertragen usw.).

Die Reformvorbereitung war unmerklich. Das Ministerium repräsentierte seine Pläne nicht, und die Gesellschaft erfuhr darüber aus vereinzelt Nachrichten in der Presse, die die Bevölkerung mit heftiger Reformkritik erregte. Am Ende des Jahrzehntes aber veränderte das Ministerium seine Taktik und brachte die Reformvorschläge zur öffentlichen Diskussion. Doch war es nur eine scheinbare Offenheit. In der Tat wurde die Meinung der Bürger immer wieder ignoriert. Dies stellte wiederum die Gesellschaft gegen die Reformer ein.

Die markantesten Beispiele der sozialen Feindseligkeit solcher Art sind die Einführung von Bildungsstandards in der Schule und neue Schulabschlussprüfungen.

Das Ministerium veröffentlichte den Bildungsstandardsentwurf auf seiner Website und forderte die Bürger auf, ihre Wünsche, Angebote, Anregungen und Kritik auszusprechen. Im Entwurf wurde unter anderem bestimmt, dass der Staat nur für das Minimum der Pflichtfächer Kosten tragen soll. Die Eltern und die Lehrerschaft hatten die Abschaffung des Grundsatzes der kostenlosen Bildung befürchtet, deshalb verursachte die erste Version des Entwurfs ein echtes Skandal, mehr als 20 Tausend Menschen unterzeichneten eine Petition dagegen. Dann wurde das Projekt überarbeitet und später im Bildungsgesetz festgelegt. Die Eltern wurden beruhigt, dass die Schule kostenlos bleibt, aber alle Fächer teilen immernoch in variable und Pflichtfächer ein und die Schule bekam doch im neuen Bildungsgesetz das Recht, kostenpflichtige Bildungsangebote zu bieten.

Bei der Einführung vom Einheitlichen Staatsexamen wurde die öffentliche Meinung auch nicht berücksichtigt. So wird die Schulabschlussprüfung genannt, die gleichzeitig als Hochschulaufnahmeprüfung gelten kann und äußerlich dem deutschen Abitur gleicht. Das entsprechende Experiment wurde von 2001 bis 2009 durchgeführt, und alle diese Jahre gewann es konsequente Kritik von Rektoren, Professoren, Dozenten, Lehrern, Eltern und Schülern. Neben offensichtlichen Vorteilen hat diese Prüfung erhebliche Schwächen.

So sind die Fragen im Einheitlichen Staatsexamen oft so schwer, dass sie sogar in Hochschulen nicht beantwortet werden können, die anderen Fragen sind einfach kleinlich (wozu soll man z.B. in dem Prüfungstest in Literatur fragen, welche Farbe das Kleid der Hauptheldin eines Romans hatte oder wie ihr Hund hiess). Das Examen berücksichtigt individuelle Unterschiede der Schüler nicht. Falsch ist die Verwendung nur der Testform in Geisteswissenschaften, wie Literatur oder Geschichte, wo es notwendig ist, zum aufgegebenen Thema zu urteilen. Falsch ist es auch Fremdsprachen nur in dieser Form zu befragen (man muss hören, wie Schüler und Schülerinnen eine Sprache sprechen aber nicht nur schreiben). Aber der größte Nachteil dieses Examens wird Methodikwechsel genannt. In der Stunde bereiten jetzt Lehrer ihre Schüler zu



Teste vor, deshalb schenken sie mehr Aufmerksamkeit Fakten, die auswendig gelernt werden sollen, aber nicht der Anwendung von Wissen in der Praxis. Das Schullernen wird zum einfachen Auswendiglernen der richtigen Antworten. Dies führt zu einem Rückgang der Qualität der allgemeinen Bildung.

Die Unzufriedenheit der Bürger mit dieser Prüfungsform störte aber die Regierung nicht, dem Einheitlichen Staatsexamen den obligatorischen Status seit 2009 zu geben. Seine Schwächen bleiben auch. Die Behörden nahmen keine Kritik wahr.

2010 veröffentlichte endlich das Ministerium online seine Vorschläge zur Revision des Bildungsgesetzes. Für die Primar- und Sekundarstufe gab es da solche Maßnahmen wie Abschaffung der Schulen für Hochbegabte und der Sonderschulen, Einführung der neuen Bildungsstandards und Prüfungen in Testform. Dieser Entwurf wurde stark von vielen Fachleuten und Eltern kritisiert, aber die Erörterung war im ganzen formal, weil die Punkte, die die heftigste Kritik verursacht hatten, wurden doch erhalten. Nach 2 Jahren unterzeichnete der Präsident das neue Bildungsgesetz, 2013 trat es in Kraft.

Es gibt viele Gründe für die Unwirksamkeit von Bildungsreformen im postsowjetischen Russland. Man kann sie bedingt in 2 Gruppen teilen: die erste Gruppe erklärt Erfolglosigkeit durch Managementprobleme, die zweite durch subjektive psychologische Faktoren.

Vor allem sind Planung und Kontrolle sehr wichtig. Die Reformer vernachlässigten oft Voraussicht der Einführung einzelner Maßnahmen, ihrer wirtschaftlichen, sozialen, pädagogischen oder psychologischen Folgen. Reformüberwachung war oft eine Formalsache, und die Beamten sahen offensichtliche Probleme in Reformierung oder Nachteile der vorgeschlagenen Maßnahmen nicht. Oft blieben Reformen unvollendet.

Eine weitere Schlussfolgerung aus dem Reformengeschichteüberblick ist Stabilität der Reformeninhalte. Seit 1998 leitet das Bildungsministerium schon der dritte Minister, aber der Bildungspolitikurs ist der gleiche und kaum der richtige. Sie alle versuchten das Bildungssystem moderner zu machen sparend und sich nach westlichen Bildungssysteme umsehend. Einer der subjektiven Gründe dafür besteht in Verwendung von Weltbankkrediten, die Russland nicht nur finanzielle Verpflichtungen, sondern auch inhaltliche Bedingungen der Reformen zu respektieren verpflichten. Dabei ist es bemerkenswert, dass in dem ganzen Zeitraum die Wirksamkeit der Verwendung dieser Mittel nicht untersucht wurde [2]. Das heißt, dass Reformen unsachgemäß gesteuert werden, denn Kontrolle der Veränderungsergebnisse ist eine zwingende Voraussetzung für Erfolg in der Reformtätigkeit.

Wichtig für den Reformenerfolg ist es auch, die Änderungen mit notwendigen Ressourcen zu versehen. Im russischen Bildungssystem gibt es seit einer langen Zeit einen Mangel an menschlichen, Material-, Informations- und Forschungsressourcen. Und natürlich bildete der Zweck der Budgetkürzungen einen Finanzierungsmangel.

Außerdem hatte keine der jüngsten Reformen ein klares Ziel. Der Zweck der Bildungsreformen soll für die Gesellschaft verständlich sein und der globalen Strategie der nationalen Entwicklung entsprechen. In den 90er Jahren waren die Reformen durchgeführt, um die Schule von Mängel des sozialistischen Systems zu befreien, aber

der Staat hatte damals keine deutliche Vorstellung von dem neuen System. In den 2000er Jahren sind Reformen unter dem Motto der Qualitätsverbesserung in Bildung durchgeführt, aber dieser Begriff ist zu vage und weit weg von den Aufgaben der nationalen Entwicklung.

Noch ein Grund dafür, dass Reformen erfolglos sind, ist die langjährige Tendenz an der Bildung zu sparen. Bildungsausgabenkürzungen sind schon lange ein geheimes Ziel aller Reformen. Einsparungen sind natürlich notwendig, aber nicht zu Lasten der Qualität des gesamten Systems. Einsparungen zum Schaden eines Systems sind bestenfalls eine Verschwendung, im schlimmsten Fall sind sie schon eine Sabotage.

In Reformierung muss man Massenbewusstsein in Betracht ziehen, Nationalmentalität und Benehmen einiger Gruppen wie Lehrer, Beamten usw. (in Russland sind Lehrer keine Beamten). So kann man Reformscheitern mit *Besonderheiten russischer Mentalität* erklären. Viele Wissenschaftler weisen auf die Gewohnheit der Russen hin, sich auf den Staat zu verlassen. Historisch gesehen bevorzugen die Menschen autoritäre Regierung unbewusst, weil sie mit einem mächtigen Staat assoziiert wird [4]. Während der zaristischen und dann der sozialistischen Periode in der Geschichte Russlands gewöhnten sich die Bürger an Passivität in der Bildungsentwicklung. Schulreformen von den letzten zwei Jahrzehnten in Russland erwiesen, dass sie unter Beteiligung der Gesellschaft geplant werden sollen. Gleichzeitig machten sie es klar, dass die Regierung und die Gesellschaft in dem Land noch nicht mitarbeiten können. Daran sind die beiden Seiten schuldig. Der Staat will nicht seine Bürger zuhören, die Menschen verstehen nicht ihre Interessen zu verteidigen.

Also das Reformscheitern in Russland in den letzten 20 Jahren erklären vor allem:

- schlechte Planung aller Reformmaßnahmen
- schlechte Reformumsetzungskontrolle
- Mangel an politischem und sozialem Konsens.

Das sind nur Hauptgründe des Misserfolgs, man kann auch andere feststellen. Allerdings ist die traurige Sache, dass Reformer danach nicht suchen, obwohl es helfen würde, in der Zukunft Fehler zu vermeiden. Wenn Reformer die Gründe des Reformscheiterns analysiert hätten, auf dieser Grundlage Voraussetzungen für Wirksamkeit der Reformen ermittelt hätten und solche befolgt hätten, wären sie das gewünschte Ziel erreichen.

1. Днепро́в, Э.Д. Общество вне реформы / Э. Днепро́в // Народное образование. – 2005. – № 7. С. – 18-24.

2. Назаров, А.В. Отчет о результатах контрольного мероприятия «Проверка использования средств международных финансовых организаций на реформу и информатизацию системы образования в Министерстве образования и науки Российской Федерации, Национальном фонде подготовки кадров, министерстве образования и науки Самарской области» / А.В. Назаров // Архив Бюллетеня Счетной палаты. [Электронный ресурс]. – 2008. - № 5. Режим доступа : [http://www.ach.gov.ru/userfiles/bulletins/5-04-buletен\\_doc\\_files-fl-447.pdf](http://www.ach.gov.ru/userfiles/bulletins/5-04-buletен_doc_files-fl-447.pdf)

3. Поздняков, А.Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования (Исторический опыт взаимоотношений в конце XIX - начале XXI вв.) / А.Н. Поздняков : Дис. ... д-ра ист. н. – Саратов, 2005.

4. Трофимов, В.К. Истоки и сущность русского национального менталитета (социально-философский аспект) / В.К. Трофимов : Дис. ... д-ра философ. н. – Екатеринбург, 2001.

Education is conservative, but in the changing world it can not remain static, which leads to educational reforms. The analysis of these factors allows us to determine their causes and aims, why they are stored or held back, how they are perceived in the society, what influences the success of each reform. However, Russian education officials rarely study these reform features. The reforms of the past 20 years do not have any success in this country. Why do education reforms in Russia fail? What makes them ineffective?

### **В.Б. ДЕЛЕНКО**

Украина, Львов, ЛНУ имени Ивана Франко

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕ- ГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОКРУЖАЮЩИМ ЛЮДЯМ**

Проблема воспитания детей с помощью художественной литературы всегда интересовала исследователей и педагогов-практиков. Большое внимание этой проблеме уделено в исследованиях Л. Гуревича, Р. Жуковской, А. Запорожца, Н. Карпинской, Е. Кононко, О. Лещенко, О. Соловьевой, А. Усовой и др. Отечественные педагоги и психологи изучают особенности восприятия детьми дошкольного возраста содержания и идей художественных произведений, положительных и отрицательных героев сказок и реалистических произведений, отдельных приемов художественного изображения, специфику воспитательного воздействия художественных произведений на детей и др.

Толерантность пробуждает наша народная культура, наши сказки, рассказы, художественная проза и поэзия. Развитие этого чувства требует поддержки со стороны родителей – и не только словом, но и примером. Ребенок должен видеть, как мы на практике проявляем свою любовь к ближнему, как помогаем старшим в доме и по соседству, как облегчаем страдания больным и немощным – и непременно с улыбкой, а не с досадой в сердце, не со скрытой мыслью, что вот, мол, нам и самим нелегко, а тут еще помогай другим.

Искусство и художественная литература обладают уникальным свойством влиять на человека, на его нравственное развитие. Хорошо об этом сказал В. Сухомлинский: «Как гимнастика выпрямляет тело, так искусство выпрямляет душу. Познавая ценности искусства, человек познает человеческое в человеке, поднимает себя к прекрасному, переживает наслаждение» [1, с. 83].

Важную роль в воспитании подрастающей личности играет детская литература, которая является органичной и неотъемлемой составляющей общей литературы. Ребенку, который только начинает познавать окружающий мир, очень нужны книги, которые готовят его к активной жизни в обществе. Произведения детской литературы, проходя сквозь воображение и сердце юного читателя, возбуждают в нем сочувствие к доброму и прекрасному, расширяют общий кругозор, учат любви и преданности, стойкости и несокрушимости, честности и настойчивости. Художественное слово имеет огромное влияние на сознание, чувства, толерантность человека при правильном выборе литературного произведения, современных способов его использования в учебно-воспитательном процессе. Н. Гавриш выделяет потребности, которые воспитываются у детей дошкольного возраста художественным словом: в познании мира через литературные произведения; в книге как средстве самообразования, которое порождает стремление самому научиться читать; в восхищении красотой художественного слова, обогащении своей активной речи лучшими литературно-языковыми формами (фразеологизмами, пословицами, поговорками, образными выражениями); в коммуникации художественного содержания, высказывании собственных мыслей, вопросов, умозаключений; в самовыражении и самореализации через словесное творчество, вхождение в различные литературные образы; в хорошем настроении, положительных эмоциях, связанных с восприятием художественного слова [2, с. 83].

Художественная книга – это один из факторов, под влиянием которого формируется гуманная сторона личности детей. Художественные произведения, способствуя всестороннему развитию ребенка, помогают воспитанию лучших его гуманных качеств и не только дают знания и формируют отдельные психические процессы, но и формируют его поведение, отношение к действительности, к окружающим людям и его мировоззрению. Такая роль литературного произведения особенно велика в воспитании ребенка дошкольного возраста, так как именно в этот период закладываются нравственные основы личности [3, с. 65].

Детская литература используется как средство развития толерантности, человечности, гуманных чувств личности: добра, справедливости, сострадания. В частности, А. Хролец отмечает, что она обеспечивает переход гуманистически-ценностных ориентаций во внутреннее достояние личности, имеет большое преимущество среди искусств, как средств воспитания толерантных отношений и чувств, а также формирования духовных ценностей [4, с. 23 – 29]. Это преимущество проявляется и в возможности активно влиять на чувства и разум ребенка, развивать его эмпатийность, эмоциональность. Недостаточное развитие этих качеств приводит к искусственному ограничению возможностей ребенка, воспитанию человека, который не чувствует, не понимает, не сопереживает.

Влияние детской литературы увеличивается благодаря специфике восприятия художественных произведений детьми дошкольного возраста, определяется их возрастными и психологическими особенностями: повышенная чувствительность к внешним воздействиям, непосредственность восприятия окружающего

мира, высокий уровень подражания и эмоционального «заражения». Воспринимая высокохудожественные произведения, анализируя их, дети учатся оценивать поступки и поведение литературных героев. Литературное произведение воспринимается детьми в целом, в единстве его содержания и художественной формы, а понимание проявляется в суждениях и взглядах [4, с. 30 – 34].

Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям в гуманной сфере ребенка, способствует появлению живого отклика на различные жизненные события, меняет его отношение к вещам, перестраивает его субъективное мировоззрение. Во время чтения произведений ребенок представляет определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описанные события, и чем сильнее его переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности. Моральные нормы и правила в художественных произведениях приобретают живое содержание, становятся доступными и понятными, легко воспринимаются им как единственно правильный вариант поведения.

Воспитание толерантности тесно связано с воспитанием у детей доброты, заботы о тех, кто нуждается в помощи, защите тех, кто слабее. Постепенно дети узнают о том, что такой человек никогда не обижает товарищей, сестер и братьев, родителей, взрослых, он никогда не мучает животных. Развитие у детей этого чувства начинается с воспитания у них любви к родителям.

Отношение к ним и, особенно, к матери, подробно раскрывается в детской литературе, сказках. У дошкольников массу эмоций вызывают произведения, в которых рассказывается о маме. После чтения рассказа В. Сухомлинского «Седьмая дочь», где девушка сняла с уставшей мамы ботинки и принесла ей воды в тазу, чтобы помыть ноги, дети начинают рассказывать о себе, как они бережно относятся к маме, бабушке, как они их жалеют, стараются помочь, когда мама устала, когда ей трудно.

Воспитание толерантности также связано с развитием у детей хорошего отношения к младшим, заботы о них. Гуманные чувства по отношению к ним воспитываются постепенно и зарождаются, когда старшие, по просьбе взрослого, помогают малышам, вместе с ними делают что-то, развлекают их. И старшему дошкольнику доставляет радость то, что малыш под его руководством смог нарисовать елку, построить домик из кубиков. Своевременное воспитание таких качеств по отношению к младшим предотвращает появление у детей черт эгоизма, преимущества, несправедливости.

Чувство сострадания, доброты, любви, которое сначала дети проявляют только к близким, постепенно распространяется и на других людей. Чтобы так было, воспитатель должен учить детей заботиться не только о родителях, младших братьях и сестрах, но и об окружающих их чужих людях: о больной соседке, о своих сверстниках. Воспитатель может предложить детям подумать, что нужно сделать, чтобы доставить больному радость, как помочь тем, кто попал в беду. Большую помощь в этом может предоставить детская литература, те произведения, в которых рассказывается о отзывчивости детей, милосердии, сопе-

реживании, заботе об окружающих людях. Это рассказы Н. Забины, М. Коцюбинского, В. Осеевой, В. Сухомлинского, К. Ушинского и др.

Преимущество детской литературы, как средства воспитания толерантности, в ее эмоциональной оценке действительности. Она активно влияет на чувства и разум ребенка, развивает его восприимчивость, эмоциональность. Недостаточное развитие этих качеств психики ребенка приводит к искусственному ограничению его возможностей, к воспитанию человека, который не чувствует, не понимает, а слепо следует усвоенным правилам поведения.

Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребенка, способствует появлению у него живого отклика на различные события жизни, перестраивает его субъективный мир. По словам Б.М. Теплова, искусство захватывает различные стороны психики человека: воображение, чувства, волю, развивает его сознание и самосознание, формирует мировоззрение. При чтении книги ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее его переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности. Правило морали приобретает в художественном произведении живое содержание.

В детском саду нередко на занятиях чтения решаются задачи развития речи и поэтического слуха ребенка. Такое узкое использование художественного произведения, которое сводится к механической передаче содержания текста, лишает ребенка возможности осознать и почувствовать его нравственную глубину. Иногда в практике детских садов бывают ошибки другого рода, когда высокая идейно-нравственная направленность произведения искусства преподносится как «голое» морализаторство, художественные образы трактуются односторонне, иногда пошло. Это тоже мешает развитию чувств и гуманного сознания ребенка, формированию у него правильного отношения к действительности, к окружающим.

Детская литература должна чаще использоваться как средство развития толерантности, гуманных качеств личности: добра и справедливости, сострадания и сопереживания, милосердия. В связи с этим педагог должен обратить особое внимание на выбор литературы, методику чтения и проведения бесед по содержанию художественных произведений с целью формирования у детей толерантного отношения, чувств и этических представлений, и переноса этих представлений в их жизнь и деятельность. Подбирая детскую литературу, нужно помнить, что ее моральное воздействие на ребенка зависит прежде всего от художественной ценности произведения, которое должно затрагивать душу ребенка, чтобы у него появилось сопереживание, сочувствие герою. Поэтому в детские руки должна попадать только такая книга, в которой сочетаются глубокая убежденность и художественная выразительность.

1. Дошкольная педагогика : учеб. пособие [для студентов средне педагогических учебных заведений]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 258 с.

2. Лукина Е.Ф. Роль художественной литературы в морально-эстетическом воспитании детей / Е.Ф. Лукина // Дошкольная педагогика и психология : республ. науч.-метод. сборник. – К. : Сов. Школа, 1982. – Вып. 12. – С. 23–27.

3. Лещенко О.М. Художественная литература как средство нравственного воспитания детей дошкольного возраста / А.Н. Лещенко. – К. : Сов. школа, 1961. – 345 с.

4. Хролец О.И. Использование потенциала детской литературы в формировании гуманистически-ценностных ориентаций детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.И. Хролец // Обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания в учебных заведениях. – Ровно : РГГУ, 2011. – 283 с.

The article covers the educational potential of children's literature. The role of artistic word in the process of enhancing tolerant attitude of children of the senior preschool age to the surrounding people is analysed. Based on the example of children's stories, an analysis of the formation of children's tolerance in the process of their education was conducted. The literary features of children's literature as an effective tool for influencing child's personality are studied.

### **А.Ф. ЗАВАДСКИЙ**

Республика Беларусь, Брест, Средняя школа №13 г. Бреста им. В.И. Хована

## **РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время в Республике Беларусь наблюдается усиление внимания государства и общества к проблеме обучения и воспитания «умственно одарённых» детей. Для становления ребенка как интеллектуально одаренной личности необходимы не только природные задатки. Уроки, факультативы, научно-исследовательская деятельность, умело организованная управляемая самостоятельная работа, дистанционное обучение – необходимая среда для развития интеллектуальных способностей учащихся. [1]

Большую роль в становлении принципов обучения и воспитания одаренных детей сыграл Ян Амос Коменский. В «Великой дидактике» и «Законах благоустроенной школы» он обобщил огромный, накопленный в школах многих стран и проверенный личной практикой опыт и указал на необходимость использования различий в способностях учащихся в учебно-воспитательном процессе. Я.А. Коменский предложил метод обучения, «приспособленный к средним способностям, чтобы сдерживать преждевременное истощение и наиболее даровитых и подгонять вялых». [2]

Создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая ребенка, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей, является одним из главных направлений работы учреждения среднего образования.

Современное общество невозможно себе представить без использования информационных технологий в каждой сфере деятельности человека, в том числе и в области образования. Современное образование характеризуется сочетанием уже существующих традиционных технологий обучения с новыми интерактивными технологиями, среди которых мультимедийные, компьютерные технологии. Использование интерактивных технологий способствует развитию разносторонней личности, усиливает творческие способности, повышает ее активность и любознательность. По уровню творческих мотивов и степени воздействия на человека мультимедиа следует отнести к новому виду синтетического искусства, отличительной особенностью которого является высокая информативность и интерактивность. Поэтому в будущем следует ожидать создания теории педагогики мультимедиа, учитывающей психофизиологические и эстетические законы восприятия и усвоения большого объема информации. [4]

Использование мультимедийных технологий позволяет:

- проводить занятия в более интересной форме;
- усиливать мотивацию учащихся;
- повышать качество изложения нового материала;
- расширять знания учащихся в области информационных компьютерных технологий.

Мультимедийные технологии позволяют иллюстрировать излагаемый материал, повышать качество его восприятия учащимися. Следовательно, процесс обучения становится более эффективным, при этом его структура не меняется.

Мультимедийные технологии могут быть использованы на разных стадиях учебного занятия:

1. В начале занятия – для анонсирования его темы и целей.
2. В процессе проведения занятия – для воспроизведения ключевых моментов материала – схем, таблиц, тезисов.
3. В процессе контроля знаний – это использование компьютерного тестирования. [3]

Интерактивность в сочетании с наглядностью и оперативностью дает возможность стать непосредственным участником событий и позволяет управлять его развитием.

Формы проведения уроков:

- Урок-исследование (*ученики получают знания в процессе творческой самостоятельной работы*)
- Урок решения задач с последующей компьютерной проверкой (*возможность самостоятельной последующей проверки усиливает познавательный интерес. Учащиеся сами начинают придумывать задачи*)



- Урок – презентация. (*Информация представлена в виде текстовых и графических документов, вставок, видеоклипов, иллюстраций*)
- Урок контроля знаний. (*Упражнения для закрепления изученного в виде тренажеров. Контроль знаний на уроке осуществляется при помощи тренажеров*)
- Мультимедийные лекции.

Несомненно, актуальным является вопрос о том, насколько, в связи с заявленными преобразованиями, изменится роль педагога, его функции, в учебно-воспитательном процессе, который во все большей мере испытывает на себе влияние глобального процесса информатизации общества. Ответы на данный вопрос представляют собой достаточно широкий диапазон мнений, часто противоположных друг другу. Высказываются опасения, что современные средства массовой информации и коммуникации полностью заменят преподавателя, отдав ему лишь роль наблюдателя-консультанта. Представители иной точки зрения считают, что ни один из существующих сегодня видов медиа в обозримом будущем не сможет заменить учителя и в любом случае будет выполнять лишь вспомогательные, расширяющие образовательные возможности функции. Какой бы позиции мы ни придерживались, очевидным представляется тот факт, что современные технические достижения предъявляют новые требования к личности педагога, его профессиональным качествам, функциям и роли в образовательном процессе.

Таким образом, введение персонального компьютера в учебный процесс расширяет возможности преподавателя, обеспечивает его такими средствами, которые позволяют решать не решавшиеся ранее проблемы,

- совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения (максимум работы с каждым учащимся);
- компьютеры могут помочь там, где учитель «не может разорваться» (ликвидация пробелов, возникших из-за пропуска уроков);
- повышение продуктивности самоподготовки после уроков;
- средство индивидуализации работы самого учителя (компьютер – хранилище результатов творческой деятельности педагога: придуманных им интересных заданий и упражнений — всего того, что отсутствует в стандартных учебниках и что представляет ценность для других педагогов);
- ускоряет тиражирование и доступ ко всему тому, что накоплено в педагогической практике;
- возможность собрать данные по индивидуальной и коллективной динамике процесса обучения. Информация будет полной, регулярной и объективной.

1. Гринько, Е.П. Система работы с интеллектуально одаренными детьми : монография / Е.П. Гринько; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: Изд-во БрГУ, 2009. – 229 с.

2. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 416 с.

3. Информационные технологии в образовании и науке: Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании и науке «ИТО – Самара – 2011». – Самара; М. : Самарский филиал МГПУ, 2011. – 494 с.

4. Медиapedагогика [Электронный ресурс] / Мед.педаг. Лекционный курс. – Самара, 2009. – Режим доступа : <http://media-pedagogics.ru/lectures.html>. – Дата доступа : 26.09.2017.

Modern society can not be imagined without the use of information technology in every sphere of human activity, including the field of education. Modern education is characterised by a combination of existing traditional teaching technologies with new interactive technologies, including multimedia, computer technologies.

### **Н.В. ИВАНЮК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СКАНДИНАВСКИХ СТРАНАХ**

Реформирование системы высшего образования в Республике Беларусь предполагает повышение качества подготовки педагогических кадров. Кардинальные перемены в общественно-экономической жизни требуют как целевой переориентации высшего педагогического образования, так и оптимизации форм и методов обучения будущих учителей, изменения содержания педагогического образования. Скандинавские страны имеют значительный опыт подготовки педагогических кадров, изучение которого может быть полезно в процессе реформирования национальной системы высшего образования.

В настоящее время подготовка будущих учителей в Швеции осуществляется по трем основным направлениям: подготовка воспитателей детского сада, подготовка учителей обязательной средней школы, подготовка учителей гимназии.

Подготовка воспитателей детского сада проводится в университетах и колледжах. В настоящее время для получения диплома воспитателя необходимо учиться от 2,5 до 3 лет и набрать от 100 до 120 баллов (1 балл соответствует одной неделе очного обучения). Кроме того, в Швеции существуют программы подготовки домашних воспитателей для работы с детьми в семьях эмигрантов. Эти программы предполагают наличие дополнительных 90-100 баллов.

Обучение будущих учителей средней школы, также как и воспитателей детского сада, проводится в университетах и университетских колледжах, и осуществляется, главным образом, по трем направлениям: подготовка учителей 1-3 классов, подготовка учителей 4-6 классов, подготовка учителей 7-9 классов.

Учителя 1-3 классов учатся в течение 2,5 лет, учителя 4-6 классов – в течение 3 лет. Учителя 7-9 классов проходят подготовку в течение 3 лет, и, кроме того, в течение года обучаются по курсу «теория и практика преподавания».

Подготовка учителей музыки, рисования и физической культуры осуществляется в музыкальных, художественных колледжах и колледжах физической культуры и спорта. Однако будущие учителя музыки, рисования и физкультуры могут получить диплом учителя 1-7 или 4-9 классов еще по одному предмету, прослушав соответствующие курсы и сдав по нему экзамены.

Будущие учителя-предметники гимназии обучаются в университетах. При этом выпускник получает диплом учителя, имеющего право преподавания двух или трех предметов. Все будущие учителя гимназии в течение года изучают курс теории и практики преподавания предмета. Согласно Закону о высшей школе, минимальный срок обучения для учителя-предметника гимназии составляет четыре года: 2 года изучения основного предмета специализации, 1 год изучения остальных предметов (современные языки, шведский, гражданское право и предметы художественного цикла) и 1 год педагогической практики. Профессиональное обучение в гимназии проводится учителями-предметниками, обладающими высокой квалификацией в разных областях экономики и техники, или учителями-инструкторами по производственной подготовке, имеющими наряду с соответствующим и педагогическое образование.

Примечательно, что система педагогического образования в соседней Финляндии значительно отличается от шведской. Самым крупным центром по подготовке педагогических кадров в стране в настоящее время является педагогический факультет Хельсинкского университета. История финского педагогического образования берет свое начало в середине XIII века, когда архиепископ Томас начал готовить священников к миссионерской деятельности. Эта подготовка проводилась в Кафедральной школе в Турку, а позже – в Академии в Турку. Когда Финляндия стала частью России, университет был перенесен в Хельсинки. Кафедра педагогики была основана в университете в 1852 году. Подготовка учителей-предметников была начата в 1864 году. В 1946 году университет начал подготовку учителей начальной школы. В 1974 году в Хельсинкском университете был открыт педагогический факультет. В 1973-1975 годах все педагогическое образование в стране было включено в систему высшего образования. В настоящее время 8 университетов проводят подготовку педагогических кадров и организуют научно-исследовательскую деятельность в области педагогической науки.

В настоящее время в Финляндии подготовка будущих учителей осуществляется по четырем направлениям: подготовка воспитателей детского сада, подготовка учителей 1-6 классов, подготовка учителей-предметников 7-9 классов, подготовка учителей-предметников 10-12 классов.

Подготовка воспитателей детского сада была перенесена из колледжей на педагогические факультеты университетов в 1995/1996 учебном году. В Финляндии будущие педагоги дошкольного воспитания должны учиться в течение 3 лет и набрать соответственно 120 баллов.

Будущие учителя 1-6 классов получают диплом магистра (160 баллов), при этом программа обучения включает в себя один или два предмета специализации, ряд факультативных курсов, а также педагогическую практику. Примеча-

тельно то, что профессия учителя 1-6 классов является достаточно престижной в стране, заявлений абитуриентов поступает много, но лишь 10-15 % абитуриентов принимаются в вуз, что говорит о достаточно жестком отборе.

Подготовка учителей-предметников 7-9 и 10-12 классов осуществляется в университетах на факультетах, которым дано право проведения научно-исследовательской деятельности. Будущий учитель-предметник должен набрать 160 баллов, при этом 35 баллов – за педагогическую практику. В 1999 году Министерством образования был разработан проект нового Положения организации педагогического образования, в котором предполагалось объединение программ подготовки учителей-предметников 7-9 и 10-12 классов и создание программы подготовки учителей-предметников 7-12 классов.

Основная цель педагогического образования в Финляндии – обеспечение качества образования с тем, чтобы способствовать развитию системы дошкольного и школьного образования. В связи с этим Совет по оценке качества ежегодно проводит мониторинг подготовки педагогических кадров.

Современная система педагогического образования в Дании несколько отлична от финской, но имеет некоторые общие черты со шведской: подготовка воспитателей детского сада, подготовка педагогов средней школы, подготовка педагогов гимназии.

Подготовка воспитателей детских дошкольных учреждений в Дании имеет длительные традиции. Впервые одногодичная программа подготовки дошкольных педагогов была введена в 1885 году. В 1918 году, согласно Закону об образовании, эта программа была продлена до двух лет. В 1928 году в большинстве колледжей были открыты отделения по подготовке воспитателей детских садов. Новым Законом об образовании курс обучения дошкольных педагогов был продлен до трех лет.

Обучение педагогов средней школы в Дании берет свое начало в XIX веке. В то время основной целью деятельности учителей, согласно Указу 1818 года, являлась ликвидация безграмотности среди датских крестьян, а учителя готовились преимущественно для сельских школ. В соответствии с Законом 1954 года, в связи с бурным развитием школьного образования эта подготовка была переориентирована на обучение будущих учителей, независимо от того, где они будут работать – в городской или сельской местности. В 1985 году были определены и законодательно закреплены сроки подготовки (4 года). В настоящее время будущий педагог средней школы получает подготовку, позволяющую ему работать с учащимися 1-10 классов базовой школы. Программы подготовки будущих учителей средней школы предлагаются в 18 специализированных педагогических колледжах страны.

До 1998 года каждый учитель средней школы в Дании имел право преподавания двух учебных дисциплин. Однако в ходе реформирования педагогического образования в стране, изменения программ подготовки педагогов количество предметов специализации увеличилось на два. Соответственно в настоящее время педагог в средней школе Дании имеет право преподавания 4 дисциплин, при-

чем основным должен быть датский язык или математика или оба эти предмета. В качестве дополнительных дисциплин выступают английский, немецкий или французский языки, история, религиоведение, биология, физика, химия, география, биотехнология, искусство, экономика, спорт, музыка, трудовое обучение. Педагогическая практика студента под руководством педагога проходит в течение трех лет обучения и занимает от 7 до 9 недель.

Будущие преподаватели гимназии в Дании проходят подготовку исключительно в университетах в течение пяти лет. Отличительной особенностью их обучения является усиленное внимание к психолого-педагогической подготовке будущих учителей гимназии, которая проводится в течение 5-6 месяцев. При этом они не только проходят педагогическую практику, а также изучают теорию и историю педагогики.

Каждое высшее учебное заведение в скандинавских странах ответственно за обеспечение качества педагогических программ и за их строгое соответствие единым стандартам. В связи с этим каждый вуз ежегодно проводит внутреннюю оценку. Оценка качества педагогического образования осуществляется экспертными группами и включает в себя следующие этапы: оценка документов (учебные планы, программы), оценка работы педагогических факультетов, оценка качества преподавания и обучения, уровень качества подготовки педагогических кадров.

Одним из способов повышения качества высшего педагогического образования является развитие научно-исследовательской деятельности в области педагогики. С каждым годом растет количество будущих учителей, которые уже в студенческие годы начинают заниматься научной деятельностью. Среди наиболее распространенных проектов для исследовательской работы необходимо выделить следующие: личность учителя; проблема профессионализма; поведение учителя, его взаимодействие с классом; независимость учителя (в определении содержания программ обучения, методики и средств обучения).

Таким образом, подготовка педагогических кадров в скандинавских странах является одним из основных направлений развития высшего образования. В настоящее время она осуществляется в университетах и университетских колледжах. Особое внимание как в Швеции, так в Финляндии и Дании уделяется обеспечению качества педагогических программ, их соответствию единым образовательным стандартам, а также развитию научно-исследовательской деятельности в области педагогики, что способствует превращению педагогической профессии в одну из самых востребованных в скандинавских странах.

1. Smitt, M. Teacher Education Policies in Sweden / M. Smitt // Conferencia da Presidencia Portuguesa. 22-23 May, 2000. – P. 47-51.
2. Nydahl, L. Presentation of the Swedish ITIS large scale experience / L. Nydahl // Teacher Education and the Use of Information and Communication Technology for Learning. 12 October, 2001. – P. 6-8.

The article deals with the problem of organisation of pedagogical education in Scandinavia. The systems of training of preschool teachers, secondary school teachers and teachers of gymnasiums in Sweden, Finland and Denmark are analysed. Much attention is paid to quality assessment and organisation of students' scientific research.

**Г.Н. КАЗАРУЧИК**

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В КУЛЬТУРНО-ИГРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЯ**

Высокий уровень развития речи детей дошкольного возраста является основой благополучной адаптации их в социуме. Уже на ранних стадиях онтогенеза речь становится основным средством общения, мышления, планирования деятельности, произвольного управления поведением. Родную речь ребенок принимает от близких людей, от родителей, из окружающей его языковой среды, движимый естественной потребностью общения, а позже – и самовыражения.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Взаимосвязь всех сторон речевого развития является важной предпосылкой развития связности и цельности высказывания (текста), а вычленение узлового образования, программного ядра каждой стороны речи позволяет соотнести формирование умения построения связного высказывания с использованием разнообразных языковых средств. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Обучение языку и развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками – фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в сфере общения детей друг с другом и со взрослыми (как овладение коммуникативными умениями). Отсюда важным становится формирование не только культуры речи, но и культуры общения. Основная задача речевого развития детей дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного периода, и развитие их коммуникативных способностей. Вместе с тем, индивидуальные различия уровня развития речи у детей одного возраста могут быть исключительно велики.

При нормальном речевом развитии дети к старшему дошкольному возрасту овладевают всеми компонентами устной речи (звуковой и интонационной культурой речи, фонематическим слухом, активным словарем, связной, грамматически правильной диалогической и монологической речью), проявляют речевое творчество. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) при нормальном

слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной стороне речи.

Анализ исследований показывает, что недоразвитие речи отрицательно сказывается на развитии сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Нарушения речи не позволяют детям с ОНР своевременно овладеть языковыми закономерностями, что задерживает период появления элементарного осознания языковой действительности. Отмечено, что на основе возрастающего опыта речевого общения у ребенка формируется чувство языка, способность к словотворчеству. В норме чувство языка возникает произвольно в процессе речевого общения, на его основе формируются первые языковые обобщения, имеющие неосознанный, эмоциональный характер. Они играют значимую роль в речевом развитии ребенка. Для дошкольников с ОНР наряду со специфическими особенностями в усвоении родного языка, характерно слабо развитое чувство языка. В ходе анализа исследований установлено, что практически отсутствуют работы, свидетельствующие о ярких примерах словотворчества у воспитанников с ОНР, об их самостоятельных языковых играх, демонстрирующих проявления языковой интроспекции и познавательного интереса к языковым явлениям. В частности, у детей с ОНР отмечается нарушение механизмов функционирования и запоздывание формирования ориентировочных действий в языке.

Обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии [5]. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с недоразвитием речи могут иметь не только вторичный, но и первичный характер. В этом случае они обусловлены недостаточностью теменно-затылочных областей коры головного мозга. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта. Для многих детей с ОНР характерна также ригидность мышления.

Исследователи отмечают положительную динамику развития воображения у детей с ОНР средствами продуктивной деятельности, например, в ходе обучения рассказыванию по картине в процессе предметно-практической и игровой деятельности [2, 4]. Вместе с тем, дети старшего дошкольного возраста с ОНР не достигают возрастных уровней развития словесного творчества, что проявляется в незрелости мотивации, находчивости, несформированности способов творческого действия, речевой активности [2]. Сравнение речевой продукции воспитанников с ОНР и нормальным речевым развитием обнаруживает бедность их ответов вследствие меньшего словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического строя. Отставание по уровню развития может также выражаться в копировании образцов и предметов ближайшего окружения, повторении собственных рисунков или отклонении от задания.

Нарушения речи у детей дошкольного возраста с ОНР затрудняют развитие коммуникативных умений, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности способов коммуникации, особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм и т. п. Это осложняет речевой и эмоциональный контакт во взаимодействии с другими детьми, приводит к возникновению конфликтов или отказу от совместной деятельности. В исследованиях установлено, что взаимообусловленность развития речевых и коммуникативных умений отражается на личностном развитии дошкольников с ОНР. В зависимости от уровня коммуникативных нарушений и особенностей восприятия собственного речевого нарушения у детей могут проявляться различные специфические особенности: снижение речевых контактов, переход на невербальные средства общения, заниженная самооценка, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности. Названные личностные особенности воспитанников выделены не только при взаимодействии с окружающими, но также при осуществлении игровой деятельности. Нарушения в формировании личности, как следствие отклоняющего развития, влияют в целом на взаимодействие с социальной средой. Поэтому так важна социальная адаптация детей дошкольного возраста с ОНР.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая. В ходе исследований установлено, что дети с ОНР имеют сохранный интеллект, а значит потребность в игре у них такая же, как и у дошкольников с нормальным речевым развитием. Вместе с тем, нарушения в развитии познавательных процессов затрудняют овладение детьми с ОНР игровой деятельностью. В частности, снижение перцептивной деятельности, негативно отражающееся на субъективном чувственном опыте, обедняет содержание игровой деятельности дошкольников с ОНР. Нестойкость памяти наряду с ослабленностью условно-рефлекторной деятельности затрудняет включение этих детей в коллективные игры. Снижение внимания сказывается на неточном воспроизведении детьми с ОНР действий с предметами, нарушении последовательности игровых действий, опускании их основных частей. Недостаточность творческих проявлений обуславливает перенесение штампов в игру и однообразность сюжетов, затруднения в дополнении, преобразовании, комбинировании, изменении сюжетной линии, введение новых персонажей, импровизации [2]. Дошкольникам с ОНР требуется больше, по сравнению с воспитанниками с нормальным речевым развитием, времени для включения в игру. В ее процессе отмечаются паузы, наблюдается истощаемость деятельности. Все это сдерживает развивающее значение игры как ведущей деятельности.

Следует отметить, что современная парадигма образования диктует необходимость рассмотрения игры как культурно-игрового пространства приобретения ребенком дошкольного возраста опыта коммуникативной деятельности, становление которой определяется эффективной педагогической поддержкой дошкольника. Культурно-игровое пространство рассматривается как культурная и событийная среда жизнедеятельности ребенка, социальных отношений, культу-



ры коммуникаций и взаимоотношений, в которой дети осваивают ценности жизни. Как отмечает Н.Н. Абашина, «... в нем обеспечивается «перетекание» ценностей из мира культуры во внутренний мир ребенка (сознание, эмоции, отношения), создается среда диалога культуры и личности – ребенок – взрослый, ребенок – ребенок, позволяющая каждому ощутить свободу в выборе действий и линии поведения, приобрести опыт вести диалог, вступать в коммуникации, приводящие к согласию и принятию ценностей других, проявлять индивидуальность (личностную, социальную, творческую, коммуникативную)» [1, с. 10].

В результате нашего исследования была разработана модель культурно-игрового пространства учреждения дошкольного образования, создающая эффективные педагогические условия для социализации детей дошкольного возраста с ОНР, так как она создает предпосылки для ролевых и личностных коммуникаций воспитанников и педагогов, обеспечивает индивидуальную направленность образовательного процесса, стимулирует ребенка к общению, волевым проявлениям к преодолению личностных и коммуникативных проблем.

Модель культурно-игрового пространства как среды социализации детей, имеющих нарушения речи, представлена следующими компонентами:

1) целевым, определяющим цель социализации дошкольников с ОНР как организацию пространства их жизни во внешней среде, обеспечивающей развитие свободной личности, способной делать выбор, уважать выбор других, умение противопоставлять внешнему давлению свое волеизъявление;

2) содержательным, определяющим нравственные ценности и правила, регулирующие взаимодействие воспитанников и педагогов;

3) процессуальным, включающим:

– этапы проектирования педагогической деятельности по развитию речи детей дошкольного возраста с ОНР;

– организацию игровой деятельности воспитанников, представляющую интеграцию игрового и реального опыта взаимодействия детей;

– методы педагогической поддержки, стимулирующие активность и потребность дошкольников с ОНР в общении;

4) результативным, включающим критерии и показатели социализации детей дошкольного возраста с ОНР.

Разработка модели культурно-игрового пространства как среды социализации дошкольников, имеющих речевые нарушения, велась с учетом следующих принципов:

– гуманизации, утверждающей ценность и уникальность каждого ребенка;

– педагогического оптимизма, определяющего веру педагога в возможности каждого дошкольника с ОНР;

– сотрудничества, обуславливающего организацию культурно-игрового пространства как среды взаимодействия педагогов и воспитанников;

– индивидуальной поддержки каждого ребенка, обуславливающей успешность каждого дошкольника с ОНР в речевом взаимодействии;

– осознания детьми дошкольного возраста с ОНР своего места в социуме, детско-взрослом сообществе через восприятие базовых ценностей и смыслов в качестве лично значимых;

– единства ценностно-смыслового поля взаимодействия всех субъектов, обеспечивающего достижение целей игровой деятельности;

– создания позитивного настроения и отношения воспитанников и педагогов к игровой деятельности, обеспечивающего оптимистичность в общении.

Реализация разработанной модели создаст условия для развития всех сторон речи детей дошкольного возраста с ОНР, что в свою очередь будет содействовать их успешной социализации, формированию способности познавать себя, свои возможности, потребности, желания.

1. Абашина, Н. Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук, 13.00.07 / Н. Н. Абашина ; Южно-федеральный университет. – Ростов н/Д., 2009. – 27 с.

2. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Г. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.

The article deals with a model of the cultural and play space of the preschool education establishment, which creates effective pedagogical conditions for the socialization of children of preschool age, as it creates prerequisites for role-playing and personal communications of pupils and teachers, provides an individual direction of the educational process, stimulates the child to communicate, volitional manifestations to overcome personal and communicative problems.

**Л.М. КАЛИЛЕЦ**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **РЕФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И БЕЛАРУСИ: НОРМАТИВНО-ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ**

Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни международного общества. От решения проблем образования, которые в развивающихся странах в последние десятилетия еще более усугубились в связи с бурным ростом информационных технологий, зависят как перспективы социально-экономического развития этих стран, так и возможность преодоления отсталости в мире в целом. Под системой образования понимают общую её организацию, совокупность и структуру учебно-воспитательных заведений и культурно-просветительских учреждений различных типов, призванных решать образовательно-воспитательную работу среди детей, молодёжи и взрослых.

Важной чертой развития образования является его глобальность. Из категории национальных приоритетов высокоразвитых стран образование переходит в категорию мировых приоритетов.

Международное сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования, поэтому сегодня интенсивно развивается мировое образовательное пространство. Согласно Болонской декларации, принятой министрами образования 29 государств Европы 19 июня 1999 г., предполагалось создание единого европейского образовательного пространства с целью расширения возможностей трудоустройства выпускников вузов, повышения мобильности и конкурентоспособности специалистов.

Ситуация, сложившаяся в начале XXI века в системе образования Республики Беларусь по-разному классифицируется аналитиками и исследователями. Некоторые из них оценивают состояние системы образования как достаточно стабильное, отвечающее современным требованиям. В качестве аргументов ими приводятся следующие положения:

- образование – одна из социальных областей, которая функционирует относительно стабильно в отличие от экономики, сельского хозяйства, материального производства и др.;
- результаты международных социологических исследований свидетельствуют, что республика имеет достаточно высокие показатели по уровню образованности населения среди развитых стран. Этот вывод подтверждают итоги участия школьников, студентов в предметных международных олимпиадах и турнирах.

Важным событием для системы образования стало принятие 13 января 2011 года Кодекса Республики Беларусь об образовании. Тем самым, впервые в стране решена задача кодификации общественных отношений в сфере образования, сформирована самостоятельная отрасль права – образовательного. Уточнена структура национальной системы образования. Обновлено название и содержание уровней образования.

Существенно обновлена материальная база: осуществлено строительство почти 300 новых объектов образования, капитально отремонтировано 1/3 учреждений образования от общей их численности. Компьютерные технологии в учебно-воспитательном процессе стали не просто доступными, но и привычными.

Перед отечественным образованием стоят три основных задачи:

- преобразовать современную модель образования, сохранив её преимущества и достижения, избавившись от негативных сторон унифицированности, идеологизированности, перегрузки учащихся зачастую устаревшими знаниями;
- развернуть универсальную систему образования, базирующуюся на национально-культурной основе, обеспечивающую образовательные потребности государства, общества и отдельных граждан;
- сформировать белорусскую модель государства, соответствующую мировым стандартам и конкурентноспособную на мировом уровне.

В современных условиях образование все в большей степени перестает отождествляться с формальным школьным и даже вузовским обучением. Любая деятельность ныне трактуется как образовательная, если имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков.

Последние десятилетия характеризуются ускорением процесса обновления технологий и знаний в различных сферах деятельности. Среднего и даже высшего образования сегодня уже надолго не хватает. Развитие концепции непрерывного образования рассматривается как магистральный путь преодоления кризиса образовательной системы, формирования адекватной современному обществу системы образования.

Выделим позитивные тенденции в развитии системы образования:

- гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, направленные на переход к гуманным, демократическим отношениям между педагогами и учащимися;
- вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями (право, основы экономики, основы психологии и педагогики, информатика и др.);
- разработка новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов по предметам;
- дифференциация сети учреждений образования, становление негосударственных образовательных учреждений; учет социального заказа на образование;
- переход вузов на двухступенчатую подготовку специалистов (включая бакалавров и магистров), отвечающую международным требованиям;
- разработка и внедрение в образовательный процесс систем обеспечения и управления качеством образования;
- использование учреждениями образования дополнительных источников финансирования, таких как доходы от собственной коммерческой деятельности, средства спонсоров, благотворительные средства.

В Беларуси по данным Национального статистического комитета, уровень грамотности взрослого населения Беларуси достигает 99,6 %. 90 % населения имеет базовое, среднее или высшее образование. Английским языком свободно владеют 64 % молодых людей, а немецким – 40 %. За последние десять лет среди молодежи количество граждан с высшим образованием увеличилось на 7 %.

Что касается Великобритании, к особенностям системы высшего образования принято относить высокую дифференциацию высших учебных заведений, значительные региональные различия в режиме их функционирования, ориентацию на массовую доступность для всех слоев общества и интернациональную открытость.

К началу XXI в. определились контуры и основные черты унитарной системы высшего образования. Ее отличительными признаками стали: наличие автономных университетов, являющихся самостоятельными юридическими лицами

и пользующихся свободой доступа на рынок образовательных услуг; возмещение расходов на обучение за счёт государственных и частных субсидий; получение значительной части ресурсов на конкурсной основе; практика отдельного финансирования обучения и научных исследований; соблюдение принципа полной информационной открытости для студентов и работодателей. За департаментом образования и профессионального обучения сохранились только функции общего управления, стратегического планирования и вопросы структуры развития высшего образования. Функции распределения финансовых средств, контроля над бюджетной отчетностью и численностью набираемых студентов, установления стандартов обучения и направлений научных исследований осуществлялись Королевской инспекцией и агентствами посредниками. Сложившуюся систему характеризуют как рынок, «контролируемый государством».

Наряду с дифференциацией, связанной с сохранением старых «статусных» иерархий (унаследованных от бинарной системы), усиливалась дифференциация образовательного пространства за счет формирующегося «нового» разделения вузов на «брендовые» университеты, университеты обеспечивающие подготовку высококлассных специалистов, обычные университеты и разноцелевые институты. Создание Открытого университета явилось началом развития в стране высшего заочного образования. Университет ведет подготовку по следующим направлениям: гуманитарному, естественному, социальным наукам, математике, педагогике и технологии производственных процессов. Обучение строится на основе самостоятельного изучения учебников, методических материалов, рекомендованной литературы (60 % учебного времени), учебных теле- и радиопрограмм (10 %), работы с тьютором или преподавателем (15 %), выполнения практических работ, контрольных письменных заданий (15 %).

Правительство Великобритании регулярно проводит независимую оценку уровня и качества преподавания в вузах. Оценка проводится по четырехбалльной системе, учитываются насыщенность учебного расписания, уровень преподавания, обеспеченность техническими ресурсами. Для того чтобы получить оценку "одобрен", вуз должен по всем показателям получить оценку не ниже 2. Каждый из проверенных вузов получает оценку "отлично", "удовлетворительно" или "неудовлетворительно". Результаты этих проверок публикуются в специальных изданиях Британского совета и департамента образования.

Сейчас в стране существует 89 университетов и 70 других высших учебных заведений, в том числе колледжи для подготовки учителей, технические и другие колледжи. Окончив университет, выпускник получает степень или свидетельство о полученной профессии. Следует отметить, что британские квалификации признаются всеми как лучшие в мире. Их можно получить на всех уровнях – от базового до самого продвинутого, и по всем дисциплинам (специальностям). Профессиональные квалификации устанавливаются, как правило, определенными ассоциациями (советы) по очень жестким требованиям. Для их выполнения выпускникам университетов необходимы годы труда и самостоятельного совершенствования. В Великобритании, как и в других западноевропейских странах,

наиболее распространенными считаются следующие квалификации: бакалавр (Bachelor), магистр (Master), доктор философии (Doctor of Philosophy). Большинство студентов в Великобритании выбирают курсовые программы, позволяющие получить первую квалификацию. Степень бакалавра предоставляется после трех-четырёх лет обучения на данном отделении университета, колледжа или института. Он позволяет занять хорошую должность в среднем инженерно-техническом звене или среднем руководящем составе государственной организации, частной компании или основать частную практику. В некоторых областях степень бакалавра является уровнем и не требует продолжения образования. Но для большинства специальностей образование может быть продолжено до получения степени магистра или даже доктора наук. Получить степень магистра можно в любом из 200 университетов, имеющих самые разнообразные программы. Для перехода с первого уровня на второй (магистерский) необходимо выполнить достаточно высокие академические требования (получить диплом бакалавра с отличием) и заявить хорошие знания по предмету специализации. Из этого правила есть и исключения, когда на второй уровень принимаются лица без диплома за первый уровень, однако при наличии немалого опыта работы по выбранной специальности. Самые распространенные варианты: магистры искусств, наук, бизнеса и управления, права. Получение этого диплома открывает путь в стадии докторского уровня с присвоением звания "доктор философии", реже "магистр философии" (если рецензенты признали уровень написанной диссертации ниже докторской). Иногда, и только при условии выполнения соответствующих самостоятельных исследований, докторское звание получается сразу после бакалаврской. Некоторые университеты присваивают квалификацию "бакалавр" второго уровня.

Реформа высшего образования, проводимая в настоящее время в Великобритании в соответствии с Законом о высшем образовании, предполагает: а) создание единой структуры финансирования университетов, политехнических институтов и колледжей системы высшего образования; б) дальнейшее совершенствование качества подготовки специалистов и с этой целью организацию внешнего контроля за качеством подготовки с помощью общенационального аудиторского органа, созданного вузами; в) установление более тесных связей вузов с промышленными предприятиями и коммерческими структурами для дальнейшего экономического развития страны; г) расширение доступа к высшему образованию взрослого населения Страны.

В соответствии с прогнозами будет расширено обучение по форме неполного учебного дня в системе образования взрослых. Возрастет доля частного финансирования высшей школы за счет промышленных и коммерческих структур, пожертвований от частных лиц и выпускников вузов, оплаты за обучение, что предопределит, в свою очередь, более независимую деятельность высших учебных заведений.

Таким образом, высшее образование Великобритании является очень привлекательной и открытой для всех граждан Великобритании и Евросоюза. Имея

давние добрые традиции обучения и воспитания молодежи, вузы Великобритании пользуются большим авторитетом. Постоянно заботясь о доступности и гибкости, система высшего образования Великобритании еще до подписания Болонского соглашения была реформирована и стала образцом для подражания.

1. Кодекс Республики Беларусь Об образовании от 13 января 2011 г. № 243-3 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 01.02.2011. № 13. 2/1795).

2. Velikobritania [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://po/test1.ru/article/1\\_velikobritania.shtml](http://po/test1.ru/article/1_velikobritania.shtml) . – Дата доступа: 07.11.2017.

The article considers changes in the sphere of education in Belarus and Great Britain which are inextricably linked with the processes taking place in the socio-political and economic life of the international community. From the solution of the problems of education, which in recent decades have been further aggravated by the rapid growth of information technologies, both the prospects for socio-economic development of these countries and the possibility of overcoming the backwardness in the world as a whole depend.

## **И.П. КАЛИНОВСКАЯ**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»)**

Важнейшей задачей, связанной с реформированием системы высшего образования в республике Беларусь является повышение качества образования. Данная задача может быть решена на основе компетентностного и технологического подходов в высшем образовании. Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании предполагает необходимость обновления целей, содержания, форм, методов, технологий образования, а также критериев эффективности и качества высшего образования.

Компетенция (от лат.-competentia) – круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом (по А.В. Хуторскому). Компетентность есть выраженная способность или подтверждённая готовность индивида применять компетенции для решения профессиональных, социальных или личностных проблем (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.).

Важнейшими составляющими современной модели будущего учителя являются: творческое мышление и индивидуальный стиль педагогической деятельности, способность сочетать традиционное и инновационное обучение, владение соответствующими педагогическими технологиями. Самостоятельная работа студента является важным средством формирования профессиональных компетенций. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную

работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такая пропорция основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Организация самостоятельной работы студентов в университете – сложный процесс, включающий формирования мотивации, профессиональной позиции будущего специалиста; использование самостоятельной работы в процессе освоения содержания учебных дисциплин; интеграцию самостоятельной работы студентов с опытом использования современных педагогических технологий; выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы.

В общей системе профессиональной подготовки учителей (преподавателей) важными являются курсы педагогических дисциплин. В последнее время они претерпевают значительные изменения. В содержании курса «Педагогика» реализованы культурологический, системный, интегративный и аксиологический подходы. Содержание курса педагогики направлено на формирование у студентов-историков культуры педагогического мышления, основных педагогических умений, на воспитание гуманистической позиции, являющейся важным компонентом педагогической культуры.

Учебный курс «Педагогика» должен содействовать формированию у студентов представлений о педагогической деятельности как о творчестве, требующем постоянного самообразования.

По каждой теме лекционного курса разработаны подробные списки основной и дополнительной литературы, что даёт широкие возможности для самостоятельной работы студента. Наряду с традиционной лекцией нами в практике работы широко используются лекции-дискуссии, лекции-консультации, лекции с обратной связью. Следует отметить, что особенностью этих лекций является работа преподавателя с подготовленной аудиторией, и предполагает использование активных методов обучения.

Лекции и практические задания по педагогике на историческом факультете образуют единую систему. Так, например, вопросы и задания по разделу «Педагогические системы и технологии» для подготовки к практическим и лабораторным занятиям нацеливают студентов-историков на анализ важнейших проблем педагогики в теоретическом, историческом и технологическом аспектах. Кроме заданий репродуктивного характера студентам предлагаются также, проблемные, творческие, исследовательские задания. Важным компонентом семинарского занятия является педагогический практикум. К числу основных задач педагогического практикума следует отнести изучение студентами различных педагогических технологий сначала на теоретическом уровне, а затем и на практическом. Практические и лабораторные занятия по курсу «Педагогические системы и технологии» направлены на формирование гностических, организаторских, коммуникативных, проектировочных умений и др.

Важной формой самостоятельной работы студентов вуза является подготовка к практическим занятиям, целью которых является изучение студентами литературы, формирование умений анализировать и критически оценивать различные источники знаний, развитие творческих способностей студентов.



Учету индивидуальных особенностей студентов в процессе обучения может способствовать дифференцированный подход при разработке уровня заданий: задание базового уровня представляют базовый стандарт и обязательны для выполнения всеми студентами-историками. Их содержание составляет конкретизацию и углубление знаний, изучение основной литературы, выделение ведущих педагогических идей, а также развитие практических умений студентов, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Основными видами самостоятельной внеаудиторной работы студентов являются: конспектирование, тезирование, аннотирование, подготовка различных сообщений и др.

Учебно-исследовательские задания конструктивного уровня предусматривают систематизацию знаний студентов-историков, дальнейшее развитие умений самостоятельной учебно-познавательной работы. Ведущими видами самостоятельной работы этого уровня является составление таблиц, схем, решение кроссвордов, сравнительный анализ, выполнение тестовых заданий и другое.

Включение студентов в научно-исследовательскую работу имеет важное значение для формирования профессиональных компетенций. Она предполагает активность, высокий уровень мотивации, аналитического мышления, умение вести дискуссию, отстаивать собственную точку зрения. Выполнение задания творческого уровня может стать основой для написания курсовой или дипломной работы. К основным видам самостоятельной работы этого уровня можно отнести написание сочинений, эссе, рефератов, моделирование педагогических ситуаций, самостоятельная разработка дискуссий и др.

При изучении тем «Технология коллективной творческой деятельности», «Технология кооперативного обучения», «Технология проблемного обучения», «Технология развивающего обучения» используются активные методы обучения, чему предшествует теоретическое изучение данных технологий.

Устойчивый интерес у студентов вызывают практические занятия по технологиям проектного обучения. На этих занятиях студенты учатся работать с научной и справочной литературой, пытаются самостоятельно выбрать тему проекта, наметить пути его реализации, решать различные проблемы, формируют различные умения. Студентами исторического факультета были разработаны и реализованы разнообразные проекты, как по тематической направленности, так и по содержанию: «Дети, оставшиеся без попечения родителей», «Одиночество или как преодолеть положение изгоя в классе», «Зеркало души», «Герои нашего времени», «Проблема бездомных животных», «Реконструкция улицы Советской в г. Бресте: как сохранить культурно-историческое наследие» и др. Следует отметить, что студенты выбирают не только краткосрочные проекты, но и долгосрочные. Так, например, проект «Идеальная студенческая группа» рассчитан на полугодие.

По всем темам курса педагогики разработаны тестовые задания. Практика показывает, что они позволяют реализовывать различные функции педагогического контроля: обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую, стимулирующую и коррекционную. Тестирование позволяет осуществлять об-

ратную связь, которая способствует повышению эффективности управления процессом обучения. Тестовые задания широко используются для текущего, промежуточного и итогового контроля знаний студентов-историков по курсу «Педагогика». Кроме того, они широко используются для самостоятельной работы, а также при подготовке к зачетам и экзаменам.

В процессе изучения курса «Педагогика» студенты выполняют разнообразные виды учебной работы. Наиболее распространёнными видами самостоятельной работы являются следующие: написание конспектов (81 % респондентов), докладов, рефератов (72 %), выполнение необходимого минимума заданий при подготовке к практическим занятиям по педагогике (63 %), выполнение тестовых заданий (68 %).

По мнению студентов наиболее перспективными тенденциями в организации самостоятельной работы являются: усиление практической направленности занятий, посещение школы, взаимообмен опытом, творческие задания для всей группы или нескольких человек, подготовка методических рекомендаций, использование компьютерных программ самообразования, а также нетрадиционных форм учебной работы.

Таким образом, в целях совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов-педагогов в учебный процесс внедряются различные виды самостоятельных работ. Всё это способствует формированию у студентов педагогического мышления, важных аналитических, организаторских, коммуникативных и технологических умений, содействует профессиональному развитию и коррекции самостоятельной деятельности.

The article considers independent work of students studying Pedagogy as an important means of forming professional competencies. Different forms of independent work which contribute to the formation of students' important analytical, organisational, communicative and technological skills, promote professional development and correction of independent activity are analysed.

**О.Е. КАРПЕНКО**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

## **ПРОФЕССИОГРАММА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОПЕКУНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПОЛЬШИ**

Настоящее требует от воспитателей Польши осмысления не только общей цели дошкольного образования, но и частичные целеполагания с учетом конкретных запросов родителей, касающиеся современных проблем детства и материнства в стране. Цель дошкольного образования – обеспечение потребностей детей и создание условий для их физического и психического здоровья, полно-

ценного развития готовности к школе, приобретение жизненного опыта. Для достижения этой цели необходимо использование рациональных методов и средств дошкольного воспитания, перечень которых должен быть широким и разнообразным, учитывать психофизические особенности детей дошкольного возраста, формировать самостоятельность, обеспечивать групповую деятельность и поощрять к ней, а средства воспитания – привлекательными, надежными и эстетичными. Среди них должны преобладать современные средства, с которыми надо знакомить детей как можно раньше, чтобы приучать их ежедневно использовать различные устройства и оборудование (компьютеры, планшеты, мультимедийные средства и т.п.) [4].

На основе гуманистических принципов организации попечительской деятельности педагогических коллективов дошкольных учреждений разного типа актуально осмыслить задачи воспитателя. Настоящая опека, стимулируя удовлетворение различных потребностей, делает возможным освоения ребенком способов, положительно влияющих на общее развитие его личности. Содействие формированию адекватного удовлетворения потребностей ребенка рассматривается в педагогической теории и практике в контексте морально-этического воспитания. Готовность ребенка к устранению трудностей в будущем не означает ограничения его от них в реальной жизни.

Профессионально подготовленные педагоги следят за развитием ребенка, его индивидуальностью, признают ее субъективность, работая с родителями. Родители всегда могут обратиться за советом, данными о развитии своего ребенка. Воспитатель хорошо знает своих подопечных, создает нужную образовательную и дидактическую атмосферу. Иногда впервые открывает особые способности, стремится их развивать и совершенствовать. Иногда впервые замечает пробелы в развитии ребенка, а затем вместе с родителями пытается как можно лучше помочь ему.

В педагогической практике распространены методы изучения ребенка или группы воспитанников [1]. В дошкольных учреждениях полной опеки познания ребенка надо трактовать как процесс, потому что ребенок развивается постоянно под воздействием многих факторов и ситуаций; источником познания должен быть сама ребенок, поэтому важно, использовать методы систематического наблюдения, их обобщения. Воспитатель призван постоянно накапливать собранный материал, призван служить прежде всего рефлексии над собственным трудом и улучшению педагогического воздействия. В процессе познания ребенка особенно важным является изучение его ситуации, индивидуальных особенностей организма, черт характера, положения в группе.

Разработанную и проверенную на практике А. Кельмом и группой воспитателей схемы характеристик индивидуального изучения ребенка и группы воспитанников, можно использовать в ситуациях, когда необходима полная индивидуальная характеристика воспитанника, или выделения в ней отдельных жизненных ситуаций. Тематические профили развития в конкретных сферах предложено с целью выявления индивидуальных различий и определенных общих черт у

воспитанников для осуществления попечительско-воспитательной деятельности или предоставления компенсационной, ресоциализационной помощи в перевоспитании. Использование этой схемы позволяет найти и развить таланты и способности детей. Тематические профили применял Я. Корчак в доме сирот, опираясь на результаты наблюдения и диагностики. При индивидуальном изучении ребенка используют такие методы: наблюдение, разговор, анализ документов питомца, тематические беседы, социометрию. Внимание целесообразно обращать на многоаспектность исследуемого явления, пытаться словесно-репродуктивным методом получить информацию о благоприятных или дезорганизационных факторах, с которыми имеет дело ребенок.

В дошкольном учреждении воспитатель должен не только учитывать отдельного воспитанника, но и на всю группу детей. Хорошие знания опекуна-воспитателя об одном ребенке облегчают познания группы, однако сопоставление этой информации для формирования полной картины группы недостаточно. Здесь действуют дополнительные механизмы формирования общих взаимоотношений воспитанников в группе, а также связи группы с заведением. Для познания группы целесообразно использовать такие методы: наблюдение, социометрию, групповую беседу, анкетирование, интервью, психо- и социодраму.

Педагог сможет достичь наилучшего развития личности, высоких результатов в воспитании детей, если общество будет гарантировать ему высокий уровень образования и соответствующую общественную и экономическую позицию. Хороший воспитатель должен обладать 83 чертами. К первым 15 относят: точность, адаптацию, отзывчивость, амбициозность, активность, похвалу, доступность, привлекательную внешность, широкую сферу интересов, самоконтроль, заботливость, веселый нрав, порядочность, внимательность, стабильность.

Главной формой педагогической проверки является взаимопосещение занятий. В первые три года работа воспитателя оценивается и это является основанием назначения на должность. Если в течение этого периода он не был оценен, то после трех лет непрерывной работы его автоматически переводят на должность. Тот, кто прошел этот этап, в течение следующих пяти лет должен быть оценен. Для оценки работы воспитателя нет четко определенных критериев. Директор заведения собирает комиссию в составе: руководителя (директор); методиста; педагога, психолога или воспитателя, имеющих более пяти лет стажа; представителя профсоюза.

На основании проведенных наблюдений ежедневной работы воспитателя директор готовит описание об уровне его работы и предоставляет ему возможность ознакомиться с этим документом. Методист (в отдельных случаях педагог, психолог или воспитатель) проводит оценку конспектов занятий воспитателя в течение первых трех лет работы. Он анализирует, в какой степени воспитатель использует психологические и педагогические средства, способ организации занятий, полученные в конце результаты попечительско-воспитательной работы. С целью лучшего понимания своих чувств, мотивации к работе, переосмысления достигнутых результатов воспитатель дает информацию и собственную оценку

своей работы. Необходимо обращать внимание на самостоятельность, креативность и инновационность воспитателя.

Со своей стороны, воспитатель должен: дарить детям любовь и быть порядочным; излучать спокойствие и гармонию; обладать силой преодолеть рутину; отличаться оптимизмом и верить в эффективность своей работы; обладать способностями открытия в ребенке положительных черт и уметь их укрепить; суметь создать ребенку чувство личной защиты; быть гибким и уметь раскрывать индивидуальность ребенка; быть творческим в воспитательной деятельности; авторитетом среди детей. Итоговую оценку работы воспитателя утверждают после его выступления. При положительной оценке в ближайшее время и праздничной атмосфере он дает торжественную присягу.

На основании проведенных исследований можно выделить положительные качества воспитателя: принятие каждого воспитанника таким, каким он есть, доброжелательное отношение к нему и его делам, заботы о его благе, желание помочь, толерантность, уважение к его индивидуальности, выявление и квалифицированная трактовка отрицательных черт поведения, приспособления требований к его возможностям, учета психического состояния, принципиальность и рассудительность в предоставлении опеки, управления исключительно интересом подопечных. Попечительско-воспитательная деятельность является профессией и призванием, опекун должен заслуживать доверие и иметь соответствующие личные убеждения, общие базовые и психолого-педагогические знания, быть ангажированным в попечительско-воспитательную деятельность, практические непрофессиональные (находчивость, самодеятельность) и профессиональные (музыкально-вокальные, художественные, спортивно-туристические, театральные, зоо-агротехнические) способности руководителя.

Важное значение имеют те черты педагога-опекуна, которые можно определить как достаточное количество собственных сил для оказания опеки и воспитания, а именно: физические и личностные качества (зрелость личности, принятие самого себя, баланс, позитивное отношение к людям и жизни), урегулированная семейная, социальная, профессиональная ситуация, педагогический опыт, а также ангажированность работой. Необходимо, чтобы опекун-воспитатель хотел и мог компетентно осуществлять попечительско-воспитательную деятельность, имел удовлетворённые собственные нужды, а также способности и положительные навыки их самостоятельного, правильного обеспечения.

Д. Панковская выделяет следующие критерии оценки воспитательной деятельности: успеваемость (в какой мере воспитанники достигли ожидаемых результатов), эффективность (можно было достичь этих целей меньшими усилиями), результативность (сколько детей достигло цели и на каком уровне: высоком, среднем, низком), продолжительность работы и др. Важным критерием может быть уровень удовлетворения как учеников, так и воспитателя, свидетельствующая о мотивации обеих сторон к дальнейшей деятельности. Зато создание стандартов оценки работы позволит определить, в какой мере достигается поставленная цель: минимальной, достаточной, высокой и тому подобное. Уже са-

мо планирование контроля и оценки воспитательной деятельности требует много усилий, а это только начало. Подготовка средств исследования, обработка и интерпретация информации, а также длительный мониторинг процесса воспитания является сложной задачей, требующей много времени. Однако не существует другой возможности, чтобы сознательно, ответственно и тщательно реализовать свою воспитательную миссию [2].

Одним из последних документов, уточняющих проведения оценки работы педагогов (воспитателей), является Распоряжение Министра культуры и национального наследия о критериях и порядке осуществления оценки работы педагогов, порядок подачи апелляции, состав и способ созыва комиссии по оценке от 23 марта 2017 [3]. В мае 2017 обнародован полный текст документа «Карта Учителя» с изменениями и дополнениями.

Настоящее возлагает на воспитателя особую ответственность – управление процессом создания личности. Именно его деятельность, ориентированная на формирование человека, чья активность развернется завтра, в других условиях, предусмотреть и спрогнозировать надо уже сегодня.

1. Filipczuk H. Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej / Henryk Filipczuk. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1988. – 233 s.; Korczak J. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku / Janusz Korczak. – Warszawa : Oficyna Wydawnicza Latona, 1993. – 565 s.; Janowski A. Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej / Andrzej Janowski. – 4-e wyd. – Warszawa : Fraszka edukacyjna, 1991. – 175 s.

2. Pankowska D. Wychowawca do oceny / Dorota Pankowska // Psychologia w Szkole. – 2012. – № 2. – S. 81–89. – S. 89.

3. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 23 marca 2017 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli szkół artystycznych, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego // Dziennik Ustaw. – 2017. – Poz. 709

4. Szukalski P. Zapotrzebowanie na instytucjonalnej formy opieki nad małym dzieckiem w Polsce w perspektywie roku 2020 / Piotr Szukalski // Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce / Pod red. Cecylii Sadowskiej-Snarskiej. – Białystok : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, 2008. – S. 46–56. – S. 50.

The article discloses the requirements for the position of a guardian in preschool institutions in Poland. The changes in its model are found to have been due to the development of guardian pedagogy, socio-political and socio-economic determinants, objective requirements of the system of care. Much emphasis is placed on carrying out guardian activities, meeting the guardian's own needs, as well as analysing his abilities, including an ability to provide for these needs. Today, the guardian has a great responsibility – that of managing the process of personality formation.

**О.Л. КІРДАН**

Україна, Умань, УГПУ имени Павла Тычины

## **СТАНДАРТИ ТА СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ В УКРАЇНСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Нині в Україні нові стандарти замінили Галузеві стандарти вищої освіти, які розроблялись у 2002 – 2014 рр. Відповідно до законодавства стандарти базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).

Згідно із чинним українським законодавством стандарти вищої освіти розробляються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів і галузевих об'єднань організацій роботодавців для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій та використовуються для визначення й оцінювання якості змісту й результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів та наукових установ.

Відповідно до вимог ст. 13 Закону України «Про вищу освіту» Науково-методична рада Міністерства освіти і науки України за участю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти розробляє методологію, методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, а науково-методичні комісії здійснюють розроблення цих стандартів. Нині розроблено та оприлюднено більш ніж 70 стандартів вищої освіти.

Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги до професійних стандартів (у разі їх наявності).

Вищий навчальний заклад або наукова установа на підставі освітньої програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає: перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС; послідовність вивчення дисциплін; форми проведення навчальних занять та їх обсяг; графік навчального процесу; форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вищого навчального закладу або наукової установи. Вищий навчальний заклад або наукова установа у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації.

В Україні більшість моделей управління якістю освіти і наукових досліджень у вищих навчальних закладах побудовані з використанням статистичної обробки формалізованих показників та досягнутих результатів. Світовою тенденцією в

цій царині є перехід на моделі, що засновані на концепції загального управління якістю TQM і вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9001:2015. Концепція TQM припускає наявність у ВНЗ чітко сформульованої місії та стратегічних цілей, вироблених в результаті всебічних досліджень потреб зовнішнього середовища (національного і міжнародного) в основних продуктах діяльності закладу. Загальне управління якістю орієнтує на процесний підхід до діяльності навчальних закладів, використовує низку специфічних методів та інструментів управління якістю. Концепція TQM нині набула популярності в більшості університетів Європи.

Підхід до побудови системи менеджменту якості, заснований на вимогах міжнародних стандартів ISO, припускає демонстрацію здатності ВНЗ надавати освітні послуги такої якості, що задовольняє споживача, причому запити споживачів регулярно відслідковуються і вивчаються. Відповідно до вимог стандарту ISO основною метою системи вищої освіти має бути підвищення задоволеності потреб клієнтів – особистості, суспільства і держави в освітніх послугах, підготовці фахівців, наукової продукції тощо.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (ст. 16. Система забезпечення якості вищої освіти) [1] система зовнішнього забезпечення якості включає: стандарти вищої освіти; ліцензування рівнів вищої освіти; акредитацію рівнів вищої освіти; систему менеджменту якості; відповідність навчальних планів і програм підготовки фахівців вимогам Європейського та світового освітнього простору; співпрацю з роботодавцями щодо контролю за якістю підготовки фахівців; державну атестацію випускників у державній атестаційній комісії; імідж вищого навчального закладу та рейтингову оцінку його діяльності.

На інституційному рівні вищі навчальні заклади України відповідно до вимог чинних нормативно-законодавчих документів, а саме: ст. 16. Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII, Постанови Кабінету Міністрів України № 978 «Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах» від 09.08.2001 р. (зі змінами, внесеними згідно з постановами КМ України № 1124 від 31.10.2011 р., № 801 від 15.08.2012 р., № 692 від 18.09.2013 р., № 507 від 27.05.2014 р.), постанови Кабінету Міністрів України № 1187 «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» від 30.12.2015 р., наказу Міністерства освіти і науки України № 689 «Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу» від 13.06.2012 р. та внутрішніх положень розробляють положення про забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.

Одним із можливих шляхів досягнення високої якості послуг у сфері вищої освіти є розробка і запровадження систем управління якістю відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001:2015 «Системи менеджменту якості. Вимоги», «Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001-2001 у



сфері освіти (IWA 2:2007)» та дотримання Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [2].

Організаційна структура управління вищим навчальним закладом та її багатокomпонентність спонукає нас до визначення рівнів у системі забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності.

На наш погляд, система якості вищої освіти університету забезпечується на трьох рівнях: перший рівень – рівень оперативного управління діяльністю (управління якістю), націлений на виконання вимог до якості надання освітніх послуг, що містить маркетинг, освітній процес (доуніверситетська освіта, відбір абітурієнтів, навчально-методична, навчальна, навчально-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти, виховна робота), освіти впродовж життя; процеси управління ресурсами, науково-дослідну роботу викладачів; підготовку та підвищення кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів; планово-фінансову діяльність; матеріально-технічне та інформаційне забезпечення; забезпечення безпеки життєдіяльності.

Другий рівень – рівень управління системою якості (внутрішнє забезпечення якості), націлений на підтвердження впевненості зовнішніх та внутрішніх споживачів у тому, що відповідні вимоги до якості будуть виконані. Він представлений процесами діяльності кафедр, факультетів, науково-методичних та вчених рад факультетів / інститутів, науково-технічної ради університету, ректорату, студентської ради), постійної комісії із забезпечення якості вищої освіти вченої ради університету, відділу забезпечення якості вищої освіти тощо.

Третій рівень – рівень стратегічного управління (постійне покращення і контроль якості), орієнтований на підвищення ефективності та результативності управління. Він представлений процесами діяльності науково-методичної та вченої рад університету, наглядової ради Університету, відділу моніторингу та забезпечення якості вищої освіти тощо.

Таким чином, на інституційному рівні система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти передбачає: контроль за кадровим, матеріально-технічним, навчально-методичним забезпеченням освітньої діяльності; за якістю проведення навчальних занять; за якістю знань здобувачів вищої освіти; забезпечення академічної мобільності здобувачів вищої освіти; наявність інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; систему запобігання академічного плагіату у здобувачів вищої освіти.

Провідними, на наше переконання, є такі принципи системи якості вищої освіти на інституційному рівні – усвідомлення усіма співробітниками вищого навчального закладу відповідальності за якість вищої освіти, що надається; визнання необхідності розроблення стратегії, політики та процедур забезпечення якості для освітніх програм, що реалізуються; прийняття науково обґрунтованих рішень на основі аналізу повної й об'єктивної інформації; відмови від авторитарного стилю керування і перехід до парадигми лідерства; глибокого і повного

делегування повноважень на усіх рівнях управління університетом, що передбачає й відповідальність керівників за роботу системи; постійне навчання персоналу та підвищення його професійної майстерності; максимальне урахування вимог стейкхолдерів до якості вищої освіти.

1. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 01.07.2014 р. / № 1556-VII : ред. від 09.08.2016, підстава 1415-19. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – 32 с.

In the article the quality assurance in higher education is based on the institutions' responsibility for the quality of their programmes and other provision; therefore it is important that external quality assurance recognises and supports institutional responsibility for quality assurance. To ensure the link between internal and external quality assurance, external quality assurance includes consideration of the standards. External quality assurance in its various forms can verify the effectiveness of institutions' internal quality assurance, act as a catalyst for improvement and offer the institution new perspectives.

**О.М. КОБЕРНИК, В.О. СЛИПЕНКО**

Україна, Умань, УГПУ імені Павла Тычины

### **ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ТА США**

Для ефективного вирішення завдань, що стоять перед економічною модернізацією країни, потрібні фахівці якісно нового типу, професійно-компетентні, мобільні на ринку праці, освічені, комунікабельні, конкурентоспроможні, готові до самостійної постановки цілей та їхнього творчого досягнення. Успішне вирішення цієї проблеми в основному залежить від позитивних результатів у формуванні особистості майбутнього працівника на всіх етапах його шкільного життя [5].

Перехід України до нових форм економічних відносин супроводжується інтенсифікацією підприємства, конкуренцією, зростанням вимог до рівня підготовки молоді, яка у свою чергу, повинна прилучитись до витоків підприємницької освіти, та забезпечити незворотність економічного зростання держави, гарантувати її розвиток у майбутньому на рівні економічно розвинутих держав світу. До того ж підприємницька компетентність визнана як важлива складова змісту освіти в українській загальноосвітній школі.

Наголосимо, на основі аналізу теоретичних і методичних розробок українських учених (М. Ажнюк, Б. Бобров, З. Варналій, В. Кириленко, Г. Ковальчук,

М. Лапусти, О. Мамалуй, В. Мельничук, В. Огнев'юк, Г. Осовська, О. Проценко, О. Старцев, В. Сизоненко, В. Узунов, О. Часникова та інших) щодо формування підприємницьких умінь та навичок з'ясовано, що застосування компетентнісного підходу в українській загальноосвітній школі перебуває лише на рівні теоретичного осмислення [3].

Соціально-політичні тенденції формування підприємництва школярів у середніх навчальних закладах України вимагають зміни підходів до підготовки учнівської молоді до підприємницької діяльності. Кожна країна світу потребує компетентних працівників які б здійснювали раціональне ведення господарства, відповідно до вимог ринку.

Аналіз стану діяльності школи з розвитку в учнів підприємницької компетентності засвідчує, що:

- хоча “підприємливість” – одна з ключових компетентностей відповідно до нового змісту освіти у сучасній українській школі відсутній компетентний педагог, здатний викладати новий предмет “Підприємництво” і навчати роботі у команді;

- курс “Економіка” став обов’язковим предметом для учнів 11 класу. Однак вивчення економіки не гарантує формування підприємницької компетентності в учнів, оскільки зміст програми та підручники зосереджені на максимальному поданні базових знань з економічної науки. Великий обсяг знань, який запропоновано в рамках шкільного предмету з економіки, залишає обмаль часу на розвиток умінь та навичок учнів, формування цінностей, ставлень, світоглядних позицій, готовності до застосування знань, належної самооцінки [1].

Розглядаючи стан справ на сучасному ринку праці в Україні, з’ясовано, що значна частина населення не готова до нових ринкових відносин, водночас молоді люди значно швидше сприймають соціально-економічні перетворення в країні, орієнтуючись здебільшого на приватний сектор економіки. Ці та інші підстави дають змогу стверджувати, що в Україні склалася надзвичайно складна ситуація із зайнятістю населення, що і передбачає підприємницьку діяльність.

Цікавим і корисним є досвід організації підприємницької освіти та виховання в Сполучених Штатах Америки, країни із сталими традиціями демократії, захисту свобод і прав людини, в яких законодавчо – на державному рівні підтримується й захищається приватна власність та індивідуальна діяльність [2]. Вивчення досвіду та умов діяльності освітньої системи у могутній підприємницькій державі – США, в котрій ініціативний спосіб життя й загальногромадянський дух підприємництва ставлять перед освітою високі завдання щодо ефективної підготовки населення країн до самостійної підприємницької діяльності, дозволяє нам виділити такі тенденції формування підприємницької компетентності школярів у середніх навчальних закладах:

1. Довготривале спостереження за становленням і розвитком особистості школяра;
2. Урахування індивідуальних інтересів, нахилів, здібностей молоді;

3. Введення спеціальних предметів, що ознайомлюють школярів з основами сучасного виробництва;
4. Використання різноманітних форм навчання і виховання з метою розвитку підприємницької компетентності;
5. Залучення учнів до безпосередньої підприємницької діяльності, в якій випробовуються власні сили;
6. Впровадження на державному рівні комплексних програм у галузі підприємництва;
7. Співробітництво підприємців з навчальними закладами;
8. Наявність незалежних профконсультантів у школі;
9. Максимальне забезпечення навчальних закладів підприємницькою літературою;
10. Належне методично-інформаційне забезпечення процесу формування підприємницької компетентності школярів [4].

Аналізуючи вище сказане, варто зазначити, що розвиток підприємницької компетентності стало одним з найважливіших напрямків освіти, мета якого – забезпечити всебічний розвиток особистості та, що дуже важливо в сучасних умовах, повідомити їй ті знання і навички, які сприятимуть успішному працевлаштуванню або самозайнятості. Проте, характеристика стану формування підприємницької компетентності в загальноосвітніх школах України дає підстави стверджувати, що проблему підготовки учнів до підприємницької діяльності намагаються розв'язувати, але недостатньо ефективно, тому і варто запозичувати передовий педагогічний досвід США.

1. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності / Ю. А. Білова // Наукові записки: Збірник наукових праць Рівненського ДДУ. – 2013. – Випуск 7 (50)
2. Заїченко Н. В. Особливості освіти США на сучасному етапі її реформування / Н.В. Заїченко // Колежанин. – 2003. – № 11. – С. 34–40
3. Назаренко Г.А. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів: [метод. посібник] / Г.А. Назаренко. – Черкаси: ЧОПОПП, 2014. – 68 с.
4. Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas Clerc, N. (2006) Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 720p.
5. Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. (2014). Final Report of the Thematic Working Group on Entrepreneurship Education [Кінцевий звіт Тематичної робочої групи з питань навчання підприємливості]. Brussels: European Commission.

The article deals with the main trends of formation students' entrepreneurial competence in secondary schools of Ukraine and the USA, comparative analysis has been carried out. The importance of studying the American experience which concerns entrepreneurial competence in Ukrainian system of education is noted.

**М.С. КОВАЛЕВИЧ**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРОЙ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**

На основе сравнительного анализа информации из различных источников нами предпринята попытка обобщить опыт организации психолого-педагогической поддержки в профессиональном самоопределении старшеклассников и студентов. Сопоставлены подходы к профориентационной деятельности в странах с различным уровнем экономического развития.

Ранний выбор школьником своей будущей профессии требует условий, обеспечивающих социально ответственное профессиональное самоопределение, в том числе и информационной поддержки. К сожалению, приходится признать, что для миллионов молодых и взрослых людей качественные профориентационные услуги остаются недоступными. Кроме того, необходимо помочь в профориентации *не только тем, кто к нам обращается, но и тем, кто в этом нуждается*. То есть профориентация в школах держится исключительно на энтузиазме некоторых психологов, завучей и директоров и находится в критическом состоянии.

Реальностью становится неосознанный, хаотичный выбор. Негативную роль играют искаженные мотивационно-смысловые ориентиры молодых людей на выбор профессии и профессиональную карьеру:

- неадекватные представления об условиях работы, потребностях рынка труда и требованиях работодателя;
- необоснованно высокие притязания к будущей профессии, рабочему месту без учета реальных социально-экономических условий и личных возможностей;
- неподготовленность к жесткой конкурентной ситуации;
- отсутствие психологической готовности к самостоятельным действиям и другие.

Это подтверждает и анализ мотивов обращения учащихся на консультацию в Центр профессионального и карьерного консультирования. Наиболее частыми *мотивами* обращения являются следующие: мотив неопределенности, мотив альтернативного выбора, подтверждающий вариант, конфликтная ситуация, мотив познания.

В большинстве случаев педагоги-психологи не обеспечены необходимыми *средствами, методиками и информационными материалами*, которые нужны для полноценной профориентации. Ведь для хорошего профориентационного курса нужны компьютеры, специальные компьютерные программы, Интернет, психологические тесты, профессиограммы, справочники по учебным заведениям, информация о рабочих местах, литература, видеофильмы. Не существует также и современных программ проведения подобных занятий со школьниками, особенно практических профориентационных программ с элементами тренинга.

В результате практически никто не готовит молодежь к эффективному поведению в условиях современного рынка труда и жесткой конкуренции. В условиях, когда для достижения профессионального успеха человеку необходимо в полной мере реализовать имеющиеся у него способности.

Профориентация в школе, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика, при этом *отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход* к личности выбирающего профессию. Основными методами профориентации являются словесные, декларативные, в основном – в форме классных часов с рассказами о профессиях, в лучшем случае – в форме экскурсий на предприятия и вузы. Применяемые в ряде школ различные психологические тесты по профессиональным предпочтениям без системного подхода к проблеме профориентации, не дают ощутимых результатов. Организация профориентационной работы в подавляющем большинстве школ не позволяет учащимся *попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой.*

Для устранения указанных недостатков учреждениям системы образования рекомендуется систематически и целенаправленно, исходя из возрастных и психологических особенностей развития личности, использовать следующие *универсальные направления и механизмы* профессиональной ориентации: *профессиональная информация, профвоспитание, профдиагностика, профессиональная консультация, профессиональный подбор, профессиональный отбор. Профинформация и профвоспитание интегрируются в формирование профориентационных, а затем и профессиональных компетенций. Усиливается деятельность составляющая профориентации. Добавляется практическая проба сил.*

Поэтому эффективными считаются методы и формы, которые позволили бы учащимся *«примерить» на себя ту или иную профессиональную роль*, получить внешнюю оценку своих способностей, сформированных умений и навыков, попробовать себя в деятельности по формированию адекватной самооценки тех или иных профессионально важных качеств (ролевые игры, социально-психологические тренинги и т.п.), тесное сотрудничество общеобразовательных учреждений с районными и областными отделами трудоустройства (центрами занятости), республиканским и областными центрами профессиональной ориентации.

Но школа не может самостоятельно обеспечить практическую составляющую обучения без поддержки и активного участия в образовательном процессе всех заинтересованных сторон (профессиональных некоммерческих и общественных организаций, регулирующих органов, предприятий и организаций промышленного и финансового секторов экономики, организаций инфраструктуры поддержки малого и среднего бизнеса, вузы, колледжи и т.д.). Оставаясь основным звеном образовательного процесса, школа совместно с вузом, становятся организаторами новой практико-ориентированной образовательной среды, которая дает принципиально новые возможности всему процессу обучения, обеспечивая его соответствие потребностям реальной жизни, а также деятельностно-компетентностную составляющую обучения.

Применение современных подходов к профессиональной ориентации создает реальную возможность перехода от традиционной диагностической модели профориентации (ориентированной на выявление соответствия профессии отдельной личности) к опережающей модели профориентационной работы (ориентированной на развитие активности, ответственности личности, формирование профориентационных компетенций, которые являются основой для профессиональных компетенций).

Для студентов и выпускников вузов, для молодых специалистов становятся актуальными вопросы о выборе конкретной организации, в которой можно будет реализовать свой потенциал и удовлетворить потребности в творчестве, общении, материальной обеспеченности, стабильности и т.п.

В Центре планирования и развития карьеры студенты старших курсов белорусских вузов и молодые люди, уже имеющие опыт работы, но думающие о смене профессии или направления карьеры, могут:

- оценить свой карьерный потенциал с помощью методик «ПРОФКАРЬЕРА» и «ПРОФКОНСУЛЬТАНТ» и выявить свои сильные стороны
- определить, в какой сфере деятельности, и на каких должностных позициях (ролях) вы будете наиболее успешны и продуктивны
- на индивидуальной консультации со специалистом определить направления своего карьерного и профессионального развития
- получить карьерный профиль с оценкой компетенций, элементы которого можно использовать в качестве приложения к своему резюме
- обсудить с консультантом возможные направления смены профессии, повышения квалификации, переподготовки, получения дополнительного или второго высшего образования
- получить рекомендации по составлению резюме (CV) и мотивировочного письма, а также прохождению собеседования у потенциального нанимателя.

Для качественной организации профориентационной деятельности очевидна необходимость обращения к опыту стран с высокой психологической культурой.

Обзор профориентационных практик стран ЕС позволяет сделать некоторые выводы относительно использования таких технологий в отечественной педагогике и профессиональном самоопределении [1].

Обнаружено несколько закономерностей. Чем выше в государстве уровень дохода на душу населения, тем большее внимания оно уделяет профориентационной работе. В развитых странах политика в данной сфере основана, прежде всего, на интересах индивида; знакомство детей с миром профессий начинается уже в младшей школе, а момент окончательного самоопределения отложен до завершения старшей ступени обучения, причем предусмотрена возможность смены направления профподготовки в случае обнаружения несоответствия качеств учащегося первоначально избранному профилю.

Развитые страны уделяют повышенное внимание личности учащегося, детально мониторят его склонности и способности, привлекают серьезные материальные и педагогические ресурсы для полноценной самореализации молодых

людей, которым даже позволяет на определенном этапе жизни «паразитировать» на теле социума, пока они полностью не самоопределились. Сильная экономика может позволить себе проводить профориентационную политику, основываясь, прежде всего, на интересах индивида. В развитых странах, как правило, и спектр профессионального выбора насыщеннее: наряду с производственными специальностями распространены, а то и преобладают сервисные и обслуживающие направления деятельности. Встречаются и *экзотические профессии*, такие, например, как «собачий психолог» или «охотник за привидениями». Прямая привязка обучения к дальнейшей трудовой деятельности присутствует не всегда, а профориентация молодого человека исповедует принцип *«лишь бы стал полноценным членом общества»*.

*Иная картина в развивающихся странах.* Профориентационная деятельность в них жестко увязана с интересами экономики и потребностями рынка труда, поскольку дефицита неквалифицированных трудовых кадров здесь, как правило, нет, а появляющиеся новые производства требуют специалистов конкретных направлений с четко сформированными знаниями, умениями и навыками. В этой связи и профориентационная работа построена линейно: способен молодой человек освоить определенные компетенции, значит, займет свое положение в трудовой и социальной иерархии, а все неспособные пополнят число низкоквалифицированных рабочих, занимающихся, по сути, обеспечением собственного пропитания. Интересы личности в странах с развивающейся экономикой отодвинуты на второй план и если учитываются, то, как дополнение к повышению эффективности труда.

Для всех зарубежных схем профориентационной работы типична организация *непрерывного*, длящегося на протяжении всего школьного обучения, наблюдения за достижениями, склонностями и увлечениями детей, составление их *портфолио* и учет всех этих сведений при профконсультировании и отборе абитуриентов для продолжения профессионального обучения в колледжах или вузах.

В России и Беларуси, увы, при поступлении в подавляющее большинство вузов рассматривается только результат ЕГЭ, ЦТ, что часто отрицательно отражается на судьбе молодого человека в плане выбора будущей специальности: куда хватило баллов по выбранным предметам, туда и поступил.

*Общей является потребность экономик в высококлассных специалистах* на основе отбора учащихся, способных к освоению сложных наукоемких технологий, имеющих явный потенциал профессионального роста и личностного развития.

Обращает на себя внимание и тот факт, что как в развитых, так и в развивающихся странах ключевое место в профориентационной деятельности и обучении квалифицированных специалистов занимает *языковая подготовка*. Это обусловлено в первую очередь созданием высокотехнологичных производств на базе транснациональных компаний, а также *невозможностью карьерного и профессионального роста без изучения опыта работы зарубежных коллег и конкурентов*. Глобализация мировой экономики накладывает свой отпечаток на процесс профессионального самоопределения: молодые люди чаще стремятся полу-



чить профессию, востребованную в большинстве развитых стран, что обеспечит им не только достойный заработок, но и возможность трудовой миграции в быстро меняющихся условиях международного рынка труда.

Конечно, деятельность, способствующая профессиональному самоопределению молодых людей, может в разных странах обладать своей спецификой: например, испытывать серьезную религиозную (как в Израиле), расовую (как в США) или кастовую (как в Индии) нагрузку. Но *общей является потребность экономик в высококласных специалистах* на основе отбора учащихся, способных к освоению сложных наукоемких технологий, имеющих явный потенциал профессионального роста и личностного развития.

*Опыт Германии* позволяет сделать вывод о том, что интерактивные проекты типа «школьной фирмы» полезны профориентационной направленностью. Разумеется, как система данное мероприятие не может быть реализовано в отечественной практике в полной мере, но как разовая форма возможна либо вместо школьной практики, либо как «Фестиваль профессий», «Один день фирмы» (деловая игра), либо в виде курса по экономике и др.

Интегрированная в систему образования *Франции* многоступенчатая система профориентации для нашего опыта интересна именно как целостная структура.

*Финский опыт* профориентации интересен своей нацеленностью на результат, направленностью на ответственность ученика перед обществом, даже в случае неверного профессионального самоопределения бывший школьник принимается за простую работу, чтобы «даром не есть свой хлеб». В данном контексте представляется удачным отечественный опыт трудоустройства учеников в летний период с выполнением ими простой работы по уборке города и получением фиксированной зарплаты. В данный период в свободное от работы время с трудоустроенными школьниками проводятся культурные мероприятия. Было бы полезным также организовать в это время экскурсии на производственные предприятия, ознакомить с различными условиями труда, показать современную технику и др. в контексте профессиональной ориентации [2].

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что в развитых странах уделяется большое внимание профессиональной ориентации учащихся, где, наряду с помощью в выборе профессии, приоритетным является формирование самостоятельности, развитие своих интересов, склонностей и умений оценивать себя в контексте требований рынка труда и самостоятельно выстраивать карьеру.

В Беларуси происходит ориентация на мировой опыт ведущих зарубежных стран в плане *модификации и модернизации системы подготовки кадров*. Но при этом международный опыт не копируется, а используется с сохранением национальных традиций.

Несомненно, мероприятия профориентационной направленности будут постепенно все более совершенствоваться в Беларуси, принося «свои плоды» рынку качественных трудовых ресурсов. В этом может помочь и опыт других стран для сопоставления и обогащения наиболее удачными профориентационными практиками.

Практика показывает, что эффективности в организации профориентационной работы с учащимися можно добиться, используя *системные и долгосрочные формы работы с детьми*, включающие как традиционные педагогические средства, так и современные информационно-коммуникационные средства: мультимедийные презентации профессиограмм, электронные методические пособия и справочники, Интернет-сайты профессиональной направленности.

Таким образом, необходима единая профориентационная система, разработанная на базе серьезного научно-методического обеспечения, которое объединило бы школу, вуз и организации-работодатели. Такая система должна сочетать в себе все основные подходы – информационный, консультативно-диагностический, развивающий, активизирующий. Для ее разработки необходимо использовать эффективные отечественные разработки, учесть успешных опыт зарубежных коллег (американская психолого-педагогическая служба «Гайденс», японский метод «профессиональных проб» профессора Фукуямы и другие). В этом случае такая система будет способствовать тому, чтобы на каждом этапе учебной и профессиональной деятельности школьники, студенты, специалисты могли совершать осознанный, объективный выбор, позволяющий максимально раскрыть свой потенциал в труде, осуществляя деятельность, имеющую для них смысл и востребованную в обществе.

1. Толстогузов, С.Н. Опыт профориентационной работы за рубежом / С.Н. Толстогузов // Образование и наука. – 2015. – № 1. – С. 151–165.

2. Файзрахманова, А.Л. Использование зарубежного опыта в профориентационной деятельности / А.Л. Файзрахманова // Молодой ученый. – 2013. – №8. – С. 442–444.

On the basis of comparative analysis of information from various sources, the author has made an attempt to summarise the experience of the organisation of psychological and pedagogical support in the professional self-determination of high school students. Approaches to career guidance in countries with different levels of economic development are compared.

**Т.А. КОВАЛЬЧУК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

Создание системы непрерывного педагогического образования, начиная от допрофильной и профильной подготовки в школе до дополнительного образования взрослых, в Республике Беларусь рассматривается в качестве важнейшей стратегической задачи в подготовке педагогических кадров. Стратегия развития непрерывного педагогического образования определяется рядом принятых Министерством образования документов с учетом международных тенденций развития высшего образования, в т. ч., вступлением Беларуси в Болонский процесс.

В 2015 году в Республике Беларусь разработана и утверждена Концепция развития педагогического образования на 2015 – 2020 годы (далее Концепция) и План мероприятий по ее реализации. Ожидается, что поэтапное выполнение этих мероприятий позволит к 2020 году преодолеть имеющиеся в педагогическом образовании недостатки, достичь системных качественных изменений в профессиональной подготовке педагогов, создать эффективную непрерывную систему педагогического образования – от педагогических классов до дополнительного образования педагогов.

В Концепции отмечается, что современная система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь - это динамично развивающаяся система, отличительными особенностями которой является открытость, ступенчатость, многоуровневость и многофункциональность [1].

Система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь включает: профильное (допрофессиональное) образование на третьей ступени общего среднего образования; среднее специальное педагогическое образование; высшее педагогическое образование; послевузовское образование; дополнительное образование взрослых.

Итак, первое звено в системе непрерывного педагогического образования – профильная подготовка на третьей ступени общего среднего образования. Следует заметить, что в отечественной системе образования педагогические классы появились в 80-е годы XX века, но просуществовали достаточно недолго. Их создание было обусловлено дефицитом педагогических кадров, а также невысоким конкурсом на ряд педагогических специальностей. Особенно актуальной проблема престижности педагогической профессии среди молодежи стала сегодня. Во время посещения Главы государства А.Г. Лукашенко Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (БГПУ) в ноябре 2014 г. прозвучала идея возрождения педагогических классов, что нашло свое отражение в Протоколе поручений Президента. И уже в 2015/2016 учебном году в учреждениях образования страны было открыто 102 педагогических класса, в которых обучалось более 1500 десятиклассников. В 2016/ 17 учебном году число педагогических классов и групп увеличилось со 102 до 319, а количество учащихся - до 3542 [2].

В соответствии с утвержденными нормативными документами, учащиеся, обучающиеся в педагогических классах, в рамках учебных часов изучают учебные предметы на повышенном уровне. Как правило, это те учебные предметы, учителями которых они планируют стать в будущем. Учащиеся педагогических классов обязательно также осваивают программу факультативного занятия «Введение в педагогическую профессию. X-XI класс», утвержденную Министерством образования Республики Беларусь. Факультативные занятия направлены на развитие у учащихся мотивации к педагогической деятельности, педагогических способностей, социальной компетентности, психологической культуры, формирование личности, ориентированной на освоение профессионально-значимых компетенций и способной к самообразованию и самосовершенствованию.

нию. Содержание педагогических модулей включает темы, обеспечивающей формирование представлений о специфике педагогической профессии, ее социокультурных функциях, структуре педагогической деятельности, личностно-профессиональных качествах педагога и т.д.

Содержание психологических модулей ориентировано на формирование у обучающихся навыков критического мышления, расширение представлений в области психологии познания и самопознания, развитие коммуникативной компетентности, умений самодиагностики, рефлексивной позиции.

Освоение содержания факультатива осуществляется в процессе выполнения практических творческих заданий, педагогических проб (организация игр на переменах; проведение воспитательных дел, уроков в начальной школе, практика в школьном лагере, волонтерская деятельность и т.п.), предполагает работу над проектом «Мой профессиональный выбор». Таким образом, освоение содержания модуля основано на личностно ориентированном, субъектно-деятельностном подходе.

В педагогические классы зачисляются учащиеся на основе изучения результатов обучения в 9-ом классе, психолого-педагогического тестирования и рекомендаций педагогического совета. Особенности организации образовательного процесса в педклассах является то, что к преподаванию обязательного факультативного курса привлекаются лучшие педагоги школы, а также преподаватели университетов. Преподаватели университетов привлекаются также к проведению занятий по профильным предметам, индивидуальному педагогическому сопровождению учащихся педклассов, прежде всего проявляющих особые способности в изучении профильных предметов.

В соответствии с поручением Президента с 2017 г. введен особый порядок приема на педагогические специальности выпускников и перечень специальностей, на которые выпускники педклассов принимаются без вступительных испытаний (только на основе собеседования). Условиями приема без вступительных экзаменов являются:

- обучение в профильных классах и группах педагогической направленности;
  - освоение обязательного двухлетнего курса факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию. 10-11 классы» (в объеме 140 ч);
  - получение характеристики-рекомендации педагогического совета школы;
- наличие в документе об образовании отметок не ниже 7 баллов по всем учебным предметам и отметок не ниже 8 баллов по учебным предметам, соответствующим предметам профильных вступительных испытаний [2].

Необходимо сказать, что в последнее время профильное обучение дополняется в реальной образовательной практике еще одним элементом – допрофильной подготовкой (8-9 классы). И хотя цель допрофильной подготовки не развитие способностей личности в определенной профессиональной сфере, а выявление ее интересов, склонностей, формирование представлений о мире профессий), ее также считаем, можно включить в систему непрерывного педагогиче-

ского образования. В ряде школ на этапе допрофильной подготовки (9 класс) изучается факультатив «Мое профессиональное будущее».

Результаты одного из инновационных проектов показали, что продуктивной формой допрофильной подготовки является Школа юного педагога, которая выполняет задачу отбора учащихся, наиболее мотивированных и способных к педагогической профессии. Ее деятельность направлена на формирование положительного отношения к педагогической профессии (мотивационно-стимулирующая функция), обеспечение функции самоопределения на педагогическую профессию на основе диагностики способностей учащихся, знакомства их с педагогической профессией, ее требованиями в процессе профессионально-ориентированной деятельности на занятиях, посредством включения в социально-педагогическую практику а также образовательную функцию - развитие способностей и качеств, обеспечивающих творческую самореализацию личности, необходимых для ее саморазвития, выполнения некоторых профессиональных видов деятельности (прежде всего коммуникативной, организаторской).

Работа Школы юного педагога организуется как клубное объединение; содержание, методы, формы работы определяются целевыми установками, интересами и потребностями учащихся, основана на субъектно-деятельностном, аксиологическом подходах, осуществляется в соответствии с принципами допрофессиональной педагогической подготовки; включает профессионально ориентированные виды деятельности, а также познавательную, ценностно-ориентационную, развлекательно-досуговую. Особую значимость приобретает ценностно-ориентационная деятельность, которая направлена на освоение нравственных ценностей, осознание Другого, образования, развития, саморазвития, субъекта, продуктивного взаимодействия и т.д. и т.п. как педагогических ценностей.

В структуре непрерывной подготовки специалистов образования предусмотрена возможность получения среднего специального педагогического образования на базе колледжей (3 – 4 года обучения). Обучение в педагогическом и индустриально-педагогическом колледже отличается практикоориентированностью приобретаемых знаний и умений, достаточной общепедагогической подготовкой. Выпускники педагогических колледжей могут работать в учреждениях дошкольного, общего среднего и профессионально-технического образования, и получают возможность получить высшее образование в сокращенные сроки. Специальности педагогических колледжей и учреждений высшего образования взаимосвязаны и интегрированы. В республике реализуются программы сокращенной подготовки выпускников педагогических колледжей в учреждениях высшего образования. В рамках развития ступенчатости непрерывного педагогического образования 9 колледжей включены в структуру университетов, что позволяет рассматривать педагогические колледжи как начальную ступень высшего педагогического образования.

На уровне высшего педагогического образования реализуется двухступенчатая система подготовки педагогических кадров: специалистов и магистров. Пер-

вая ступень (4 года обучения) обеспечивает подготовку бакалавров, обладающих фундаментальными и специальными знаниями и навыками в соответствии с профилями подготовки, которые могут работать в учреждениях образования всех уровней. Вторая ступень высшего образования – магистратура (1,5-2 года) – обеспечивает формирование знаний и навыков научно-педагогической, научно-исследовательской и инновационной деятельности. Особенностью в подготовке специалистов образования на второй ступени стало открытие практико-ориентированной управленческой магистратуры, выпускники которой могут работать менеджерами в учреждениях образования.

В настоящее время осуществляется переход на многоступенчатую (трехступенчатую) модель высшего педагогического образования. Высшее образование в Республике Беларусь будет представлено тремя видами: общее высшее образование (бакалавриат; срок обучения 4 – 4,5 года), углубленное высшее образование (магистратура, срок обучения 2 года) и научно-ориентированное высшее образование (аспирантура; срок обучения 3 года). Каждый из видов высшего образования является самостоятельным, т. е. дает возможность трудоустройства выпускников в соответствии с полученной квалификацией. Обучение по программе общего высшего образования должно заканчиваться получением квалификации по соответствующей специальности и степени бакалавра. Углубленное высшее образование (магистратура) предусматривает получение степени магистра. Магистратура предполагает углубленную подготовку специалиста после бакалавриата. Трудоустраиваться выпускники магистратуры будут на должности, требующие углубленного высшего образования. При этом в нормативных документах в сфере труда должен быть предусмотрен перечень должностей для выпускников бакалавриата и магистратуры. [3]. Научно-ориентированное высшее образование (аспирантура) заканчивается присвоением квалификации «исследователь».

Методология проектирования содержания образовательных программ высшего образования основана на компетентностном подходе. За основу могут быть взяты Дублинские дескрипторы [3], которые являются рамочными стандартами для различных видов высшего образования. Содержание образовательных программ проектируется в соответствии с модульным принципом, предполагающим на группировании в модули учебных дисциплин, обеспечивающих формирование у обучающихся одной или нескольких одинаковых компетенций. Образовательная программа включает обязательный компонент (набор учебных модулей), который определяется УМО в сфере высшего образования. Профилизация специальности в учреждении образования реализуется через вариативный компонент образовательной программы, который должен составлять 45-65 %.

Концепция определяет цель, задачи стратегические направления, принципы развития непрерывного педагогического образования. В числе основных принципов развития национальной системы непрерывного педагогического образования такие, как социокультурная направленность (реализация непрерывного педагогического образования как ресурса устойчивого развития общества); социальное партнерство; конкурентоспособность; оптимизация, взаимодополнение

традиций и инноваций; непрерывность педагогического образования; преемственность дошкольного, общего среднего, среднего специального, высшего педагогического образования, послевузовского и дополнительного образования взрослых.

В соответствии с целевыми установками Концепции определены стратегические направления развития национальной системы непрерывного педагогического образования, среди которых:

обновление целей и содержания непрерывного педагогического образования с учетом социально и экономически обусловленных требований к профессиональной компетентности специалистов образования;

модернизация форм, методов, технологий образовательного процесса на основе стратегий проблемно-исследовательского, активного, коллективного обучения;

совершенствование подготовки научных работников высшей квалификации с учетом актуальных проблем современной психологической и педагогической науки и образовательной практики, принципов непрерывности и преемственности;

переход национальной системы непрерывного педагогического образования на кластерную модель развития;

совершенствование ресурсного обеспечения национальной системы непрерывного педагогического образования в условиях информационного общества и повышение престижа педагогической профессии.

В рамках реализации первого направления (обновление целей и содержания непрерывного педагогического образования) осуществляется разработка профессионального стандарта педагога и на его основе обновленного образовательного стандарта непрерывного педагогического образования; модернизация образовательных стандартов и учебно-программной документации с учетом международных требований и национальной рамки квалификаций, происходит обновление и углубление содержания психолого-педагогических и социально-гуманитарных дисциплин, реализуется комплекс мероприятий развития профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава, проектируется и реализуется компетентностная модель содержания образования, предполагающая усиление практико-ориентированности профессиональной педагогической подготовки. Новые ценностно-целевые ориентиры актуализируют значимость новых компетенций, которыми должны овладеть выпускники педагогических специальностей учреждения высшего образования: информационно-коммуникационные, проектные компетенции (компетенции проектирования собственной профессиональной деятельности, профессионально-личностного развития и саморазвития, способность находить оптимальные решения инновационного характера и др.), компетенции, позволяющие успешно работать с разными категориями детей и их родителями, уверенно действовать в условиях инклюзивного образования; владеть технологиями педагогической поддержки, медиации, тьюторства. Большое значение уделяется освоению компетенций, которые позволяют педагогу проектировать и осуществлять продуктивное взаимо-

действие с семьей обучающегося, развивать у родителей педагогическую культуру, создавать совместно с родителями субъектно-развивающую среду, направленную на развитие индивидуальности личности ребенка, ее творческую самореализацию.

В связи с тем, что на современного педагога возлагается особая миссия по сохранению национально-культурных традиций и консолидации общества, усиливается значение воспитательной работы, технологий, форм формирования социально успешной личности. В сфере воспитания важными компетенциями становятся: готовность к духовно-нравственному воспитанию детей в глобализирующемся мире, поликультурному воспитанию; умение организовывать социально значимые инициативы (волонтерское движение, благотворительные акции и др.) и т.д. Обновление содержания педагогического образования осуществляется с учетом единых для европейского образовательного пространства принципов формирования и совершенствования содержания педагогического образования; фундаментальности; контекстности, актуальности, верифицируемости, дифференциации, гуманизации.

Проектирование содержания педагогического образования предполагает усиление его воспитывающей функции, ориентации на формирование у педагога духовных и нравственных качеств личности как важнейшего ресурса обеспечения высокого качества образования.

Модернизация форм, методов, технологий образовательного процесса на основе стратегий проблемно-исследовательского, активного, коллективного обучения предполагает обновление организационных форм и методов образовательного процесса, что направлено на осуществление перехода от парадигмы преподавания к парадигме учения как активного поиска, самостоятельного конструирования знания, применения освоенных знаний и умения для решения учебно-профессиональных задач. Происходит пересмотр в учебных планах соотношения аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы обучающихся, однако пока соотношение далеко не в пользу самостоятельной. Увеличивается роль учебно-исследовательской составляющей профессиональной подготовки, пересматриваются формы контроля и оценки учебных достижений в рамках компетентностной модели содержания образования. Осуществляется переход от монологической формы проведения лекций к интерактивным формам; включение обучающихся в самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность по освоению учебной дисциплины в рамках выполнения индивидуальных и групповых проектов, проектных, творческих заданий. На семинарских занятиях наиболее востребованными в становятся продуктивные (дискуссии, деловые игры, кейс-технологии, проблемного обучения, кооперативного обучения и др.) и субъектно-ориентированные технологии (личностного целеполагания, рефлексии, формирующего оценивания, проектирования индивидуального образовательного маршрута, образовательных и социальных событий), реализация задачно-ситуационного подхода (В.В. Сериков) и контекстного обучения (А.А. Вербицкий). Практикуется проведение лабораторных занятий на базе



учреждений образования (прежде всего филиалов кафедр), где отрабатываются конкретные умения и навыки профессиональной деятельности. Внедряется постепенно кредитно-модульная система организации образовательного процесса.

Одна из главных задач на ближайшее время – усиление практикоориентированности подготовки учителей. Как считает А.И. Жук, решение этой задачи носит комплексный характер и предусматривает прежде всего модернизацию педагогической практики студентов, придание ей непрерывного и продуктивного характера. Решается вопрос об организации педагогической практики студентов начиная с 1-го курса. Педагогический опыт показывает, что это возможно сделать посредством включения первокурсников в волонтерскую деятельность, которая обеспечивает получения опыта профессиональной деятельности будущих педагогов, является эффективным средством развития их профессиональной мотивации и развития. По мнению А.А. Жука, ее нужно рассматривать как один из видов педагогической практики и включать в структуру непрерывной [4]. Опыт показывает, что наряду с волонтерскими акциями, продуктивными формами социально-педагогической деятельности, которая может быть включена в систему непрерывной педагогической практики, являются и социальные проекты.

В рамках усиления практикоориентированности профессиональной подготовки целесообразным считается расширение сети филиалов кафедр, экспериментальных и инновационных площадок в учреждениях дошкольного, специального, общего среднего образования, учреждениях дополнительного образования детей и молодежи с участием преподавателей вузов и школ, студентов и учащихся.

Важной составляющей повышения практикоориентированности образовательного процесса является взаимодействие с организациями – заказчиками кадров. Организации-заказчики по результатам профтестирования, оценки уровня сформированности профессиональных компетенций вносят предложения по включению в учебные планы (компонент учреждения образования) учебные дисциплины, в рамках которых формируются необходимые компетенции. В стране сложилась практика согласования с организациями-заказчиками (и прежде всего с базами филиалов) тематики дипломных и магистерских работ; в основном на базах филиалов происходит апробация и внедрение результатов студенческих исследований. Практикуется проведение практических и лабораторных занятий на базе филиалов кафедр, проведение занятий лучшими специалистами-практиками и др.

Принципиальной установкой для всех субъектов непрерывного педагогического образования является организация учебно- и научно-исследовательской деятельности обучающихся в процессе непрерывной педагогической практики. Одним из путей повышения эффективности педагогической практики рассматривается активизация деятельности студенческих научно-исследовательских лабораторий (научно-исследовательских групп) на базе учреждений образования, привлечения студентами учащихся старших классов к исследовательской работе,

расширения сети «Школ юных» и привлечение к работе в них опять же студентов[1].

В информационном обществе приоритетным направлением модернизации образовательного процесса в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального образования является широкое применение информационно-коммуникационных технологий. На базе современных средств обучения (планшетов, интерактивных досок, сетевых технологий на основе системы PolyCom и др.) становится возможным применение педагогически адаптированного методического обеспечения: электронных учебников, учебных пособий, учебно-методических комплексов, тренажеров, а также таких форм сетевого взаимодействия, как вебинары, онлайн семинары, конференции, круглые столы, интерактивные лекции.

Такое стратегическое направление, как совершенствование подготовки научных работников высшей квалификации с учетом актуальных проблем современной психологической и педагогической наук и образовательной практики, принципов непрерывности и преемственности, предполагает подготовку научных работников высшей квалификации на системной основе. В непрерывной подготовке научных работников высшей квалификации эффективной является следующая логическая последовательность: школа - педагогический колледж – университет – магистратура – аспирантура (в рамках новых стандартов является одной из ступеней высшего образования) – докторантура.

Совершенствуется система отбора студентов и магистрантов для поступления в аспирантуру. Главным условием получения студентами рекомендаций для поступления в аспирантуру является наличие публикаций, активное участие во всех формах УИРС и НИРС: в научных кружках; в студенческих научно-исследовательских лабораториях; в олимпиадах по учебным дисциплинам; в научных семинарах, конференциях, в конкурсах научных работ студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь, ближнего и дальнего зарубежья; в учебных стажировках в других университетах; в финансируемых исследованиях; в опытно-экспериментальной работе в школе[1]. Ставка делается также на международное сотрудничество в области подготовки научных работников высшей квалификации в форме научных стажировок, совместной разработки научных проблем.

Высокая социокультурная значимость педагогического образования для устойчивого развития общества, необходимость повышения его качества, с одной стороны, и с другой стороны – наличие в данной системе проблем и разобщенность учреждений образования, научных и научно-методических структур в их решении актуализируют необходимость перехода на кластерную модель развития национальной системы непрерывного педагогического образования, отмечается в Концепции.

«Под кластером понимается добровольное объединение учреждений и организаций, заинтересованных в инновационном развитии национальной системы непрерывного педагогического образования и взаимодействующих на основе со-

глашений и договоров»[1]. Кластеры могут быть разных уровней организации (республиканский, региональные), видов (научный, образовательный, научно-методический, учебно-научно-инновационный и др.). В Концепции учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования определяется как совокупность учреждений высшего образования, профильных классов педагогической направленности, педагогических колледжей, экспериментальных и инновационных площадок в учреждениях образования как сферы трансфера инноваций, научно-исследовательской базы и базы непрерывной педагогической практики, учреждений дополнительного образования взрослых, научных и научно-методических структур. Основной целью функционирования региональных кластеров педагогического образования является интеграция учебно-научно инновационного потенциала входящих структур для обеспечения эффективной преемственности в подготовке высококвалифицированных педагогов с мотивированием на педагогическую профессию лучших учащихся; усиления практикоориентированности профессиональной подготовки педагогов с оперативной обратной связью о степени удовлетворенности заинтересованных субъектов; создания среды опережающего профессионального развития будущих специалистов образования на базах практик, имеющих инновационный опыт; сокращения периода профессиональной адаптации молодых специалистов. Республиканский учебно-научно-инновационный кластер ориентирован на координацию деятельности региональных кластеров, выполнение при этом методологической, научно-исследовательской и инновационно-методической функций. Нормативной правовой основой взаимодействия участников кластера является Положение об учебно-научно-методическом кластере педагогического образования. Учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования позволит создать принципиально новое научно-образовательное пространство профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, которое ориентировано на:

- интеграцию интеллектуальных ресурсов для решения ключевых проблем развития непрерывного педагогического образования;

- организацию сетевого взаимодействия учреждений образования для развития академической мобильности и распространения продуктивного научно-педагогического опыта;

- реализацию социального партнерства в сфере подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров; эффективную преемственность в отборе и подготовке высококвалифицированных педагогических кадров;

- усиление практикоориентированности профессиональной подготовки педагогических кадров;

- включение будущего педагога в образовательную среду опережающего профессионально-педагогического развития;

- сокращение периода профессиональной адаптации молодых специалистов[1].

Совершенствование ресурсного обеспечения национальной системы непрерывного педагогического образования в условиях информационного общества и

повышение престижа педагогической профессии является важным условием развития национальной системы непрерывного педагогического образования. Ведущими направлениями совершенствования нормативного правового обеспечения являются: разработка нормативной правовой базы для реализации кластерной модели развития непрерывного педагогического образования, для дистанционного обучения и деятельности тьютора, оказания консалтинговых услуг субъектам педагогического образования. Стратегия развития информационного обеспечения непрерывного педагогического образования предполагает необходимость перехода от инновационных образовательных технологий первого поколения (мультимедийное сопровождение лекций) и инновационных образовательных технологий второго поколения (дистанционное обучение на базе кейс-технологий) к инновационным образовательным технологиям третьего поколения на основе телекоммуникационных (сетевых, Интернет) систем. Предполагается более эффективное использование потенциала дистанционного обучения, создание виртуальных консультационных центров педагогического образования.

1. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ на 2015-2020 годы. Утверждена МО РБ 25 февраля 2015 г, № 156.

2. Жук, А.И. Непрерывное педагогическое образование в Республике Беларусь – факторустойчивого развития общества / А.И. Жук // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 61 – 66.

3. Журавков, М.А. и др. Обновление национальных стандартов высшего образования – проблемы и задачи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://nihe.bsu.by/images/norm-c/project-doc/HE\\_4.pdf](http://nihe.bsu.by/images/norm-c/project-doc/HE_4.pdf)

4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/page-481735>

The article describes the system of life-long pedagogical education in the Republic of Belarus, its main components and current problems. The author reveals the features of professional pedagogical training in general secondary education and in higher education; presents the directions of improving teacher education quality in the country. The necessity of pre-professional training aimed at forming a positive image of the pedagogical profession among students and developing their personal qualities is proved.

**Л.Е. ЛЕВОНЮК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ НОВОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Глобализация и информатизация являются наиболее значимыми характеристиками XXI века, которые не могут не сказаться на системе обучения иностранным языкам. Происходит разностороннее сближение стран и народов, ста-

новление единого взаимозависимого мира, получившего название глобального, в рамках которого расширяются экономические, политические и культурные связи между странами.

Данные процессы оказывают влияние и на само общество, в котором происходят определенные преобразования – оно становится поликультурным и характеризуется как развитием ряда универсальных, глобальных факторов, в частности, институционализация общества, так и сохранением самобытности культуры каждой отдельно взятой нации и этнической группы.

В области языкового образования в условиях реальных контактов будущих специалистов с носителями многочисленных культур, благодаря изучаемым в вузе языкам, повышению мобильности студентов в рамках международных образовательных программ, встает задача формирования личности нового типа.

Построение модели личности нового типа, востребованной современным обществом для прогрессивного, неразрушительного, но гармоничного и созидательного развития, позволяет разработать систему формирования такой личности в процессе изучения иностранным языкам.

Конкретизация требуемых качеств поликультурной личности нового типа посредством исследования и учета потребностей общения, выработка методик их формирования в процессе обучения иностранным языкам, на наш взгляд, являются приоритетными целями образовательного процесса в этой области. Соответственно целью обучения иностранным языкам мы определяем не развитие набора конкретных иноязычных умений и навыков, не получение отдельных знаний о культуре страны изучаемого языка, а формирование такой языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе.

Необходимость формирования поликультурной языковой личности продиктована условиями глобального мира, для эффективного функционирования в котором недостаточно изучать и понимать лишь культуру страны изучаемого языка (что характерно для традиционной системы обучения иностранным языкам). Необходим принципиально иной подход к формированию языковой личности – подход, который базировался бы на когнитивном уровне осмысления как универсальных культурных концептов, имеющих общечеловеческую ценность, так и на понимании специфического культурного характера выражения данных концептов в различных этнокультурах.

Нам представляется возможным предположить, что исследование природы и определение структуры поликультурной языковой личности должны вестись, с одной стороны, с использованием самого передового научного инструментария (в частности, доминирующего компетентностного подхода в области методики), а с другой, посредством максимально возможного привлечения реального опыта проживания в условиях современного сложного общества. Такую возможность предоставляет опыт общения в Интернет-среде, которая не только обслуживает, но и наиболее объемно отражает современный поликультурный мир.

Проведенный нами анализ теоретических работ в области взаимосвязанного обучения языку и культуре показал, что вопросы формирования языковой личности начинают занимать ведущее место в методических исследованиях. За последние десятилетия в центре внимания ученых были вопросы разработки теоретических основ: формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам студентов языкового вуза [1]; соизучения иностранного языка и культуры в рамках формирования языковой личности как межкультурной личности или медиатора двух культур (собственной и иноязычной), в большей степени подготовленной к эффективной межкультурной коммуникации [3]; социокультурного подхода к обучению языкам международного общения, практических методик его внедрения в общеобразовательной школе и вузе [2].

По нашему мнению, представляется возможным утверждать, что к настоящему времени сложилась достаточная научная база для рассмотрения проблемы формирования поликультурной языковой личности как нового подхода в решении задач образования в сфере иностранных языков. Однако анализ существующих теоретических разработок и учебно-методических материалов говорит о том, что в недостаточной степени разработанными являются следующие вопросы:

1. Существующие теории ориентированы лишь на формирование вторичной языковой личности, способной к взаимодействию с ещё одной (второй) лингвокультурой. Однако этого уже недостаточно. В современных условиях глобального мира соприкасается множество культур, что требует от студента, будущего специалиста, способности к общению с носителями этих культур. В большей степени это характерно для общения в информационной среде Интернет, в которой происходит большинство как деловых, научных, так и бытовых контактов.

2. Мало учитываются потребности постижения концептуальных систем представителей других культур, без чего невозможна подготовка к эффективному взаимопониманию, а значит и к полноценному сотрудничеству в поликультурном мире.

3. Не акцентируется внимание студентов на изучении общих для всех культур ценностей, которые определяются как универсальные, и имеют в то же время различное этнокультурное наполнение.

4. Обучение основано на материалах учебников, получаемых студентами в готовом виде, а не на самостоятельном поиске информации вообще и в коммуникативной среде Интернет в частности, осуществляемом в процессе реальной интеракции с представителями разных стран и культур.

Хотя сам термин «языковая личность» был впервые введен в 1930 году В.В. Виноградовым в книге «О художественной прозе», особенно активно эта область лингвистики стала разрабатываться в 80-е годы прошлого века, так как категория «языковой личности» хорошо соответствует обозначившемуся в это время новому, антропоцентрическому этапу развития языкознания [2, с. 21 – 23].

Мы считаем, что в отрыве от языковой личности, без учета её многоуровневой организации, без обращения к принципам ее формирования и ее структуры, создать эффективную модель обучения языкам невозможно. Однако отсутствие

четких требований к формированию языковой личности не останавливает исследователей этой проблемы, побуждая непрерывно находиться в поиске и выдвигать собственные критерии.

По данному вопросу определены исходные теоретические позиции по формированию коммуникативной культуры личности, которые предусматривают как развитие способностей и умений обучаемых объективно воспринимать окружающих людей, умения устанавливать контакты, находить темы для разговора в различных ситуациях, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом и эмоциональном сотрудничестве с группой или коллективом, так и развитие умений сотрудничать в различных видах деятельности, что формирует потребность в общении и приучает к участию в свободном владении речью, в том числе и в профессиональной сфере.

Следовательно, в качестве основных требований, предъявляемых к языковой личности, следует отметить: на уровне фонетики – владение чёткой и грамотной произносительной манерой, способность использовать уместный тембр голоса и правильное интонирование; на уровне лексики – владение богатым словарным запасом, умение выражать языковые оценки и пристрастия, умение грамотно цитировать и свободно употреблять заимствования из иностранных источников; на уровне синтаксиса – наличие богатого разнообразия синтаксических конструкций; на уровне стилистики – способность выбирать нужный стиль изложения в соответствии с коммуникативными задачами.

Таким образом, определив для себя критерии сформированности языковой личности студента, получив четкие ориентиры направления педагогической деятельности в условиях полилингвизма современного образования, можно более уверенно решать задачи по формированию поликультурной личности обучаемых.

Лингвистическое, педагогическое и методическое развитие мысли не стоит на месте – каждый год совершаются тысячи открытий в различных областях научных знаний. Именно поэтому так важно иметь возможность быть в курсе новейших достижений науки. Более того, в свете последних событий в мире, как никогда актуальным становится воспитание толерантности к представителям иных культур и этнокультурных традиций, имеющих свое отражение в языке. Изучение иной языковой картины мира, имеющей свое отражение в языке, способствует облегчению понимания, а значит, принятия ценностей иной культуры и развитию терпимости.

Современная модель организации процесса преподавания иностранного языка, по нашему мнению, предполагает:

1. открытость будущему;
2. интеграцию всех способов освоения учащимися полинационального образа мира;
3. развитие и включение в процесс обучения синергетических представлений о взаимосвязи языка и культуры, языка и общества;
4. обращение к мировоззренческим и смысловым моделям;

5. свободное пользование различными информационными системами, которые играют важную роль в рамках непосредственно учебного процесса и вне его;

6. личностную направленность процесса обучения;

7. развитие культуры коммуникации;

8. изменение роли преподавателя: переход к совместным действиям, к совместным проектам в новых ситуациях, в постоянно меняющемся мире.

Таким образом, можно сделать вывод, что в непрерывности становления современного многоуровневого процесса обучения особое место отводится преподаванию иностранного языка с учетом исследований межкультурной прагматики, конечной целью которого является формирование у студентов лингвокультурной компетенции, позволяющей вписаться в данное полиязыковое и поликультурное пространство и время. Конечной целью образования становится формирование нового социолингвистического поведения в мире свободного общения.

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2004. – С. 59

2. Караулов, Ю.Н. Язык и личность / Ю.Н. Караулов. – М., 2006. – С. 3-8.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Издательство Московского университета, 2004. – 352 с.

The article deals with the issues of the formation of a language personality of a new type by means of a foreign language in the current conditions of globalization and international integration. The necessity of concretizing the required qualities of a multicultural personality of a new type, developing methods for their formation in the process of teaching foreign languages is emphasized. A fundamentally new approach to the formation of a language personality, based on the cognitive level of comprehension of universal cultural concepts, and on the understanding of the specific cultural nature of the expression of these concepts in various national cultures, is proposed. The basic requirements for a multicultural personality of a new type in the field of phonetics, vocabulary, grammar and stylistics are defined.

**Л.М. МАКСИМУК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **УДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЯПОНСКОЙ ШКОЛЫ**

В условиях современности Япония, так же как и все страны мира, стоит перед серьезными проблемами в деле воспитания подрастающего поколения, формируя свою школу. Тем не менее, ее успехи в этой сфере на протяжении веков продолжают оставаться поучительными, дающими серьезную пищу для размышлений педагогам многих стран мира, в том числе и нашей.



Мне не довелось пока побывать в Японии. Однако, многолетнее общение с профессором Токийского университета Хитобаси Кейко Сэки, а также беседы с Кадрией Салимовой, моим научным руководителем, доктором педагогических наук, профессором, членом-корреспондентом РАО, членом международного комитета по вопросам истории образования и педагогики, неоднократно посетившей страну восходящего солнца, дружба с японскими аспирантами, которых она консультировала,- все это способствовало тому, что я «заболела» этой страной.

Что же представляет собой японская школа сегодня? Каковы ее успехи, привлекающие педагогов и учителей разных стран мира? Каковы уроки истории и современного состояния образования в стране, над которыми размышляют сами японцы?

Не случайно сегодня японскую школу пристально изучают ученые разных стран. Неоспоримые факты свидетельствуют об огромной роли образования в современном экономическом развитии страны. Япония является очевидным конкурентом США, превосходя эту страну по многим параметрам экономической и научной сферы. Изучая основания конкурентоспособности Японии, американцы считают образование одним из факторов, способствующих ее процветанию. Они стремятся извлечь уроки из японского опыта, сравнивая постановку образования в США и Японии, делая выводы и рекомендации для совершенствования собственной школы. Вместе с тем, ряд американских ученых считают японцев имитаторами – нацией, не способной на самостоятельное творческое решение. Однако уроки истории свидетельствуют о том, что «отдавая должное опыту другой нации японцы вкладывают в это так много своего – традиционного и национального, что со временем это «ничто», обретя новые качества, становится только японским» [5, с. 169].

С целью изучения и анализа современной теории и практики воспитания и образования в Японии, целесообразно представить, из каких звеньев складывается сегодня система образования подрастающего поколения.

Структура 6+3+3+4, сложившаяся после второй мировой войны, действует и в настоящее время. Ее предваряет дошкольное воспитание детей (в возрасте от 3 до 6 лет), представленное детскими садами. Новый учебный год в стране восходящего солнца начинается в апреле, в соответствии с началом финансового года. Кроме детских садов в Японии существуют ясли, которые находятся в ведении Министерства здравоохранения. Ясли охватывают детей с самого раннего возраста до 6 лет по желанию родителей.

Начальная школа насчитывает около 25 тысяч школ: государственных, муниципальных, частных. В каждой школе примерно 400 детей, в каждом классе – 30 человек, с равным количеством девочек и мальчиков. Начальная школа бесплатная.

Неполная бесплатная средняя школа принимает учащихся без экзаменов с 12 лет. На каждую школу приходится в среднем 500 учащихся и около 40 - на каждый класс. Количество учителей-женщин составляет около 38 %.

Следующий этап системы японского образования - старшая или неполная средняя школа. В нее поступают учащиеся в 15-летнем возрасте после успешной сдачи вступительных экзаменов. Срок обучения составляет 3 года (до 18 лет). В этих школах работают 80 % мужчин-учителей.

Старшие средние школы двух типов: школа для общего образования и профессиональная школа. В профессиональной школе сочетается общее и специальное профессиональное образование по технике, сельскому хозяйству и бизнесу. Такое образование осуществляется в основном в старшей средней школе. Учебный план старшей средней школы включает следующие учебные предметы: японский язык, обществоведение, математика, естественные науки, физическое воспитание и здоровье, искусство, иностранные языки, домоводство и экономика. Количество часов, отводимых на каждый предмет, обозначается в кредитах. Для окончания старшей средней школы учащийся по всем предметам должен набрать не менее 85 кредитов. Помимо этих школьных предметов в учебном плане имеется указание на предметы по выбору (1 час в неделю).

Все высшие учебные заведения, за исключением университетов, делятся в зависимости от сроков обучения на полные и краткосрочные (колледжи), причем последние составляют более половины всех вузов. В университетах полный срок обучения составляет 4 года (на медицинском, стоматологическом и ветеринарном факультетах – 6 лет), а в краткосрочных – в основном 2 года.

Дополнительное образование Японии рассчитано на взрослых и работающую молодежь. Эта часть образования складывалась исторически, однако четко оформилась в условиях современности, доказавшей важность непрерывного образования. Существующая система образования призывает людей учиться на протяжении всей жизни.

Дополнительное образование находится в ведении префектур и местных органов власти. Каждая префектура располагает своими культурными центрами, где помимо учебных занятий проводятся праздники, свадьбы. Здесь имеются публичные залы, библиотеки, спортивные залы, видеоцентры. Желающие занимаются бесплатно.

Такова в общих чертах современная система японского образования.

Японские ученые – педагоги, историки, экономисты, представители иных профессий отмечают, что неуклонный рост и развитие образования способствовали экономическому процветанию страны. Японский историк Таро Сакамото пишет: «... демократизация образования благодаря повышению возраста обучающихся в школе и открытию университетов действительно способствовала существенному экономическому прогрессу» [5, с. 174].

Экономика и качественное школьное образование привели к тому, что половина выпускников старшей средней школы продолжила образование в высших или профессиональных колледжах. И это при том, что учеба в полной средней школе не является обязательной, а школа платная. Общество осознало, что успех его экономики определяет не происхождение, а усердие каждой личности.

По мнению педагогов-исследователей, высокому уровню образования в Японии способствуют также родители, особенно матери. Уровень образования родителей достаточно высок, и они убеждены в том, что их роль – обеспечить такой же высокий уровень образования своим детям в школе и в университете. Примечательно, что не учитель, а мать первая учит читать и писать своего ребенка. Если ребенок заболел, она садится за парту вместо него и, усвоив урок, передает его с точностью своему сыну (дочери).

Профессионализм японских учителей, их крайне ответственное отношение к своему делу, любовь и вера в каждого ребенка – еще один существенный фактор японского образования. Учитель живет жизнью своего подопечного и каждый успех такового на конкурсных экзаменах при поступлении в полную среднюю, а затем в высшие учебные заведения украшает учителя ни с чем не сравнимой моральной наградой. Для японского учителя все дети равны, нет слабых или сильных, есть ленивые или прилежные. Все учащиеся занимаются по одной и той же программе, лишь в замедленном темпе. Их отставание наверстывается эффективным обучением.

В японских школах не принята практика второгодничества. Даже у самых слабых школьников не возникает устойчивой мотивации против школьного обучения. Поэтому слабые дети, привлекая к себе большое внимание учителей, вместе с остальными из года в год переводятся в следующий класс.

Система оценки знаний в японской школе отлична от привычной для нас. Учеников не принято публично оповещать об их успехах или неудачах. Учитель делает пометки об успеваемости в своем журнале, но претензии или похвалы высказывает каждому ученику индивидуально.

Хорошо и качественно обучать детей, наполнять их душу чистотой и светом, тело здоровьем, развивать любознательность и умение исследовать, создать для ребенка душевный комфорт в среде одноклассников – вот задачи, которые японский учитель ставит перед собой.

Английский ученый Ричард Линн, рассуждая о высоком профессионализме японских учителей, считает, что в этом им помогают четко составленные программы, учебные планы и учебные пособия. Министерство образования составляет специальные программы для подготовки учителей, и по этим материалам учителя могут успешно обучать своих учеников. Тем самым он в некоторой степени осуждает свободу, предоставленную учителям его страны и в США. По его мнению, хорошо подготовленные программы и другие материалы – важнейшая составляющая эффективной работы учителя. Отсюда и высокий уровень знаний их подопечных при поступлении в полные средние школы и университеты. Успех ученика является собственным успехом учителя. И это постоянно подчеркивается обществом. Родители и местные власти не смеют делать учителю замечания по поводу его профессиональных обязанностей.

Подготовка учителей в Японии также имеет свои особенности. Педагогическое образование будущих учителей складывается из следующих составляющих: общее образование – на выбор – гуманитарные дисциплины, общественные и

естественнонаучные – 39 % всего учебного времени, специальные дисциплины по избранной профессии – 32 %, специальные педагогические дисциплины – 11 %. Большое внимание уделяется общеобразовательным курсам. Будущие учителя для начальных школ и неполных средних школ обучаются в университетах или педагогических институтах. Срок обучения продолжается 4 года + специальные курсы при университетах. Подготовка учителей старших классов средних школ осуществляется только в университетах.

По окончании учебных заведений учителя получают диплом. Этот диплом постоянный. Однако учителя, желающие работать в школе, должны пройти экзамен в префектуре. Конкурсные экзамены достаточно напряженные и только один из трех и даже из пяти претендентов может получить место учителя. Выдача диплома префектурой является гарантией для работы в должности учителя во всех префектурах страны на протяжении всей жизни учителя.

Школа предъявляет высокие требования и к самим учащимся. Учебный план японской школы довольно обширный. Уже с самых азов учащиеся изучают искусство, музыку, физическое воспитание, приобщаются к спорту. Математика преподается в ускоренном темпе. Усердные занятия школьников обусловлены их большой мотивацией к учению. Еще в начальной школе японские дети начинают посещать так называемые жуку – платные школы, в которых по вечерам они повторяют пройденное за день и готовятся к экзаменам. Половина родителей Японии оплачивают эту дорогую школу.

В своей книге «Образование и равенство в Японии» У. Камминге размышляет о том, что уроки японского образования заключаются в массовом интересе к знаниям, в относительно равной мотивации к учению, в воспитании молодежи в эгалитаризме, в равенстве нравственных максим, в том, что школа играет существенную роль в снятии социального неравенства в обществе (эгалитаризм – равенство, от французского *egalite* – равенство) [5, с. 185].

Следует повторить, что поучительность и полезность японского материала заключается в огромном уважении всего общества к образованию и воспитанию детей и молодежи. Во все времена образованию в Японии отводилась самая почетная роль. В отличие от других стран, вкладывающих деньги в технологию, японцы вкладывают деньги в образование. Эта традиция продолжается с древних веков, утверждая, что богатство нации – есть ее знания, мудрость и нравственность. Отсюда и неразрывная связь воспитания подрастающего поколения с мировоззрением, традициями, общей культурой. В самые трудные периоды истории правители обращались к своему народу с призывом овладеть новыми знаниями, чтобы не отстать от других наций. При этом речь шла главным образом о нравственном воспитании, а не только об образовании. Эта проблема сегодня стоит перед многими странами, которые справедливо упрекают свою школу, свое общество за неудачи в деле воспитания молодого поколения.

Уроком может послужить и ответственность японских родителей за образование своих детей, диктуемое на наш взгляд, не только данной нам природой любовью к своему ребенку, не только желанием обеспечить ему хорошее и до-

стойное будущее, но и древней традицией японцев крайней ответственности к любому порученному делу.

Серьезным и полезным уроком является и та высокая ступень, на которую поставлен учитель – человек, которому доверено будущее общества. В японской школе учитель никогда не делит детей на любимых и нелюбимых, не обращает внимания на то, из какой семьи пришел ученик и кто его родители. В каждом своем ученике японский учитель склонен видеть будущего гения.

Отметим, что и Японию коснулись противоречия 21 века с напряженностью, стрессами, с метаниями в поисках новых ценностей. Японцы как и другие нации страдают сегодня от детской преступности, хулиганства, наркомании, ранней проституции.... Но все же думается, что в Японии эти проблемы коснулись молодежи в меньшей мере. Это связано с тем, что качественно отличным для страны восходящего солнца является ее редкое умение хранить традиции во всех областях человеческой жизни, в том числе и в сфере образования и воспитания подрастающего поколения.

1. Алифартова, Ю. С. Культура и образование как ключевые факторы модернизации послевоенной Японии /Ю.С. Алифартова // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 961-963. — URL <https://moluch.ru/archive/89/18178/> (дата обращения: 18.01.2018).

2. Аримото, А. Реформа высшей школы в Японии / А. Аримото // Экономика образования. М., 2009.- № 2.- С.58-59.

3. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский // М., 2006.- 176 с.

4. Петиненко, И.А. Система образования Японии: что ведет эту страну к успеху? / И.А. Петиненко, А.А. Ткач // Вестник Томского университета. 2012. - № 2. - С. 175-190.

5. Салимова, К. И. Восхождение к успеху / К.И. Салимова // М., 1993. – 235 с.

The article deals with the educational system of Japan, which is analysed at all levels - from preschool education to higher education. The essential features of children's development in educational institutions are presented, stages of formation of Japanese's features such as diligence, team working ability, understanding of their place, aspiration for working for corporation are considered.

#### **Н.А. МАРЧУК**

Республика Беларусь, Брест, Средняя школа №13 г. Бреста им. В.И. Хована

### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

С развитием цивилизации и научно-техническим прогрессом перед человеком стал возникать целый ряд проблем, которые со временем все больше и больше разрастались, обострялись и начали приобретать глобальный характер. В настоящее время страшной действительностью стали голод, отравленные реки и

воздух в мегаполисах и промышленных центрах, гибнущие леса, исчезнувшие навсегда с лица нашей планеты животные и растения, климатические аномалии, истощение почв и природных ресурсов, накопление отходов производства и быта, ухудшение здоровья людей и т.д., и т.д.

Возникновение всех этих проблем, в первую очередь, связано с потребительским отношением человека к природе и ее ресурсам, природа выступала источником обогащения и выгоды, сырьевой базой. Природная среда выполняет функцию жизнеобеспечения человечества и обеспечение производства необходимыми природными ресурсами. Человек долгое время был уверен в неисчерпаемости этих ресурсов, главным критерием выступала хозяйственная и экономическая выгода, проблема воздействия на биосферу выпадала из сферы интересов человека. В конце концов, антропогенный фактор коренным образом поменял облик нашей планеты. «Преобразования» Земли за время научно – технического прогресса по сравнению с остальным периодом истории человечества кажутся фантастическими.

Проблема - это теоретический или практический вопрос, требующий исследования и решения, а проблемная ситуация - совокупность обстоятельств, требующих исследования. Проблемы, которые касаются интересов всех стран и народов, всего человечества, называют глобальными. Если их не решать, то в конце концов они приведут к гибели всего человечества.

Глобальные проблемы возникли на рубеже XIX и XX вв., когда в результате колониальных завоеваний все заселенные территории мира были поделены между ведущими странами. [Я.Б. Олейник «Основы экологии»]

Все глобальные проблемы можно разделить на политические, экономические, демографические, социальные и экологические. Наиболее опасными для человечества являются политические проблемы, например, такие как проблема войны и мира, гонки вооружений в глобальном масштабе; экономического и политического противостояния Востока и Запада, Севера и Юга; решения религиозных и военно-политических конфликтов в Европе, Азии и Африке. На второе место вышли экологические проблемы: уничтожение природных ресурсов, загрязнение окружающей среды, обеднение генофонда биосферы. К демографическим проблемам относятся так называемый "демографический взрыв" в странах «третьего мира», а в развитых странах наблюдается старение и депопуляция населения. Многочисленные социальные проблемы (здравоохранение, образование, наука и культура, социальное обеспечение) для своего решения требуют большого количества средств и подготовки квалифицированных специалистов. Но если так разобраться, все эти проблемы тесно взаимосвязаны и вытекают одна из другой. Например, вследствие бурного роста населения планеты особенно остро стоит демографическая проблема. В развивающихся странах сотни миллионов людей по-прежнему обречены на голод и нищету, 40% населения неграмотны, около 800 млн. человек постоянно недоедают; ежегодный доход половины населения не превышает 120 долларов на человека. Развивающиеся страны, до сих пор остаются глобальным центром напряженных ситуаций и военных

конфликтов. Численность населения планеты с начала XX в. выросла более чем втрое, а площади, занятые растительностью (источник производства кислорода) - сократились за это время на треть. Эрозия ежегодно разрушает в мире 26 млрд. га плодородных почв. За последние 100 лет содержание углекислого газа в атмосфере увеличилась в 10 раз. И это неудивительно, ведь за последние 30 лет было уничтожено 50 % тропических лесов Азии и Латинской Америки, поглощавших углекислый газ. Из-за загрязнения атмосферы было повреждено более половины деревьев в странах Западной Европы. В результате деятельности человека появилась реальная угроза парникового климатического эффекта. [Я.Б. Олейник «Основы экологии»].

Чтобы разрешить все эти проблемы необходимо воспитать новое поколение людей, которое будет беспокоиться не только о своей «шкуре», но и думать, как помочь африканскому ребенку, умирающему от голода и нехватки воды, как не допустить военных конфликтов: не важно где, как сохранить дерево, которому более 100 лет. С чего начать? Все очень просто: с момента, когда начинается формирование личности человека в социуме. Первостепенная роль в этом принадлежит образованию, и огромнейшая роль с моей точки зрения отводится наукам естественного цикла. А нужно начинать с самых простых вещей («думать глобально — действовать локально»). Что можешь сделать конкретно ты, чтобы решить ресурсно-сырьевые и энергетические проблемы, здоровья нации (вовремя выключить воду; пока чистишь зубы, выключи воду; уходя, выключи свет или выдерни шнур телевизора; сдай макулатуру – спаси дерево, сдай металлолом, сортируй мусор; не выбрасывай пластик и полиэтилен в лесу или в водоем, помни: нет таких организмов -редуцентов, которые их разрушают; модно не курить, модно заниматься спортом, в здоровом теле – здоровый дух). Именно на уроках химии можно объяснить механизм влияния тех или иных веществ на природу или организм человека. Например, влияние алкоголя на организм человека: приливая к белку куриного яйца спирт, демонстрировать денатурацию белка. А ведь куриное яйцо - яйцеклетка довольно крупная. Подумайте, что происходит с гораздо меньшей яйцеклеткой человека? На уроках биологии можно узнать, какое влияние оказывают различные факторы на уровне клетки и живые организмы в целом, выяснить значение здорового питания и здорового образа жизни в целом, а на уроках географии – влияние различных факторов в масштабах планеты и влияние человека на планету (антропогенный фактор). Огромную роль играют и внеклассные мероприятия или предметные недели: ведь ребенку лучше запоминаются яркие, зрелищные, интересные моменты, загадка, заданная в необычной форме (в одном из музеев был выставлен необычный экспонат, с надписью «самое страшное животное на планете». Что же это за экспонат? Ответ: зеркало, в котором человек видел свое отражение) или необычное дело (дай вторую жизнь пластиковой бутылке). Важны и ученические школьные исследовательские конференции, где талантливые учащиеся могут пробовать решать такие глобальные вопросы, как изготовление оберточных материалов, легко поддающихся утилизации, изобретение добавок к пластмассам,

которые делают их «съедобными» для микроорганизмов; понижение содержания сахара или холестерина в крови средствами народной медицины; решение проблемы компьютерной зависимости среди учащихся школы и т.д. Не стоит забывать о том, что лучший способ научить чему-то – пример (в странах Европы как само собой разумеется наличие посудомоечных машин: для экономии воды, сортировка мусора на бумагу, вторично перерабатываемого сырья, бытового мусора, для выброса умерших животных вызывают специальную машину: в дальнейшем получают метан и органические удобрения; в Великобритании постепенно отказываются от транспорта, работающего на нефтепродуктах и переходят на электротранспорт и множество других примеров решения глобальных проблем в других странах). Кроме того, хорошим способом воспитания является личный пример (участие в акциях «Уберем школьный двор» «собери мусор у водоема или в лесу», совместные походы и экскурсии на природу с участием родителей, спортивные соревнования типа «Папа, мама, я – спортивная семья» и т.д. имеет смысл проводить родительские собрания с агитацией здорового питания, подвижных игр, активного отдыха всей семьей и т.д.

Образование является органической частью жизнедеятельности личности и в то же время выступает одной из важнейших сфер общества. Роль и значение образования в социуме в последнее время существенно меняются. Социокультурная ситуация в Республике Беларусь определяется, во-первых, мировыми социокультурными тенденциями, оказывающими влияние на развитие образования в мире, в Республике Беларусь; во-вторых, обострением глобальных общественных проблем интернационального характера, возникновение которых поставило человечество перед важностью корректного и быстрого изменения способов организации жизнедеятельности людей: продолжать жить, не задумываясь о жизни своих детей, последующих поколений, или изменить образ жизни, способ своей жизнедеятельности, характер взаимодействия с природой и социумом, стиль общения друг с другом. Поэтому важной образовательной задачей в обществе выступает развитие необходимых личностных качеств человека, его способностей понимать современные глобальные проблемы и ответственно на научной основе их разрешать. Наиболее эффективным средством и механизмом развития личности, а значит, разрешения проблем человечества должно стать образование, направленное на развитие современного человека как мирового субъекта. Главной образовательной задачей в обществе является не усвоение прежних рецептов, технологий развития, а подготовка личности к овладению новыми методами и содержанием познания и практики. Особое значение приобретают процессы сознательного самоизменения, саморазвития личности, обеспечивающие адаптацию ее к динамично изменяющемуся обществу; формирование готовности жить и работать в новых условиях, преобразовывать окружающий мир посредством создания новой культуры, технологий, основанных на отношениях охранно-созидательного типа с природой и обществом. Система образования должна обеспечивать подготовку подрастающего поколения к овладению адекватными способами и методами мышления, познания, деятельности, а также задавать об-



новленные мировоззренческие ориентиры и идеалы, разрабатывать новую общественную идеологию, основанную на идеях гуманизма, демократии, плюрализма, и способствовать духовно-нравственному воспитанию людей. Вот почему образование в современных условиях выступает механизмом развития личности, социума в целом.

1. Яншин А.Д. Научные проблемы охраны природы и экологии. // Экология и жизнь. - 1999. - № 3
2. Константинов, В.М. Охрана природы/ В.М. Константинов. - Москва-2003. -240 с.
3. Радкевич, В.А. Экология / В.А. Радкевич. - Минск: Вышэйшая. школа - 1998. - 159 с
4. Никаноров А.М., Хоружая Т.А. Глобальная экология. - М.: Книга-сервис, 2003.
5. Экология: Познавательная энциклопедия/Пер. с англ. Л. Яхнина. - М.: TIME-LIFE, 1994.
6. Основы экологии: учебник для студ. учреждений высш.проф. образования / А. А. Горелов. — 4-е изд., перераб. —М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 304 с.
7. Основы экологии: учебник / В.В. Маврищев. -3-е изд., испр. И доп. –Минск: Выш. шк., 2007. 447 с
8. Основы экологии: учебное пособие / сост. Г. А. Ефимова, Н. С. Яманина С.З. Калаева, Н.Л. Гурылёва. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, Ярославль. - 2013. - 155 с.
9. «Основы экологии»: учебник / Я. Б. Олейник. – Одесса, 2008 г. – - 622 с.
10. Кобылянский, В. А. Философия экологии: общая теория экологии, гео-экология, биоэкология. – М.: Фаир-Пресс, 2003. –192 с.

The article deals with the attitude of mankind to modern global problems, its role in the emergence and solution of these problems. The role of the ordinary teacher of Science in the education of a holistic, environmentally literate personality that needs to be created to solve global problems is revealed.

### **И.Г. МАТЫЦИНА**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМАНДЫ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

В современных условиях динамично развивающегося общества в любой сфере деятельности, в частности образовательной, актуализируется проблема модернизации характера взаимодействия ее участников в сторону наполнения особым содержанием – командным. Первые зарубежные исследования командного подхода появились в начале 60-х годов XX века. Так, в работах М. Уолтон и П. Шолтерса раскрываются понятия «команда», «умение работать в команде». Д. Катценбах, Д. Смит предлагают дефиниции команды и пути создания рабочих

команд в бизнесе. У. Бреддик, Дж. Грейсон, К. О'Делл выделяют способы повышения эффективности деятельности команд [1]. Теоретические, прикладные исследования, описывающие различные аспекты командообразования имеются и в научной отечественной и зарубежной педагогической литературе (Г. Гертер, О.В. Ефремова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Ю.В. Козырев, Г.Р. Латфуллина, Д. Степанов, Н.А. Соловова, Т.А. Цинарева, К. Фопель и др.). В них рассматриваются сущностные характеристики командообразования в педагогическом коллективе, условия организации педагогических команд, сравниваются рабочие группы и команды и др. Достаточно глубоко и подробно изучены вопросы организации работы педагогических коллективов как малых групп, формирования в них благоприятного эмоционально-психологического климата, влияющие на эффективность и качество образовательного процесса, (Н.П. Аникеева, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Н.Д. Никандров, А.В. Петровский, А.А. Реан, М.М. Фридман, Р.Х. Шакурова и др.).

Команда представляет собой группу единомышленников, творчески думающих личностей, сотрудничающих друг с другом и способных работать эффективно для достижения общих целей. Данное понятие неслучайно ассоциируется с такими словами как «организованность», «динамичность», «энергичность», «слаженность», «результативность», «сплоченность», «четкость», и т.п. По мнению Александровой Е.А., основными признаками команды являются: эффективное конструктивное межличностное взаимодействие; ярко выраженная личная ответственность, профессионализм каждого сотрудника команды, положительное мышление, а, следовательно, ориентация на общий, а не индивидуальный успех, способность согласованно работать на общий результат, дисциплинарное поведение, дух команды и др. [2].

С полным основанием можем утверждать, что вышеуказанные характеристики востребованы и в условиях учреждения образования. Педагогическая команда – это группа педагогов и других субъектов (родители, обучающиеся, субъекты социума, социальные партнеры и т.д.), созданная для решения стратегических и тактических задач развития учреждения. Члены команды связаны общностью целей, развитым чувством «мы», ценностями педагогического труда [2, 3].

Поэтому перед современным педагогическим образованием стоит важная задача подготовки не только педагога-гуманиста, компетентного, способного к творческому развитию, самообразованию, но и специалиста, готового и умеющего работать в команде. Мы разделяем мнение Н.Е. Щурковой в актуальности данного вопроса по следующим позициям. Во-первых, будущим педагогам необходимо приобрести личный опыт участия в совместном творчестве, коллективной деятельности. Как показывает практика, педагог, сам ни разу не испытывавший радости совместного поиска идей, сотрудничества, сотворчества, нередко превращает своих воспитанников в статистов, зрителей, лишая их права на удовлетворение столь естественной для них потребности в творчестве, самостоятельности, коллективном труде и общении.

Во-вторых, студенты должны иметь возможность освоить конкретные педагогические приемы работы в группе и с группой. Тем не менее, данное обстоятельство не означает бездумного копирования организаторских операций и алгоритмов в дальнейшей профессиональной деятельности. Следует стремиться минимизировать процесс закрепления в формирующемся профессиональном сознании лишь «опыта, накопленного предшествующими поколениями». Иначе педагог так и останется на уровне репродукции и «внедрения» (заимствования) передового педагогического опыта, не научится использовать собственные творческие ресурсы, не сможет задействовать и активизировать творческий потенциал своих воспитанников.

В-третьих, одной из особенностей образовательного процесса в школе является зависимость учебно-воспитательной работы от единства действий всего педагогического коллектива. Корпоративная солидарность как отношение к коллегам – неперемное условие труда педагога, не могущего осуществить свой педагогический замысел вне связи с коллективом и – более того – автономно от общественной системы образования детей, в одиночестве от профессиональной деятельности педагогического сообщества [4].

Поэтому необходимо еще в процессе университетского образования создать условия для осознания студентами сущности понятия «эффективная команда», значимости педагогической команды в реализации качественного образовательного процесса, формирования у студентов мотивированного отношения к совместной профессиональной деятельности, соответствующего командно ориентированного поведения. Группа студентов становится командой только при условии эмоционального комфорта, наличия общей (объединяющей) цели, положительной групповой мотивации, включения обучающихся в коллективную работу по решению значимых проблем и задач.

Реализации цели командообразования в учебных группах содействуют: психолого-педагогическая поддержка студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности; применение активных форм и методов обучения и воспитания; создание обстановки эмоционального комфорта, позитивного восприятия себя и других; субъект-субъектное взаимодействие в группе и др.

На занятиях по преподаваемым учебным дисциплинам нами моделируется ситуация командного взаимодействия будущих педагогов посредством методов интерактивного обучения (коммуникативные игры, организационно-деятельностные игры, деловые игры, социодрама, «вертушка взаимообучения», «мозговая атака», ролевые игры, игровое проектирование, тренинг командообразования и др.). Особенной популярностью среди студентов, как показывает опыт нашей профессиональной деятельности, пользуются: деловая игра «Коллективное планирование», организационно-деятельностная игра «Поиск», метод творческих проектов «Презентация авторской школы», продуктивная игра «Лаборатория общественного мнения», дискуссионные качели «Школа радости. Как?» и др.

Помимо аудиторных занятий с целью практической реализации и отработки полученных знаний и умений командной работы обучающиеся приобщаются к

организации внеаудиторных мероприятий разнообразной направленности (научно-исследовательской, воспитательной, профориентационной, волонтерской и др.). Так, студенты являются не только активными участниками, но и организаторами таких творческих событий, как «Экомарафон», «Педагогический мини-театр», тренинг «Тайм-менеджмент студента университета», благотворительные акции для детей с особенностями психофизического развития и др.

Следует отметить, что в качестве основы формирования эффективной педагогической команды и организации ее деятельности выступают главные концептуальные положения технологии коллективного творческого воспитания. Участие каждого студента в работе микрогруппы, регулярная сменность «лидеров» микроколлективов, разнообразие творческих заданий, подведение (рефлексия) и оценка итогов сделанного позволяют приобщить будущих педагогов к сотрудничеству как смыслу совместной деятельности, актуализировать собственный опыт, приобрести умения продуктивного общения и конструктивного решения проблем. Кроме того, студенты получают вариативный образец организации в дальнейшем педагогической работы с детским коллективом.

Результаты итогового опроса студентов показали: 88 % респондентов охарактеризовали способ организации занятий через моделирование ситуации работы в педагогической команде как «эффективный; полезный; желательный; интересный; увлекательный, необычный» и т.п. 65 % респондентов отметили более уверенное и быстрое установление межличностных контактов с учащимися в период производственной практики, 58 % – не испытывали затруднений при организации внеурочной воспитательной работы с коллективом детей и подростков. То, что их студенческая группа стала «сплоченной; дружной; изменилась в лучшую сторону» подчеркнули 93 % студентов. В общественной работе вне занятий стали принимать активное участие 37 % респондентов (ранее данный показатель составлял 18 %).

Таким образом, проблема формирования эффективной педагогической команды в учреждениях образования требует своего дальнейшего решения, как в теоретическом, так и практическом направлении.

1. Плотникова, Н.Ф. Командный подход в обучении : учебно-методическое пособие / Н.Ф. Плотникова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 96 с.

2. Александрова, Е.А. Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений / Е.А. Александрова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/> – Дата доступа : 21.09.2017.

3. Соловова, Н.А. Формирование педагогической команды в образовательном учреждении / Н.А. Соловова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/> – Дата доступа : 11.09.2017.

4. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. общество России, 2002. – 224 с.

The article considers the problem of formation of an effective pedagogical team in educational institutions, the need to create conditions for the formation of future teachers' motivated attitude to joint professional activity, appropriate team-oriented behaviour. The author describes his successful experience of introducing university students to team work, collective creativity, joint professional activities.

**М.П. МИХАЛЬЧУК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: СУЩНОСТЬ, ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ**

Проблема социализации молодежи является актуальной и приоритетной задачей любого общества. Важное место в ее решении занимают учреждения образования вообще, и высшего профессионального образования, в частности.

Рассмотрение методологических и теоретических аспектов проблемы социализации показало, что педагогическая характеристика этого понятия выражается несколькими подходами: социологическим (как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий стихийные взаимодействия и организованные – воспитание и образование); институциональным (как совокупность действия факторов, институтов и агентов социализации); интеракционистским (как межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности); интериоризационным (освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения); интраиндивидуальным (как творческая самоорганизация личности, преобразование себя) [1].

Определению сущности социализации посвящены работы Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреева, А.И. Кравченко, И.С. Кона, Ю.А. Кривова, А.В. Мудрика, Б.П. Парыгина и др. Являясь сложным, многогранным процессом становления человека как представителя социума, характеризующегося принятием и наследованием его ценностей, норм, культуры, владением языком и необходимыми социальными навыками, социализация длится в течение всей его жизни. Она рассматривается как процесс становления личности, предполагающий не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни (идей, ценностей, норм), сколько выработку собственных ориентаций, своего стиля жизни, социального опыта.

В психологии высшей школы выделяют три ведущих типа социализации: а) социально-личностный, предусматривающий единство личных и социальных приоритетов: лично значимыми выступают профессиональные ценности, а профессиональными приоритетами – личностные; б) социальный тип, характеризующийся первоочередным принятием социальных норм как ценностных, их при-

оритет перед личностными; в) индивидуалистический тип, предполагающий доминирование индивидуальных мотивов над социальными: потребность в самоутверждении, повышении самооценки, потребность в признании (И.А. Карелина).

Социализация как сложный процесс классифицируется по различным критериям. По содержанию выделяются такие виды социализации, как познавательная, профессиональная, правовая, политическая, трудовая, экономическая и др. По критерию результативности социализация может быть успешной, нормативной, кризисной, отклоняющейся, принудительной, реабилитационной, преждевременной, ускоренной, запаздывающей [2]. В рамках структурно-функционального направления социализация - это процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которой происходит ее приспособление (Р. Мертон, Т. Парсонс).

Социализация студенческой молодежи происходит в процессе: стихийного взаимодействия данной социальной группы с обществом и в ходе стихийного влияния на нее различных социальных групп; целенаправленного взаимодействия студентов в ходе образования; саморазвития и самовоспитания юношей и девушек. Социализация происходит в два этапа: первый (1-2 курсы) представляет собой процесс адаптации индивидов к специфике образовательной деятельности в высшей школе. Второй этап социализации студентов (3-4 курсы) определяется доминантой профессиональной специализации.

В рамках современной высшей школы реализуются такие направления социализации как: образовательная, профессиональная и общественная. В зависимости от поставленных целей социализация подразделяется на духовно-нравственную, профессиональную, культурную.

Духовно-нравственная социализация состоит в овладении ценностными ориентациями, формирующимися в процессе усвоения студенческой молодежью социального опыта, передаваемого в образовательном процессе. В современных условиях она может быть успешной лишь как сознательный, организованный процесс, реализуемый в учреждении высшего образования.

Стратегия усвоения молодежью социально-духовных ценностей – это взаимодействие внешних социальных факторов и внутренних (собственная активность молодежи): знание социально-духовных ценностей; перевод социально-духовных ценностей в систему личных ценностных ориентаций студенческой молодежи; умение использовать данные знания в социальной активности. Нравственное развитие является результатом сложной системы социальных особенностей, играющих важную роль в превращении нравственных ценностей во внутренние качества юношей и девушек, в формы социальной активности, под которой понимается способность данной группы к взаимодействию с обществом.

Профессиональная социализация — накопление, структуризация и осуществление количественных и качественных личностных изменений вследствие овладения студенческой молодежью профессиональной деятельностью.

Под профессиональной социализацией следует понимать также (В.Т. Лисовский, В.А. Нечаева) процесс интериоризации личностью базовой системы ценностей и нормативов поведения профессионального сообщества, составляющих основу социального поведения в профессиональной сфере.

Исследованиями (А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, Г.А. Хрипков) установлено, что на социализацию студентов влияет целый ряд факторов, наиболее значимыми из которых являются:

- экономические (материально-финансовое положение студента и его семьи, различия в имущественном, финансовом положении разных студентов, неопределенность трудоустройства);

- политические (отношение государства к проблемам студенчества, молодых специалистов, уровень и качество материальной и моральной поддержки студентов);

- социальные (перемены, связанные с переходом к рыночной экономике: безработица, миграция неквалифицированной рабочей силы из стран ближнего зарубежья, безразличие к социально-незащищенным людям);

- моральные и культурные факторы (эгоизм, снижение требовательности к себе, повышенные требования к другим, негативная информация с экрана телевизора, воспевание культа денег в ущерб развитию целостного образа человека и т.д.). Кроме внешних факторов на процесс адаптации студентов к взрослой жизни оказывают влияние индивидуально-личностные факторы (тип личности, характер, воспитание и т.п.).

Практика подтверждает, что социализации студенческой молодежи способствуют следующие психолого-педагогические условия: создание в вузе среды, стимулирующей социализацию; реализация личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе; активное воспроизводство индивидом системы социальных связей в контексте его активной деятельности, активного включения в социальную среду [3].

Ведущий ученый, исследующий проблемы социализации учащейся и студенческой молодежи А.С. Мудрик, обобщая имеющиеся данные о возможных механизмах социализации, предложенные В.С. Мухиной, А.В. Петровским, М.И. Шиловой, определил универсальные ее механизмы: традиционный – через семью и ближайшее окружение; институциональный – через институты общества; стилизованный – через субкультуры; межличностный – через значимых лиц; рефлексивный – индивидуальное переживание и осознание [4].

К психологическим и социально-психологическим механизмам социализации человека А.В. Мудрик относит также импринтинг (запечатление, фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов), подражание (следование какому либо примеру, образцу), идентификация (отождествление, т.е. процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом) и рефлексия (внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д.).

Механизм социализации студенческой молодежи в образовательном процессе предполагает наличие следующих уровней: передача знаний и норм, социально-духовных ценностей общества; создание условий для ориентации на положительный пример; интериоризация знаний и норм, социально-духовных ценностей общества; создание условий для позитивной социальной активности студенчества; контроль со стороны образовательного процесса.

Таким образом, социализация студенческой молодежи в период обучения в высшем учебном заведении – это процесс познания, освоения и усвоения студентом специфических социально-профессиональных ролей, норм и ценностей, выработанных и принятых в обществе, в конкретном высшем учебном заведении. Именно социализация в высшей школе является наиболее значимым звеном в системе образования, потенциально способной обеспечить формирование нового типа личности, соответствующего конкретному этапу общественного развития.

1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

2. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социол. исследования. 2003. №1. С. 112.

3. Руденский, Е.В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы как проблема общей педагогики / Е.В. Руденский; Новосиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. - 133 с.

4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.

The article is devoted to the actual social and pedagogical problem of student youth socialization. The author reveals the approaches of scientists to the essence of student socialization in the university educational process as well as the types of socialization and mechanisms for its implementation. The article defines conditions that contribute to successful socialization of student youth at the university.

### **В.М. МОГОРЫТА**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

### **ТРАНСФОРМАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

Национальная система воспитания, безусловно, является неотъемлемой частью развития общества. В ее основе находится система взглядов, идей и идеалов, убеждений, традиций, на основе которых формируется мировоззренческое сознание подрастающего поколения. Актуальность формирования воспитательного идеала определяется потребностями общества в активизации потенциала национальных и общечеловеческих качеств, введения личности в социум та по-



стоянным корректированием воспитательного процесса. В процессе своей жизнедеятельности человечество связано не только со своим прошлым, но и с настоящим и будущим, вследствие чего вынуждено ориентироваться на те или иные идеалы, подвергая последние постоянной трансформации в процессе своего развития. Потребность в определении воспитательного идеала является очень важной, поскольку от приоритетов в системе образования зависит будущее нации и государства.

Важно отметить, что значительный вклад в разработку идеала в воспитательном процессе сделали такие украинские педагоги, как Г. Сковорода, И. Огиенко, К. Ушинский, С. Руссова, Г. Ващенко и др. Все они отмечали важность развития духовности молодежи средствами христианской добродетели, формирования семейных ценностей, других морально-этических качеств средствами родного языка, национальных традиций. Как отмечает О. Вишневский: «Воспитательный идеал не формируется сам собой, не возникает из ничего, не создается педагогами. Он является составной духовных стремлений всего народа. Благодаря этому он входит в понятие «общих общественных стремлений», социального заказа: ориентируясь на него, общество пытается улучшить себя и сохранить в истории. Содержание воспитательного идеала в этом смысле всегда основывается на определенной системе ценностей, которой это общество в настоящее время придерживается и которая определяет действующее в нем духовное поле» [1, с. 11 – 12].

Каким же образом воспитательный идеал трансформируется в современных учебниках истории? Учебник является одним из важнейших средств обучения, с помощью которого осуществляется процесс обучения во всех отношениях деятельности ученика. Среди прочих функций, учебник исполняет и воспитательную, что определяется его способностью формирования мировоззрения ученика, его моральных, этических, эстетических чувств, отношения к окружающему миру. Н. Яковенко отмечает, что «...главной функцией учебника является формирование определенных жизненных позиций, которые здесь и сейчас, сегодня и завтра, должны быть созвучны потребностям данного общества. Именно учебник истории предлагает ту модель поведения человека в обществе и в разных коллизиях социальной жизни, которую бы хотели сформировать в будущего гражданина, который сегодня просиживает в школе штаны...» [4, с.13]. Именно образование и воспитание историей позволяет привить общие национальные ценности подрастающему поколению. Способствуют ли этому наши учебники по истории, и каким образом?

На протяжении более двух с половиной столетий украинцы как нация, были лишены возможности изучать свою историю. Украинцам внушалась мысль, что они не являются нацией и не имеют права на собственное национальное государство. Поэтому национальное возрождение должно базироваться на национальной направленности образования, что предусматривает неотъемлемость образования от национальной почвы, ее органическом сочетании с национальной историей и народными традициями, сохранении и обогащении культуры украин-

ского народа, признании образования важным инструментом национального развития и гармонизации межнациональных отношений. В основу первых украинских учебников истории был заложен принцип национальной идентичности. Национальная история представлялась как история украинского народа, как путь к собственному национальному государству, имеющему древние истоки, и потерянным в силу исторических обстоятельств. Поэтому первые учебники истории были раскритикованы педагогическим сообществом и представителями академической исторической науки. Догматический подход марксизма-ленинизма и диалектического материализма, как считает С. Терно, нашел свое новое воплощение в написании национальной истории Украины в виде веры в одну-единственную верную историю [3, с. 467]. В адрес первых учебников истории посыпалось много критики. Их анализ показал, что они не отвечали потребностям общества, в том числе и воспитательному идеалу, а также современному состоянию исторической науки.

Среди основных недочетов можно выделить:

- 1) тиражирование пессимистического представления об Украине как пространстве с постоянным «колониальным» статусом, что, в свою очередь, ведет к формированию комплекса неполноценности;
- 2) этноцентрическое видение истории, при котором в большинстве случаев безграмотно взаимно замещаются понятия «этнос» и «нация», что приводит к вопиющей анахронизации, то есть приписывание людям древних эпох тех же мотивов, которыми руководствовались люди в более поздние века;
- 3) преобладание в тематике учебников политической и военной истории в ущерб другим сторонам жизни и развитию народа;
- 4) сосредоточение главного внимания на государстве и факторы власти, что является архаизмом советского мышления, согласно которому государство – это все. Навязывая ученикам виденье мира через призму государственной власти, учебник обесценивает личные цели и убеждения, которыми гражданин в современном обществе должен уметь руководствоваться сознательно, выстраивая личное поведение [4, с.14–16];
- 5) использование двойных стандартов (постоянная борьба за независимость превращает наших воинов в защитников даже на чужой территории) – штамп, перекочевавший в украинские учебники с советских;
- 6) «культурная нечувствительность» даже к соотечественникам-украинцам, ярким примером которой является освещение темы церковной унии [3, с.467].

Во многом указанные недостатки, по мнению аналитиков, имели место в наших учебниках. Однако стремление утвердить позицию титульной нации является закономерным этапом становления государственности неисторических наций, как считает С. Терно [3, с. 467]. По мнению М. Мудрого, этноцентрический подход в учебниках нельзя назвать ни позитивом, ни недостатком. Главная же проблема заключается в том, что школьное историческое образование направлено на консервацию неконкурентных образцов национальной памяти, на

противопоставление украинского этноса внешнему миру [2, с.21]. В тоже время, по нашему мнению, этноцентризм в классическом его понимании не прослеживается в украинских учебниках истории даже первого поколения. Трудно назвать этноцентризмом акцент на развитии собственного народа на протяжении исторических эпох. Если и идет речь о проявлениях этноцентризма в учебниках, то он достаточно гибкий, поскольку позитивное или негативное отношение к другим нациям основывается на реальных взаимоотношениях между ними.

О. Вишневецкий так же считает, что национальные ценности в современном украинском обществе подаются размытыми, с присущим бросанием из одной крайности в другую. Стремление народа не только сохранить себя в истории, но и улучшить свою судьбу обусловило необходимость утвердить в собственном характере сильных, конструктивных черт. Таким образом, воспитательный идеал должен исполнять общественно-государственную, направляющую и корректирующую функции. Все сказанное выше побуждает нас сделать вывод, что основным недостатком в воспитании является полное отсутствие в нас «всевластной экстраверсии». Таким образом, у представителей подрастающего поколения необходимо развивать качества экстраверсии [1, с. 101 – 114].

Украинская школьная версия истории богата на героев. По мнению М. Мирного, это способ компенсировать слабость массового национального сознания. Героизация привела к представлению о неразрывном единстве героизма и жертвенности. Если исходить с учебников, то все «герои» пребывали в постоянной борьбе за народ и одновременно страдали от внешних врагов и внутренних предателей [2, с. 24]. Это очередное наследство советских учебников, доставшееся первым украинским учебникам. Более тонкая грань просматривается между образами героя и злодея. Это в первую очередь касается изложения социальных селянских выступлений под проводом Устима Кармелюка, опрышков и т.д., к которым можно применить понятие «социальный бандитизм», зато авторы учебников называют руководителей и участников таких движений «...одновременно и героическими, и трагическими историческими фигурами», оправдывая грабежи «...ни в чем невинных людей...» «...заострением социальных противоречий» [2, с. 25]. Цель школьных учебников надо воспринимать как необходимость научить подрастающее поколение жить с уже имеющимися героями и антигероями, жертвами и преступниками, но при этом отбросить иллюзии, что они могут чем-то помочь сегодня и в будущем.

В то же время нельзя преувеличивать влияние содержания учебника на мировоззрение ученика. Главным источником ученья и воспитания в школе для учеников, к сожалению, по-прежнему остается учитель. Поэтому дискуссии об учебниках не могут подменять вопрос о профессиональном уровне учителей, их мировоззрении и ответственности [2, с. 20]. На подтверждение тезиса о небольшом влиянии школьного учебника на формирование мировоззрения учеников можно привести результаты анкетирования школьников, проведенного в 1998 году в г. Запорожье по поводу пониманий ими понятий «этнос» и «народ». Результат анкетирования показал, что более 80 % респондентов правильно вос-

принимают эти понятия, не смотря на то, что в учебнике они фигурируют как синонимы [3, с. 467]. Это свидетельствует о том, что ученики воспринимают содержание учебника иначе, чем взрослые, а огромная часть учеников вообще их не читает. Можно вспомнить слова Бернарда Шоу: «Учебник можно определить как книгу, непригодную для чтения. Тем, что я остался совершенно необразованным человеком, я обязан тому, что никогда не мог читать учебники. И время, которое мне полагалось тратить на чтение учебников, я тратил на чтение настоящих книг, написанных людьми, которые действительно умеют писать, чего никогда не бывает с авторами учебников». Поэтому, историческое представление, воспитание учащихся историей, главным образом, формируются под влиянием учителя, средств массовой информации, родственников, региональных особенностей национальной памяти. Остается только вопрос: а каково это воздействие?

В новом поколении учебников, издаваемых во втором десятилетии XXI века, внесены изменения стратегического, структурного и композиционного характера, соответствующих новым учебным программам. Проблема только в том, что создание учебников априори не может угнаться за стремительным и постоянным усовершенствованием учебных программ. В этих учебниках так или иначе нашли свое отображение следующие принципы:

- смещения внимания с государства на человека. Таким образом акцентируется внимание на жизненные стратегии, ценности, мотивы поведения социальных групп;

- полиэтничного и поликонфессионального восприятия истории. В учебниках отображена взаимосвязь людей разных этносов и конфессий, которые творили историю страны;

- структурной целостности содержания учебника. Кроме исторического рассказа, учебная книга содержит большое количество документов, иллюстраций, обеспечивающих самостоятельное восприятие истории. Таким образом, формируется умение делать выводы и принимать решения самому [4, с. 16 – 17].

Поскольку учебник существует в конкурентном информационном пространстве, надо иметь ввиду, что ответственность за его качество, в том числе и его соответствие воспитательному идеалу, должны разделить: 1) авторы, которые должны помнить, что учебные исторические тексты должны создаваться с точки зрения морали; 2) правительственные структуры, на которые возлагается ответственность за качественную и независимую экспертизу учебников; 3) учителя, которые должны увидеть в учебнике орудие для постановки и решения образовательных и воспитательных проблем; 4) школьники, которые должны понимать свои ожидания от образования [2, с. 26]. Школьная история также является элементом национального воспитания и основой формирования национальной идентичности. Также она является основой гражданского образования. Учебник истории не должен противоречить историческому сознанию общества.

Таким образом, можно утверждать, что украинские учебники меняются в позитивном направлении. Учебник, в котором трансформирован воспитательный идеал, должен содержать комплекс ценностных ориентаций, иметь националь-

ные признаки. Современный идеал национального воспитания сочетает в себе общечеловеческие ценности с национальной составляющей. Личность, сложившаяся на его принципах, обладает: моральностью, патриотизмом, социальной активностью, национальным самосознанием, восприятием демократических ценностей, владением культурой межнациональных отношений. И напоследок, сегодня украинское государство оказалась в центре сложных цивилизационных процессов и, заботясь о своей безопасности, должно быть само собой, а не частью чего-то.

1. Вишневский, О. Украинский воспитательный идеал и национальный характер (истоки, деформации и современное состояние) / О. Вишневский. – Дрогобыч : Издатель Святослав Сурма, 2010. – 160 с.

2. Мудрый, М. Жизнь за учебниками? / М. Мудрый // Украина модерна. – 2012. – № 19. – С.19 – 26.

3. Терно, С.О. Проблема нации в современных украинских учебниках истории / С.О. Терно // Научные труды исторического факультета Запорожского государственного университета. – Запорожье : ЗНУ, 2006. – Вып. XX. – С.464 – 469.

4. Яковенко, Н. Концепция нового учебника украинской истории / Н. Яковенко // История Украины. – 2010. – № 29. – С.13–19.

The article analyses the transformation of the educational ideal of school textbooks on history in Ukraine. The main problems of the textbook content formation, the implementation of textbooks of educational and developing functions are analysed. The attention was paid to the main drawbacks that took place in the textbooks, in the light of historical events, phenomena. The materials of the article may be useful for scientific and pedagogical workers, all those involved in the creation of a study book.

### **Н.Т. НОВОСЕЛЬСКАЯ**

Украина, Львов, ЛНУ имени Ивана Франко

### **НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

В современных условиях, когда социально-политическая обстановка в стране значительно усложнила воспитательный процесс, проблемы нравственности, нравственного воспитания выдвигаются на первое место, как основа прежде всего гуманистического воспитания подрастающего поколения, воспитания новой личности, ориентированной на общечеловеческие нравственные ценности.

Анализ научной литературы показал, что проблема нравственного воспитания детей младшего школьного возраста исследуется многими педагогами психологами, учеными. Влияние произведений на развитие нравственных качеств у детей дошкольного и младшего школьного возраста раскрывают В. Гербова, Н. Зимина, О. Иванова, Н. Карпинская, Т. Комарова,

А. Леушина, С. Маршак, Л. Стрелкова, О. Ушакова. Научные труды Р. Буре, А. Бондаренко, Р. Жуковской, А. Запорожец, Т. Куликовой, Л. Островской, А. Сидоровой освещают вопросы формирования духовно-нравственных основ личности ребенка. Исследуемая нами проблема нашла отражение в фундаментальных работах А. Архангельского, Н. Болдырева, А. Макаренко, В. Сухомлинского, И. Харламова, в которых определяется сущность основных понятий теории нравственного воспитания, указываются способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов нравственного воспитания.

Педагогические и психологические исследования показывают, что младший школьный возраст наиболее продуктивный период жизни ребенка. Именно на этом этапе складываются многие познавательные способности и личностные особенности. Стержнем всего процесса воспитания является нравственное воспитание, ибо именно оно формирует базовые качества человека, приобщает к вечным, глубинным человеческим ценностям.

Рассмотрим основные категории нравственного воспитания. «Нравственное воспитание — это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Основные задачи нравственного воспитания: формирование нравственного сознания; воспитание и развитие нравственных чувств; выработка умений и привычек нравственного поведения» [4, с. 163].

«Нравственное сознание – активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов» [2, с. 266]. «Нравственное развитие – процесс, предполагающий усвоение нравственных норм, формирование нравственного сознания и нравственного поведения» [2, с. 329]. «Нравственные нормы – это правила, требования, определяющие, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них» [1, с. 104]. Основопологающей базовой категорией нравственного воспитания является, по мнению Б. Лихачева: «...понятие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий» [2, с. 265]. К нравственным чувствам относятся: любовь, сострадание, доброжелательность, гуманность, преданность и др.

В процессе своего развития личность проходит периоды особой открытости к определенным общественным воздействиям и внутренней готовности к их принятию. Периодом такой открытости различным социально-нравственным, духовным и педагогическим воздействиям, готовности к их принятию является младший школьный возраст.

Механизм нравственного воспитания состоит в следующем: ребенку необходимы знания, на основе которых будут складываться представления о нравственных качествах. Это знания о разных сторонах социального окружения, о нормах морали и правилах поведения. У школьника должно появиться желание овладеть нравственным качеством, то есть важно, чтобы возникли мотивы для приобретения соответствующего нравственного качества. Появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое в свою очередь, формирует социальные чувства. Чувства дети выражают и проявляют во внимании к нуждам и интересам товарища, в способности считаться с положением другого, в умении сочувствовать и сопереживать чужим бедам, в желании разделять радость. В дальнейшем нравственные представления, знания, суждения и чувства порождают потребность в их практической реализации – в поступках, поведении.

Нравственное поведение школьника складывается из множества отдельных маленьких поступков: из слова, действия, бездействия, отношения к словам и действиям других. Все предвидеть невозможно, но есть поступки и отношения, когда ученик должен четко осознавать, как следует поступить; знать прописные истины: что можно и чего нельзя, быть уверенным в правильности своего решения и всегда действовать в соответствии со своей совестью. У ребенка младшего школьного возраста формируется умение овладевать и управлять своим поведением; осознание не только своих действий, но и своих внутренних переживаний, желаний, предпочтений, настроения; умение произвольно регулировать поведение, принимать и понимать речевые инструкции, требования взрослых, сознательно выполнять задание в том случае, если оно не противоречит его интересам.

В эмоционально-чувственной сфере ребенок учится понимать переживания свои, других людей или литературных персонажей. Дети начальных классов обычно эмоционально оценивают поступки сверстников, героев литературных произведений. Они улыбаются, смеются при оценке положительных поступков или возмущаются, когда видят отрицательный поступок. В сфере развития нравственного поведения продолжается формирование умений, навыков и привычек культурного поведения, которые проявляются в умении считаться с желаниями и намерениями других детей. У детей младшего школьного возраста развиваются представления о справедливости, доброте, дружбе, отзывчивости, смелости, щедрости на основе анализа повседневных ситуаций и литературных произведений. В поступках детей, в их взаимоотношениях проявляются положительные качества, которые, укрепляясь, создают основу доброжелательности, деликатности, правдивости, организованности.

Важной задачей на этой возрастной ступени является формирование взаимоотношений со сверстниками и взрослыми: вежливое, внимательное отношение к взрослым, умение дружно играть с детьми, защищать слабого, обиженного, помогать товарищам, проявлять заботу о маленьких, проявлять

щедрость, уметь правильно оценивать поступки свои и своих друзей, корректировать свое поведение в общении со сверстниками.

Постепенно школьники начинают понимать суть понятий: вежливый, аккуратный, заботливый, справедливый, честный. Следовательно, они уже утвердились в тех нравственных ценностях, которые поощряются взрослыми. «Ребенок должен с детства стремиться делать добро близким, всем людям, приносить им радость, понимать, когда нужно прийти на помощь, когда высказать участие, а когда и промолчать, чтобы не беречь душевные раны человека. Ему должны быть доступны понятия о достоинстве и чести человека. Только на основе этих простых понятий и привычек вырастает «желание быть хорошим» - стремление к нравственному самосовершенствованию» [3, с. 212].

Нравственное воспитание осуществляется с помощью определенных средств и методов. Художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы и другие средства можно объединить в группу художественных средств. Эта группа средств очень важна в решении задач нравственного воспитания, так как способствует эмоциональной окраске познавательных моральных явлений. Многочисленные исследования показывают, что дети живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам. Знакомясь с художественной литературой, ученики знакомятся с такими нравственными понятиями, как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость.

В. Сухомлинский считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [3, с. 170].

Важным средством нравственного воспитания детей младшего школьного возраста являются сказки, своеобразный «учебник жизни». Сказка – это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность, реальность мира чувств. Язык и стиль сказки доступен и понятен ребенку. Сказка раздвигает рамки обычной жизни; только в сказочной форме школьники сталкиваются с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство.

Сказка дает первые уроки нравственности (формирует представления о добре и зле, о дружбе, взаимопомощи, доброжелательности; учит жизни, вселяет веру в то, что правда восторжествует над ложью, справедливость – над произволом, добро – над злом). Сказка проста и в то же время загадочна. Младшие школьники еще не всегда мыслят логически, и сказка никогда не утруждает логическими рассуждениями. Ученики не любят наставлений, и сказка не учит их напрямую. Сказка предлагает детям образы, которыми они наслаждаются, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию.

Каждая сказка содержит в себе нравственные нормы. Одна учит быть дружными, смелыми; другая – слушаться родителей, старших; третья



высмеивает страх, трусость и хитрость; четвертая осуждает жадность и поощряет трудолюбие; пятая восхваляет честность, справедливость, мудрость и всегда вознаграждается в сказках доброта. Анализируя поступки главных героев, у детей младшего школьного возраста постепенно формируются понятия «плохо», «хорошо». Ребенок проникает во взаимодействие персонажей и учитывает не только то, кто выполнил действие, но и на кого оно направлено. В этом возрасте с развитием сопереживания и содействия герою возникает нравственная аргументация. Младшим школьникам свойственно отождествлять себя с полюбившимися персонажами, поэтому можно предположить, что любимые герои окажут позитивное влияние на развитие их нравственных качеств.

Пока дети находятся в радостном состоянии доверчивого созерцания мира, пока сказочный способ мышления является, пожалуй основным и самым главным для них, у взрослых есть возможность яркими и простыми образами сказки донести до их сознания те сложные, но самые главные принципы нравственности и морали, по которым живут люди. Учитель должен обращать внимание на красоту поступков героев, на позитивные черты их характера, такие как смелость, честность, отзывчивость, доброта, щедрость, тогда школьники будут не только эмоционально воспринимать героев, но и стремиться быть похожими на них.

Для более полного понимания произведения помогают пословицы и поговорки, которые являются достаточно эффективным средством формирования нравственных качеств у детей начальной школы. Пословицы помогают яснее «высветить» намеки народной мудрости, скрытые в произведении, по-новому взглянуть на него.

Особое место занимают лирические произведения, которые выражают субъективные переживания автора. При анализе лирического произведения ученики не остаются равнодушными: рассуждают, фантазируют, сопереживают, ищут средства художественной выразительности. Стихи вызывают у школьников определенное настроение, учат понимать человеческие чувства, становятся основой поэтического взгляда на мир и образуют с течением времени систему художественного мировоззрения, проникнутую любовью к родной природе, речи, родине.

Важное значение для решения задач в нравственном воспитании учеников младших классов имеют игры с заданными условиями, игровые упражнения, истории с продолжением, игры-смешинки, подвижные игры. Силой воображения, способностью перевоплощаться в образ дети создают игру. Среди разнообразных детских игр выделяется игра-драматизация. Источником для неё служат литературные произведения, содержание которых дети воспроизводят, изображая их героев и происходящие с ними события.

Нравственные выводы, которые ученики начальных классов извлекают из прочитанного, воспринимаются только в том случае, если усваиваются и переживаются лично. Анализ предлагаемых на занятиях моделей дает богатый

материал для накопления этических знаний и формирования представлений и понятий о нравственном поведении. В процессе обучения школьники получают возможность «наблюдать» проявление нравственных качеств в разных ситуациях, описанных в художественных произведениях или взятых из жизни.

При выборе форм, методов и приемов работы по развитию нравственных качеств младших школьников в процессе ознакомления с художественной литературой необходимо учитывать психологические возможности и возрастные особенности усвоения знаний учениками начальных классов.

1. Григорович Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович. – М. : Педагогика, 2001. – 210 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 2010. – 647 с.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая Гвардия, 1979. – 335 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

At the current stage of our society's development, the activation of the human factor is one of the conditions for the further social progress. In this regard, the comprehensive school has the task of educating a responsible citizen who is able to assess what is happening on his own and direct their activities in accordance with the interests of the people around him. The solution to this problem is related to the formation of stable moral characteristics of the student's personality.

### **Л.В. ОРШАНСКИЙ**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

### **ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ ВЫХОДА ИЗ КРИЗИСА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ**

С принятием в 2014 г. Закона Украины «О высшем образовании» начался активный процесс постепенной модернизации этой важной отрасли. С помощью существующих статистических данных осуществим попытку проанализировать современное состояние и проблемы украинской высшей школы, которая подверглась системным структурным изменениям.

По данным Государственной службы статистики Украины [2], начиная с 90-х гг. XX в., происходил непрерывный рост количества высших учебных заведений (вузов). Например, если в 1991 – 1992 учебном году в Украине насчитывалось 742 средне-специальных и профессионально-технических учебных заведения и 149 вузов, то в «пиковом» 2006 – 2007 учебном году действовало 570 профессиональных колледжей, техникумов, училищ, лицеев и 350 университетов, академий, институтов. То есть за 16 лет количество вузов I –

II уровней аккредитации уменьшилось на 172 заведения (23,2 %), а количество вузов III – IV уровней аккредитации на оборот – увеличилось на 201 (235 %).

Накануне вступления в силу Закона «О высшем образовании», 1 августа 2014 г. в Украине функционировало 803 государственных, коммунальных, акционерных, частных вузов I – IV уровней аккредитации, из которых 198 университетов, 62 академии, 83 институты, 245 колледжей, 97 техникумов, 117 профессиональных училищ и 1 консерватория. В этом же году Министерство образования и науки перевело из категории высших в профессионально-технические более сотни учебных заведений. Дальнейшая оптимизация (сокращение филиалов, укрупнение вузов и т.д.) привела к тому, что в начале 2016 г. в Украине насчитывалось 659 вузов (371 учебное заведение I – II уровней аккредитации, 288 – III – IV уровней аккредитации).

Значительный спрос на престижное, прежде всего университетское образование, создал парадоксальную ситуацию, когда на фоне социально-экономического кризиса середины 90-х гг. XX в., резкого сокращения населения и закрытия многих промышленных предприятий, нуждающихся в квалифицированных рабочих и инженерно-технических кадрах, количество студентов, которые обучались в вузах разных уровней аккредитации увеличилось более чем на 170 %: с 1638,3 тыс. человек в 1990 – 1991 учебном году до 2813,8 тыс. в 2007 – 2008 учебном году. Далее наблюдалось резкое уменьшение количества студентов, что было исключительно связано с проблемами демографического и социально-экономического характера. В 2016 г. в украинских вузах I – IV уровней аккредитации обучалось 1605,3 тыс. студентов.

Итак, к 2017 г. количество профессиональных учебных заведений уменьшилось вдвое с 742 до 371, а количество университетов и вузов других типов за последние 26 лет выросло на 193 %. Такой неконтролируемый рост количества вузов, а также демографическая проблема украинского общества привели к соразмерности количества учебных мест в вузах и числа выпускников средних общеобразовательных школ. Состоялся тотальный переход к массовому, общедоступному высшему образованию, которое для многих стало своеобразным «обязательным атрибутом». Начиная с 2006 – 2007 учебного года количество зачисленных студентов почти ежегодно превышало количество тех, кто в том же году окончил общеобразовательную школу. То есть, десять лет подряд, начиная с 2007 г., университетское образование в Украине превратилось в своеобразное продолжение школы, один из факторов социальной защиты молодежи. Это можно было бы рассматривать как положительный факт, если бы не ряд обстоятельств, вызывающих большую обеспокоенность.

Большинство отечественных вузов, которые были созданы в период неуправляемого роста, не имеют соответствующей для качественного проведения образовательного процесса материально-технической базы, в них фактически отсутствуют библиотечные фонды, штат таких учебных заведений преимущественно состоит из совместителей, в основном преподавателей «соседних» государственных вузов или даже учителей общеобразовательных школ. О научных,

педагогических школах, направлениях фундаментальных и прикладных исследований, многолетних образовательных традиций в таких «университетах» речь вообще не идет. Конечно, право зарабатывать на образовании государством было предоставлено и его пока никто не отменял, однако требования к качеству высшего образования должны быть одинаковыми для учебных заведений всех форм собственности.

С переходом общества на рыночные отношения профессиональные и высшие учебные заведения становятся субъектами рыночной экономики. В повседневном лексиконе вместо слов «образование и обучение» все чаще употребляется понятие «образовательные услуги», а успешность вуза рассматривается сквозь призму рыночных отношений, наполнения фонда развития и т.д. Следует признать, что в валовой добавленной стоимости, созданной Украиной в 2012 г., удельный вес сферы образования составил 6,2 % (более 75 млрд. грн.), вдвое превысив долю строительства и приблизившись к показателям добывающей промышленности. Однако сложившаяся структура рыночных отношений высшей школы и общества вызывает определенную обеспокоенность. За последнее десятилетие доля студентов в государственных вузах на договорной основе увеличилась с 21,4 % до 56,2 %. Так, в 2013 – 2014 учебном году в вузах всех уровней аккредитации обучалось соответственно за средства государственного бюджета 750,4 тыс. человек, местных бюджетов – 18,8 тыс. человек, физических и юридических лиц – 954,5 тыс. человек [1]. Понятной и логичной является заинтересованность учебных заведений в наборе студентов на договорной основе, поскольку они наполняют внебюджетный фонд, создавая дополнительные возможности для достойной оплаты труда, премирования научно-педагогических работников, развития инфраструктуры, обновление материально-технической базы и т. д. С другой стороны, повышение заинтересованности в наборе на платную форму обучения привело к снижению качественного состава контингента студентов. При формировании учебных групп в большинстве вузов не проводится дифференциация студентов по группам в зависимости от того, платит студент за свое обучение или нет. Принимая во внимание существенно более низкие требования к студентам платной формы обучения, можно говорить о снижении рабочего потенциала академической группы в целом, а также мотивации и способности к обучению каждого отдельного студента.

Другая проблема, которая вызывает обеспокоенность украинского общества, которое выразило желание в будущем вступить в ЕС, – это недостаточная готовность вузов к интернационализации высшего образования. Хотя наша страна декларировала активное участие в Болонском процессе, который начал структурную модернизацию национальных систем высшего образования Европы, однако на практике это не привело к эффективной интеграции отечественной образовательной системы в европейское научное и образовательное пространство. С другой стороны, в последние годы был реализован ряд направлений трансформации в подготовке специалистов с высшим образованием, а именно: 1) обеспечение прозрачности образовательных программ; 2) создание условий для возможности

сравнения образовательных программ в различных университетах и различных странах Европы; 3) реализация Европейской кредитно-трансферной системы (ECTS) как базового инструмента для зачисления учебных дисциплин, которые изучались студентами в других университетах и т.д. И все же, следует признать, что так и не заработала система академической мобильности, которая дает возможность для студентов и преподавателей «перемещаться» из одного вуза в другой, получать доступ к новым качественным образовательным программам, заниматься эффективной исследовательской деятельностью, совершенствоваться во владении иностранными языками.

Как следствие, сегодня мощных отечественных «игроков», способных конкурировать на мировом рынке образовательных услуг, единицы. Так, если в мировом рейтинге уровня общего образования, опубликованном международной Организацией экономического сотрудничества и развития, Украина в 2015 г. занимала довольно высокое 38 место, то в рейтинг 1000 лучших университетов мира (QS World University Rankings) по версии Quacquarelli Symonds в 2016 г. вошли только шесть отечественных вузов – Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина (382 место), Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (в пределах 431 – 440 места), Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского» (в пределах 551 – 600 места), Донецкий национальный университет, Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» и Сумской государственной университет (ниже 701 места). Эти данные свидетельствуют не об укреплении позиций Украины на международном рынке образовательных услуг, а наоборот – о потере позиций на собственном, национальном рынке, обусловленную желанием выпускников школы сразу же учиться в престижных вузах других стран. Так, например, в 2016 г. более 30000 абитуриентов из Украины поехали учиться в Польшу, больше половины украинцев с высшим образованием работают не по специальности, а каждый третий сразу после окончания вуза меняет профессию. Кстати, сейчас в Украине официально насчитывается около 1,8 миллиона безработных, более 80 % из них – специалисты с высшим образованием.

Еще одним следствием стихийного формирования рынка образовательных услуг является неоправданно высокий выпуск специалистов социально-экономических и гуманитарных направлений. Анализ контингента студентов демонстрирует выбор не в пользу социального, педагогического, аграрного, инженерно-технического или естественнонаучного направлений, которые закладывают фундамент инновационного развития промышленности и общества. Наблюдается перепроизводство «офисного планктона» при очевидном дефиците работников, обеспечивающих «содержательную» составляющую отечественной экономики.

На сегодня в относительно молодой рыночной экономике Украины отсутствует эффективное и оперативное взаимное урегулирование запросов и предложений рынков труда и образовательных услуг. Этот дисбаланс сказывается на

ситуации в сфере занятости населения. Создается впечатление, что сейчас, выбирая подготовку по направлениям «Гуманитарные науки», «Менеджмент», «Правоведение» и др., абитуриенты и их родители заранее «бронируют» место в очередях центров занятости («бирж труда»). Поэтому нужны специальные усилия государства по упорядочению структуры направлений подготовки специалистов, ее гармонизации с потребностями экономики и общества. Такие меры невозможны без широкой профориентационной работы, направленной на формирование потребностей молодого человека реализовать свой потенциал в сфере перспективных направлений производства и услуг, которым присущ инновационный характер развития.

Современная инновационная экономика, основанная на высоких технологиях и интеллектуальной работе, требует специалистов с различным уровнем компетентности, подготовка которых осуществляется в рамках многоуровневого образования. Введение трехступенчатой системы высшего образования (бакалавр, магистр, доктор философии) предусматривает концептуально новые подходы к формированию содержания образования, применение новых дидактических методов и технологий организации учебного процесса, осуществление и контроль качества обучения, внедрение компонентов инновационной образовательной модели. Можно дискутировать о целесообразности тех или иных действий государства, однако переход на многоступенчатое высшее образование – это системная акция, которая имеет далеко идущие последствия для отрасли образования и страны в целом, учитывая евроинтеграционные ожидания украинского общества.

Очевидно, что одним из важнейших факторов эффективного функционирования высшей школы, успешной ее модернизации является кадровое обеспечение. Сейчас положение в этой области также вызывает вполне обоснованное беспокойство. По данным статистики в 2013 – 2014 учебном году количество научно-педагогических работников (НПП) в вузах III – IV уровней аккредитации составило 158,9 тыс. человек, из них: более 71,4 тыс. кандидатов наук и 14,4 тыс. докторов наук, 48 тыс. доцентов и 12,7 тыс. профессоров [1]. Анализ статистических данных свидетельствует, что увеличенный объем предоставленных высшей школой образовательных услуг обеспечивается практически той же численностью преподавательского состава, что и в конце XX в. Существенно вырос показатель количества студентов, приходящихся на единицу научно-педагогического состава работников с учеными степенями кандидатов и докторов наук. Несмотря на то, что численность профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений Украины, получившая ученые степени и звания, существенно увеличилась, в то же время и вырос их возраст. Так, в 2012 г. средний возраст преподавателей составлял 45,7 лет, при этом 26,2 % преподавателей выпускающих кафедр достигли возраста в 50 лет. Средний возраст кандидатов наук, доцентов, работающих на должностях заведующих кафедр, достиг 48,9 лет, а докторов наук, профессоров – 56,5 лет [3]. Ситуация со средним возрастом научно-педагогических работников за последние годы трансформировалась только в сторону его увеличения. Это довольно тревожный сигнал, который свидетель-

ствует об отсутствии притока творческой молодежи в образовательную отрасль, потерю мотивации к научно-педагогической деятельности.

Еще одной из проблем сегодняшнего вуза является недостаточный уровень кадрового резерва, обусловленный прежде всего низким уровнем заработной платы. По данным Государственной службы статистики, образование находится в пятерке наиболее низко оплачиваемых отечественных отраслей. Так, средняя зарплата в области образования в августе 2015 составила 3542 грн. [4] (в то время чуть более 150 долларов США). Стоит признать, что существенное увеличение зарплат учителей произошло в начале 2017 г. – приблизительно на 50 %. Однако, по данным экспертного опроса «Право на образование и права педагогов» Европейской исследовательской ассоциации 32 % учителей выполняют бесплатные сверхурочные работы, а 44 % преподавателей вузов имеют опыт существенного превышения максимальной учебной, научной и методической нагрузки. Очевидно, что молодому преподавателю, которому научный путь к статусу доцента или профессора еще предстоит пройти, решая ряд бытовых проблем (покупка жилья, создание и содержание семьи и т.д.), подобный уровень доходов и высокие требования становятся малопривлекательными.

Для решения вышеуказанных проблем и успешной модернизации украинской высшей школы должны быть созданы надлежащие условия: 1) кардинально пересмотреть оплату труда НПП (осуществлять ее объективную оценку по специальным критериям); 2) в первую очередь проводить капиталовложения в образовательный процесс (материально-техническую базу, информационные технологии, библиотечный фонд и др.); 3) изменить методологию подготовки НПП для высшей школы, использовать новые формы интеграции образовательного и научного процессов в подготовке магистров и докторов философии; 4) применять эффективные инновации содержательного, методического и организационного характера (например, переход к новым современным методикам – коучинг, тьюторство, менторство и др.); 5) переориентировать цикл общеобразовательной подготовки на преподавание универсальных современных знаний (например, тайм-менеджмента (наука распоряжаться временем), проектного менеджмента (управление мини-группой) и т.п.); 6) осуществлять справедливую реализацию принципа «деньги (бюджетное место) ходят за студентом» через ваучеры; 7) обеспечить внедрение эффективных механизмов практического выполнения принципа «обучение в течение жизни»; 8) в образовательном процессе соблюдать принципы партнерства и студенто-центрированного обучения; 9) проводить глобальную интернационализацию высшего образования и углубление мобильности в учебной и научно-исследовательской деятельности; 10) осуществлять систематический контроль качества высшего образования по общеевропейским критериям и стандартам.

Выводы. Важным фактором роста качества человеческого капитала, динамичного развития экономики и общества в целом является модернизация высшего образования. Она требует преодоления ряда проблем, среди которых наиболее актуальными являются: значительное увеличение количества вузов и стреми-

тельный рост общего количества студентов, несоответствие структуры подготовки специалистов реальным потребностям экономики, снижение качества высшего образования, чрезмерная нагрузка и снижение статуса преподавателей в обществе, недостаточное финансирование, оторванность научных исследований от практической реализации, медленные темпы интеграции в европейское и мировое интеллектуально-образовательное пространство и др.

Нами выделены десять главных условий модернизации российского образования. Только преодолевая кризисное состояние, изменяя содержание, формы и методы организации учебного процесса в вузе, создавая принципиально новое информационное, технологическое и учебно-методическое обеспечение, совершенствуя профессионально-педагогическую культуру, высшее образование сможет ответить на вызовы времени и стать эффективным ресурсом устойчивого развития Украины.

1. Вища освіта України [Электронный ресурс] / Центр міжнародних проєктів НДІ прикладних інформаційних технологій «Євро Освіта». – Режим доступа: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print>

2. Державна служба статистики України : Вищі навчальні заклади [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv\\_rik/osv\\_u/vuzu](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuzu)

3. Макаренко А.Ю. Кадровий аспект проблеми формування ІКТ-компетентності викладачів вищих навчальних закладів / А. Ю. Макаренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2013. – № 1 (14). – С. 82 – 88.

4. Зарплата українських вчителів – одна з найнижчих у світі [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.unian.ua/society/838832-zarplata-ukrajinskih-vchiteliv-odna-z-naynijchih-u-sviti.html>

The article considers the system of higher education in Ukraine. The extensive statistical material which is of interest to postgraduate students and pedagogical workers is presented, and it also may be useful for everybody who is interested in the problems of higher education in the modern world.

**И.И. ОСАДЧЕНКО, Г.Н. ЧИРВА**

Украина, Умань, УГПУ имени Павла Тычины

### **ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД**

У «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті» вказано, що підготовка педагогічних кадрів, їхнє професійне вдосконалення обрані важливими умовами модернізації освіти. Така підготовка має стати нагальним завданням сучасної вищої освіти, виконанню якого сприятиме звернення до нових



парадигм освіти, «що відрізняються гнучкістю, модульністю, паралельністю, економічністю, технологічністю...» [3, с. 61].

Фундаментальні та прикладні дослідження у сфері професійної педагогічної підготовки здійснювали Н. Абашкіна, О. Абдулліна, О. Антонова, Л. Бурман, Н. Бутенко, Н. Волкова, П. Гусак, Н. Дворнікова, Н. Дем'яненко, С. Дмитрієва, К. Корсак, Н. Ничкало, О. Пехота, Л. Хомич, В. Чайка та ін. Особливістю сучасного етапу розвитку вищої педагогічної освіти є, на думку дослідників, те, що нині відбувається зміна освітньої парадигми. Відповідно, визначаються нові освітні орієнтири, новий зміст і технологічний інструментарій процесу навчання.

Саме тому проблеми розвитку вищої педагогічної освіти у контексті зміни педагогічної парадигми є предметом уваги значної кількості науковців, серед яких: О. Бережнова, Н. Бордовська, І. Бушман, М. Вайндорф-Сисоева, Б. Голуб, О. Гукаленко, Н. Дем'яненко, І. Дичківська, С. Дмитрієва, О. Єльнікова, В. Загвязинський, Л. Колток, В. Краєвський, Л. Крившенко, Т. Мішаткіна, І. Нікішіна, С. Перевалов, А. Реан, В. Руденко, С. Смірнов, Н. Червякова, Ю. Фокін, В. Шахов, Н. Яковець та ін.

Спробуємо визначити, як ці та інші дослідники тлумачать поняття «педагогічна парадигма» та який вплив її зміна здійснює на розвиток досліджуваного нами педагогічного явища – модернізації дидактичної системи підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі з точки зору парадигмального підходу.

Поняття «парадигма» (від гр. *paradeigma* – приклад, взірць) уведено в науковий обіг американським істориком Т. Куном. Під ним розуміють:

- систему уявлень, основних концептуальних настанов тощо, притаманних певному етапу розвитку науки, культури, цивілізації загалом [6, с. 516]; модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв (Є. Бережнова);

- науковий метод аналізу освітніх процесів, і основний спосіб концептуалізації освіти (В. Руденко);

- в узагальненій площині – стійку точку зору, певний стандарт у рішенні однотипних освітніх задач (О. Гулай).

Таким чином, аналіз указаних трактувань свідчить, що парадигма є моделлю певної освітньої системи, яка існує у визначеному часі та просторі. Тому, на думку Н. Дем'яненка, можна визначити певні етапи розвитку педагогічної парадигми вищої освіти і виокремити її різновиди залежно від історичного періоду та відповідних суспільних вимог модернізації вищої освіти: від академічної парадигми через професійно орієнтовану – до гуманітарної, при якій «провідним способом взаємодії визначається ставлення до іншої людини як до цінності» [1, с. 73].

Очевидно, що педагогічні парадигми від етапу до етапу не зникають, а модифікуються з однієї в іншу, сучаснішу, адаптованішу до новостворених суспільних вимог. Адже і сама освіта за своїм змістом, формами і методами не є незмінним, константним явищем, вона весь час реагує на нові цивілізаційні

виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи (О. Гулай). Еволюціонування освітніх процесів відбувається в напрямі глобальної тенденції модернізації парадигми освіти (С. Бондар). Головна проблема при цьому – у способі і характері субстанційного [системного] наповнення парадигми, а не її структурній реорганізації, тобто потрібно лише розібратися в тому, що саме моделюється (В. Краєвський).

Таким чином, педагогічну парадигму можна вважати сукупністю педагогічних поглядів та норм, притаманних конкретному історичному періоду та здатних змінюватись під впливом певних соціокультурних процесів, вимог модернізації освіти. Ця педагогічна категорія об'єднує у вигляді субстанційного наповнення такі категорії, як педагогічна система, теорія, концепція, технологія тощо.

Оскільки процес навчання як стрижень педагогічної парадигми за своєю сутністю – завжди дидактичний (Б. Голуб, В. Пилипчук, В. Серіков), а дидактика – «теоретична і нормативно-прикладна наука, яка розкриває сутність і рушійні сили навчання у взаємозв'язку його освітніх, виховних і розвивальних функцій» (О. Пометун) [5, с. 182], то, очевидно, необхідним є проаналізувати поняття «дидактична парадигма». У наукових джерелах є опис, але не тлумачення цього терміна, зокрема у контексті підготовки майбутніх учителів.

Термін «сучасна дидактична парадигма» вищої педагогічної школи складається із сукупних основних компонентів: «парадигми викладання», пов'язаної із орієнтирами та змістом діяльності викладача як суб'єкта педагогічного процесу у вищій школі, і «парадигми учіння», яка представляє цілі і зміст діяльності студента як рівноправного суб'єкта цього процесу. Дидактична парадигма вищої педагогічної школи ієрархічно об'єднує дидактичні категорії: система, концепція, теорія, технологія тощо навчання майбутніх учителів.

Сутнісну різницю між традиційною й новою дидактичною парадигмою, Т. Мішаткіна [2], ґрунтуючись на дослідженнях американських педагогів Р. Барра і Дж. Тагга, пояснює так: «Співвідношення *викладання* і *учіння* в сучасних стратегіях вищої освіти у всьому світі складається в руслі тенденції до зміни *парадигм*, яка полягає в переході від викладання (англ. – *teaching*) до учіння (англ. – *learning*). *Традиційна парадигма*, що домінує і до цього часу в коледжах і ВНЗ, свідчить, що це – заклади, які забезпечують викладання і навчання. Згідно з новою *парадигмою*, вони існують для того, щоб у них відбувався процес самостійного учіння і навчання. Це не гра слів і не заміна понять, це дійсно серйозний перехід, який багато що змінює» [2, с. 62]. У межах традиційної «парадигми викладання» склалися добре відпрацьовані структури для забезпечення викладацької діяльності, яка спочатку розуміється як інформаційна, така, що зводиться в основному до читання лекцій. Звідси вважається, що головна місія вищих навчальних закладів – організація навчання. Виходячи з цієї мети, засіб («навчання») помилково сприймається як завдання і кінцевий результат вузівської освіти. Тоді як дійсна «місія вищих навчальних закладів на сучасному етапі – не у *викладанні*, а в тому, щоб, використовуючи

найвідповідніші засоби, сприяти самостійному усвідомленому *отриманню* наукового знання кожним студентом» [2, с. 62].

О. Янкович, досліджуючи тенденції сучасної зміни дидактичної парадигми педагогічної освіти, констатує, що найчастіше «зустрічається парадигма формування і професійної підготовки «нового педагога», адаптованого до діяльності в умовах ХХІ століття. Під час опису фундаментальних рис цієї парадигми її адепти наголошують на такій побудові педагогічної освіти, яка завершиться появою у випускників ВНЗ уміння привести власну професійну діяльність у відповідність із вимогами часу». І ще тим, що «нові педагоги» мають безупинно підвищувати свій професійний рівень, «результативно працюючи з іншими викладачами як додатковими джерелами знань і підтримки» [7, с. 404]. Тоді як у вітчизняній освіті виникає суперечність між очікуванням студентської самореалізації як результату навчання у ВНЗ та реальним станом «освіти заради освіти»: навчання задля отримання диплому.

Зазначені тенденції у модифікації педагогічного процесу у педагогічному ВНЗ, насамперед, переорієнтовують на особистісно-суб'єктний характер взаємодії між викладачем і студентом, визначаючи останнього центральним суб'єктом процесу навчання, здатним до кардинальних навчальних змін. Тому парадигму з подібними характеристиками науковці називають суб'єкт-суб'єктною, один із шляхів реалізації якої у ВНЗ – організація навчального процесу на основі співтворчості викладача і студента.

Водночас, парадоксальність нинішньої ситуації у педагогічних ВНЗ передусім полягає у стандартних пізнавально-ціннісних установках майбутніх учителів як суб'єктів навчання: з одного боку, багато студентів хотіли б просто пасивно сидіти в аудиторіях і слухати інших, уникаючи, таким чином, відповідальності за викладений матеріал. З іншого боку, багато майбутніх учителів розуміє, що проблеми, з якими вони зіштовхуються на практиці, потребують ретельної професійної підготовки. Таким студентам «потрібні можливості щодо активної участі у формулюванні та оцінюванні проблем, питань, припущень, висновків, аргументів і прикладів» (Дж. Гріно).

До того ж, значна частина викладачів віддає перевагу лекційним заняттям, інколи перериваючи їх випадковими обговореннями певної проблеми чи бесідами, включенням у процес навчання гри, розігрування рольової ситуації або роботи в малих групах. Тому окреслені зміни педагогічної парадигми передбачають підвищення рівня професійної майстерності викладача педагогічного ВНЗ, зростання його особистісної активності, виходячи з необхідності розгляду навчального процесу як процесу інтенсивної міжособистісної взаємодії і спілкування у системі «викладач ↔ студент (студенти)».

Таким чином, зміни у сучасній дидактичній парадигмі професійної підготовки майбутніх учителів вимагають перенесення акцентів з навчання як засобу здобуття освіти на учіння як засіб самореалізації студента (з викладання – на учіння) на засадах дотримання принципу суб'єктності навчання. Оскільки ди-

дактична парадигма реалізується шляхом функціонування її складників, то її зміна, насамперед, виявляється у характеристиках відповідної дидактичної системи.

Аналіз наукових джерел (А. Алексюк, А. Андрєєв, О. Антонова, Вол. Бондар, Н. Бордовська, А. Вербицький, Н. Волкова, В. Галузьяк, Б. Грицюк, П. Гусак, С. Домбровський, В. Загвязинський, А. Кузьмінський, Є. Лодатко, І. Нікішина, В. Ортинський, А. Реан, С. Розум, Р. Скульський, М. Сметанський, С. Смірнов, М. Фіцула, В. Шахов, В. Ягунов та ін.) показав, що дидактична система в педагогічній теорії тлумачиться як сукупність взаємозалежних системних елементів таких, як теорія, концепція, тип, вид навчання тощо, функціональність яких залежить від вимог дидактичної парадигми.

У дидактичній системі сучасної професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів виокремлюють два основних складники: теоретичний та методичний (реалізація теоретичних засад). Отже, усі дидактичні категорії належать до одного із складників: теорія, концепція, тип, вид, модель навчання – до теоретичної частини, а методика, технологія – до методичної частини дидактичної системи

Очевидно, що метою функціонування дидактичної системи, її очікуваним результатом є формування особистості, здатної до професійного самовизначення, самоосвіти, саморегуляції і самоактуалізації, відповідно до визначених освітньо-кваліфікаційних вимог певної галузі. Таким чином, цілепокладання в освітній системі ВНЗ висуває міждисциплінарні, інтегровані вимоги до результату освітнього процесу, що, водночас, визначає аналогічний зміст і педагогічні технології. Лише проектування змісту і технологій навчання на міждисциплінарній основі створює можливості для розвитку професійної кваліфікації студента, його здатності приймати рішення у проблемних ситуаціях. Для досягнення цього результату освітнього процесу необхідним є застосування цілої низки педагогічних засобів, до числа яких належать певні міждисциплінарні (тобто застосовувані у викладанні будь-якої навчальної дисципліни) педагогічні технології.

Дослідники наголошують на тому, що, навіть за умови обґрунтованості та розробленості теоретичної частини, результатів не буде досягнуто, якщо недостатньо функціонує методична частина дидактичної системи. У наукових пошуках стосовно професійної підготовки майбутніх учителів учені одноставні щодо важливості та актуальності удосконалення й розробки нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти (В. Моторіна). Саме у результаті впровадження таких технологій у професійну підготовку вчителя можуть здійснюватися продуктивні підходи щодо розв'язання проблеми становлення його професіоналізму (О. Матвієнко). Застосування сучасних технологій навчання сприяє формуванню у майбутнього вчителя здатності самостійно й мобільно приймати найрізноманітніші рішення стосовно задач педагогічній діяльності, розвитку здібностей щодо самоактуалізації й самореалізації ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, які стануть показниками самоєфективності на шляху самовдосконалення його особистості (О. Малихін).

Формування особистості майбутнього вчителя неможливе без використання у ВНЗ інноваційних технологій навчання міждисциплінарного характеру. Адже, у вищій педагогічній освіті ці технології виступають як мета навчання (майбутні вчителі мають опанувати ними на рівні знань і умінь), та як засіб навчання, тоді як сформувавши вчителя такого профілю у відповідності до постійно обновлюваних освітньо-кваліфікаційних вимог традиційними методами складно.

Водночас, функціонування вищої школи у межах попередньої дидактичної парадигми – це «блокування творчої активності як викладачів, так і студентів, їхнє невміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, шаблонне догматичне мислення й авторитарність у педагогічній діяльності, низька соціально-психологічна компетентність майбутніх учителів» [107, с. 87]. Отже, завданнями сучасної освіти є розробка нових педагогічних технологій та розв'язання конкретних освітніх задач, що сприяють розкриттю потенційних можливостей студентів, про що й зазначається у законодавчих документах.

Будь-яка з обраних технологій навчання має бути орієнтована на запланований результат професійної підготовки майбутніх учителів в Україні. Таким результатом, згідно з галузевим стандартом вищої освіти, освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою є випускник (майбутній учитель), який відповідає освітньо-кваліфікаційним вимогам до бакалавра педагогічної освіти за циклами загальноосвітніх та фахових дисциплін за певною спеціальністю. Такий майбутній учитель має володіти знаннями, вміннями і навичками, необхідними для організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах I–III рівнів акредитації.

Питання, однак, полягає і в тому, якими мають бути технології навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, щоб відповідати вимогам сучасної дидактичної парадигми. Адже відповідно до принципу варіативності освіти, викладачі мають можливість вибирати і конструювати педагогічний процес, «враховуючи можливості сучасної дидактики в підвищенні ефективності освітніх структур; наукову розробку і практичне обґрунтування нових ідей і технологій» (І. Нікішина) [4, с. 12]. Очевидно, що розробка концептуальних моделей, технологій навчання у ВНЗ має базуватися на всебічному та ґрунтовному аналізі сучасних тенденцій розвитку освіти у міжнародному контексті на засадах парадигмального підходу.

Отже, перспективою подальшого дослідження має стати розробка дидактичних систем підготовки майбутніх учителів на засадах парадигмального підходу до освіти.

1. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма розвитку вищої освіти в Україні ХХ – початку ХХІ ст. // Вища освіта України. – № 3. – Додаток 2. – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 67–74.

2. Мишаткіна Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткіна. – Ростов н/Д : Феникс; Мн. : ТеатраСистемс, 2004. – 304 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний

світ, 2001. – 24 с.

4. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.

5. Пометун О.І. Технологія – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 23–26.

6. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 786 с.

7. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у сучасному ВНЗ педагогічного профілю // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – С. 215–222.

In the article, based on the analysis of scientific sources, the didactic system of future teachers training according to the paradigmatic approach has been described. The pedagogical paradigm is interpreted as a set of pedagogical views and norms inherent in a particular historical period and capable of changing under the influence of certain socio-cultural processes, requirements for the education modernization. It has been noted that this pedagogical category unites such categories as pedagogical system, theory, concept, technology, etc. in the form of substantive content. Didactic system has been defined as a set of interconnected system elements such as theory, concept, type, training type, etc., which functionality depends on the didactic paradigm requirements. It has been substantiated that the effectiveness of the modern didactic system implementation in future teachers' preparation is directly proportional to the quality of innovative teaching technologies implementation in higher educational establishments.

**И.Л. ПАЛАСЕВИЧ, С.Б. БЕРЕЗА**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

Изменение ценностных критериальных подходов к современной системе образования Украины, усложнение задач и содержания воспитания детей и молодежи обуславливают возрастание требований к педагогическим работникам. Поэтому сегодня огромное внимание уделяется их качественной подготовке к образовательной деятельности в педагогических вузах, которые должны обеспечивать условия для профессионального становления специалиста уже в студенческие годы.

Общеизвестно, что основой для организации обучения студентов является профессиограмма, или модель готовности будущего специалиста, включающая соответствующие компоненты, методологические подходы, принципы, содержание подготовки, определенные требования к объему знаний, умений и профессионально личностных качеств и т. п. Обучение в педагогическом вузе должно фо-

рмировать у каждого выпускника готовность к будущей профессиональной деятельности и к постоянному саморазвитию.

Различные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов рассмотрены в научных работах Л. Артемовой, Г. Беленькой [1], [5], А. Богинич [5], (формирование профессиональной компетентности будущих воспитателей детских дошкольных учреждений); О. Аматыевой, С. Борисовой [5], И. Дичкинской, Т. Пониманской (инновационные технологии научно-педагогической подготовки будущих специалистов); И. Зязюна, Л. Загородной, А. Федорович (формирование педагогического мастерства дошкольных педагогов); А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик [3], И. Луценко (теоретико-методические основы подготовки будущих воспитателей к организации коммуникативно-речевой деятельности детей) и др.

Заметим, что исследование проблемы формирования профессиональной компетентности дошкольных педагогов осуществляется в трех направлениях: первое – раскрывает требования к специалисту; второе – изучает содержание подготовки; третье – выясняет использование методов реализации профессиональной подготовки [5, с. 54].

Формирование коммуникативной компетентности, как и других составляющих профессионализма будущего воспитателя, включая содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты, в первую очередь подчеркивает важность как теоретической (содержание учебных дисциплин общего и профессионального циклов), так и практической (участие в различных видах практики) подготовки в педагогическом вузе. Кроме этого, специфической особенностью профессиональных знаний является их комплексный характер, предусматривающий необходимость умения синтезировать материал, анализировать педагогические ситуации, выбирать средства взаимодействия, а также значительный процент креативности при их овладении (высказывание собственного мнения, своих соображений, понимания проблемы).

Освещая проблему коммуникативной компетентности дошкольного педагога, кратко охарактеризуем особенности ее формирования при обучении в педагогическом вузе.

Так, подготовка специалистов осуществляется по соответствующим образовательно-профессиональным программам на таких уровнях высшего образования: а) начальном (короткий цикл); б) первом (бакалаврском); в) втором (магистерском). Завершение обучения на каждом из перечисленных уровней является основанием для присуждения соответствующей степени высшего образования: младший бакалавр, бакалавр, магистр [2], а также квалификационным условием (требованием) для получения определенной должности в учреждениях дошкольного образования. Собственно, можем утверждать, что на каждом этапе профессиональной подготовки дошкольных педагогов осуществляется формирование определенного уровня их профессиональной компетентности, что, в свою очередь, определяется кругом полномочий (обязанностей) специалиста.

Подготовка дошкольных педагогов в Дрогобычском государственном педагогическом университете имени Ивана Франко осуществляется на первом (бакалаврском), втором (магистерском) и третьем (образовательно-научном) уровнях высшего образования. Бакалаврам присваивается квалификация воспитателя детей дошкольного возраста, магистры же могут занимать должности преподавателя дошкольной педагогики и психологии; организатора дошкольного образования; воспитателя детей дошкольного возраста в разных типах дошкольных учебных заведений.

Каждый из уровней профессиональной компетентности дошкольного педагога имеет свои особенности, обусловленные общепсихологическими характеристиками, уровнем знаний и спецификой мотивации, отражается в содержании обучения и реализуется путем применения в учебно-воспитательном процессе вуза адекватных ему технологических подходов. Како отмечает Г. Беленькая, различия в подготовке специалистов заключаются не только в наполнении содержательного компонента высшего образования, но и в технологиях обучения. Формирование профессиональной компетентности воспитателей во время подготовки в вузах обеспечивается за счет адекватности содержания обучения задачам профессиональной деятельности, единства влияния и взаимодополнения различных методов и форм организации учебно-воспитательного процесса [1, с. 26]. Сквозь призму каждой учебной дисциплины согласуются и достигаются цели учебно-воспитательного процесса: формирование личности, подготовка современного конкурентоспособного педагога, компетентного воспитателя детей дошкольного возраста.

Отметим, что составляющими подготовки воспитателя на образовательных уровнях “Бакалавр” и “Магистр” являются циклы общей и профессиональной подготовки и соответствующие им нормативные и вариативные (по выбору ВУЗа / студента) дисциплины. Они обеспечивают теоретическую и практическую подготовку будущих специалистов.

Мы считаем, что овладение каждой из учебных дисциплин (как общего, так и профессионального компонентов) в определенной степени влияет на формирование коммуникативной компетентности воспитателя на личностном уровне, ведь студенты учатся общаться, обогащают свой словарный запас, развивают собственные профессионально-речевые умения. Но существуют учебные курсы, содержанием которых специально предусмотрено усовершенствование коммуникативных знаний, умений и навыков будущих специалистов в соответствии с требованиями профессии дошкольного педагога.

Формированию профессиональной компетентности будущих специалистов способствует внедрение в педагогический процесс ВУЗа научных дискуссий и конференций, нетрадиционных лекций (проблемных, бинарных, лекций-провокаций, лекций-конференций, лекций-диалогов, видеолекций, лекций-визуализаций), коллоквиумов и т. д. Восприятие лекционного материала студентами активизируется при условии соблюдения таких дидактических требований, как высокая целеустремленность, повышенная информативность и поисковый



характер, новизна подаваемого материала. Огромное значение в обеспечении эффективности лекции имеет ораторское мастерство преподавателя.

Обязательными в процессе изучения педагогических дисциплин являются семинарские (практические) занятия, отличающиеся повышенной активностью и самостоятельностью студентов, проявлением их инициативности, коммуникативных и творческих способностей. По способу и характеру проведения различают вступительные, обзорные, самоорганизуемые, поисковые, индивидуальные и групповые семинары, а также семинары-проекты, семинары-деловые игры и др. Усиленное внимание уделяется использованию на таких занятиях диспутов, дискуссий, конференций, обсуждению педагогических трудов, моделированию реальных воспитательных и учебных ситуаций, проведению деловых педагогических игр и т. п.

Не менее важной для будущего специалиста является методическая компонента, обеспечивающая его подготовку к реализации государственных стандартов отрасли просвещения “Дошкольное образование” в различных типах учебных заведений. “Методические подходы при организации учебного взаимодействия заключаются в поэтапном расширении потенциальных возможностей студентов благодаря такому построению учебных занятий, при котором полученные теоретические знания воплощались бы в реальные практические умения, определяя перспективы их применения в будущем как основы профессионального и личностного развития”, – указывает Г. Беленькая [1, с. 18].

На наш взгляд, методическая подготовка (“Теория и методика сотрудничества дошкольных учебных заведений с семьями воспитанников”, “Теория и методика формирования элементарных математических понятий”, “Теория и методика музыкального воспитания”, “Методика физического воспитания и валеологического образования детей дошкольного возраста”, “Дошкольная лингводидактика”, “Основы естествознания и методика ознакомления детей с природой”, “Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей” и др.) должно реализовываться не только в процессе овладения соответствующей учебной дисциплиной, но и стать основным принципом преподавания учебных курсов. Ведь методические понятия выполняют профессионально-ориентировочную функцию и прямо-таки “подсказывают” сферы применения знаний из других учебных дисциплин.

Одно из центральных мест в методическом цикле профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений занимает курс “Дошкольная лингводидактика” (учитывая роль языка и речи в жизни общества и отдельной личности). Его первоочередная задача – способствовать развитию коммуникативной компетентности будущего воспитателя детей дошкольного возраста в контексте усовершенствования основных компетенций: языковой, речевой, лингвистической, литературной, фольклорной, риторической, методической и др.

Формированию коммуникативной компетентности будущих воспитателей способствует также изучение таких учебных дисциплин, как “Детская литерату-

ра”, “Культура речи и выразительное чтение”, “Иностранный язык”, “Детская литература на иностранном языке”.

Формирование профессионально-речевой готовности будущих воспитателей детей дошкольного возраста, как подчеркивает Т. Котик, необходимо осуществлять путем интеграции лингвистической и методической подготовки на основе междисциплинарных связей. В системе профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе “... исключительно важное значение имеют согласованность действий преподавателей различных дисциплин, совместное межпредметное планирование для выяснения возможностей каждого учебного предмета влиять на формирование профессиональной готовности, устранение дублирования учебного материала, создание межпредметных схем, таблиц, словарей и методического обеспечения к ним, обогащение вариативных подходов к использованию межпредметных связей во время обучения” [3, с. 222].

Одним из таких интегрированных учебных курсов является предмет “Основы педагогического мастерства”. Его цель – ознакомить студентов с сущностью и методикой профессиональной деятельности дошкольного педагога с позиций общения; способствовать усвоению основ педагогической техники, формированию индивидуального стиля работы с детьми; подготовить к успешной организации педагогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе дошкольных учебных заведений; развивать гуманистическое педагогическое мышление, творческое воображение, педагогическую культуру и профессиональное самосознание.

Поскольку современная система образования постоянно подвергается усовершенствованиям и нововведениям и еще до завершения обучения в педагогическом вузе могут произойти изменения в соответствующих нормативных документах, необходимо научиться правильно реагировать на эти изменения. Поэтому студенты изучают курс “Актуальные проблемы образования”, цель которого – ознакомить будущих дошкольных педагогов с исходными положениями нормативных документов, регулирующих отрасль просвещения; привлечь их к поискам путей и направлений реформирования и модернизации дошкольного образования. Задачами этой учебной дисциплины предусмотрено: ознакомление студентов с основными проблемами дошкольного образования в Украине и других странах мира; формирование у будущих специалистов ответственного отношения к роли воспитателя-реформатора, стремление пополнять свои знания, повышать профессиональное мастерство; стимулирование поисковой работы в области совершенствования технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста; совершенствование умений выражать и отстаивать свое мнение, активизировать самостоятельное критическое педагогическое мышление, способствовать развитию собственной профессиональной позиции и др.

Итак, поиск оптимальных условий формирования коммуникативной компетентности дошкольных специалистов осуществляется путем взаимопроникновения теоретической, практической и методической подсистем процесса обучения,

обеспечивает приобретение студентами опыта профессионально-речевой деятельности [4].

Трансформировать теоретические знания, накопленные будущими специалистами при изучении учебных дисциплин, помогают различные виды педагогической практики: полевая, летняя педагогическая, в группах детей раннего возраста, в группах детей дошкольного возраста, инспекторско-методическая, ассистентская и научно-исследовательская.

Как видим, система работы преподавателей в педагогическом вузе (лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельная, педагогическая практика, внеаудиторная деятельность) направлена на воспитание целостной личности дошкольного педагога, формирование его профессиональной компетентности. Мастерство преподавателя заключается в том, чтобы выбрать оптимальное сочетание методов и методических приемов, обеспечивающих активизацию учебного процесса. Обучение предполагает необходимую систему знаний и навыков, а также определенный опыт творческой деятельности, педагогического общения. Все вместе пробуждает студента к постоянному самообразованию и творческому использованию знаний в новых ситуациях. То есть качество формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста зависит не только от содержания учебных дисциплин в вузе, но и от эффективности организации дидактического процесса. Необходимая мотивация учебной деятельности обусловлена возможностью проявлять собственные инициативу, самостоятельность, творчество.

В частности, в условиях поиска методов и приемов активизации обучения студентов социально-гуманитарного факультета Дрогобычского педагогического университета имени Ивана Франко особое значение приобретает внедрение новых форм занятий и усовершенствование традиционных (лекций, практических и лабораторных работ), способствующих стимулированию активной мыслительной деятельности, проявлению творческих способностей, а также повышению профессиональной компетентности студентов. Эффективными методами коммуникативной подготовки дошкольных педагогов являются игры (деловые, ролевые), анализ психолого-педагогических ситуаций, решение педагогических задач, игровое проектирование и др. Для улучшения качества образования и обеспечения конкурентоспособности специалистов используются интерактивные методы, усиливается индивидуализация обучения.

Таким образом, проблема формирования коммуникативной компетентности воспитателя детей дошкольного возраста предполагает прежде всего осознание требований к специалисту, его профессиональных коммуникативных качеств, специфики его подготовки, а также использование результативных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. Задачей современных научных работников в сфере образования является четкое определение количества нормативных и вариативных учебных дисциплин, которые должны изучать студенты. Ведь формирование коммуникативной компетентности будущего воспитателя детей дошкольного возраста происходит на грани

пересечения результатов психолого-педагогической, методической подготовки и его собственных ценностно-личностных ориентаций в профессиональной деятельности.

Приводим краткий перечень условий формирования коммуникативной компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста в педагогических вузах:

- учитывать квалификационные требования при составлении учебных планов и программ с целью обеспечения поэтапности (осложнение на разных уровнях образования) выработки умения межличностного общения;

- корректировать и согласовывать содержание образования, учебные планы и программы с целью ориентации на основные составляющие коммуникативной компетентности, с учетом межпредметных и интегрированных связей (внедрение спецкурсов);

- предлагать для изучения учебные предметы профессионально-педагогического направления (нормативные и выборочные), содержание которых раскрывало бы сущность коммуникативной деятельности специалиста;

- создать развивающую образовательную среду, стимулирующую профессиональную подготовку студентов: применять инновационные образовательные технологии, активизирующие методы обучения будущих дошкольных работников (тренинги, диалоги, полилоги, деловые игры); организовывать научно-теоретические конференции и семинары по актуальным проблемам формирования профессионально-педагогической компетентности; привлекать студентов к самостоятельной деятельности.

1. Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.08 – Дошкільна педагогіка / Г.В. Беленька. – К., 2012. – 40 с.

2. Закон України “Про вищу освіту”. Р. 1. – Ст. 1. Основні терміни та їх визначення. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>

3. Котик Т.М. Українська дошкільна лінгводидактика : історія, здобутки, перспективи / Т.М. Котик. – Одеса : СВД М.П. Черкасов, 2004. – 296 с.

4. Паласевич І. Зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до комунікативно-мовленнєвої діяльності / І. Паласевич // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Херсонського державного університету / ред. кол. В. Федяєва (гол. ред.) та ін. – Херсон, 2016. – Вип. LXXIV. – Т. 3. – С. 85 – 90.

5. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : моногр. / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, З.Н. Борисова та ін.; за заг ред. І.І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

The article reveals the peculiarities of the formation of communicative competence of future specialists of pre-school education, which is carried out through the interpenetration of theoretical, practical and methodical subsystems of the learning process, and ensures that students gain experience in vocational-speech activity; there are well-founded pedagogical con-

ditions of effective formation of communicative competence of future educators (taking into account qualification requirements in designing curricula and programmes at all educational-qualifying levels; integration of educational subjects and establishment of inter-subject relations; creation of a developing educational environment that would stimulate the professional training of students).

**И.В. ПЕТЮШИК, Л.Я. ДМИТРАЧКОВА**

Беларусь, г. Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **КОНЦЕПТЫ ПАНК-ХАРДКОР СУБКУЛЬТУРЫ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Раскрывая сущность концептов панк-хардкор субкультуры и их роль в содержании обучения студентов английскому языку, мы будем исходить из психофизиологических и психологических особенностей личностей, вовлеченных в образовательный процесс. В схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17–21 годом для юношей и 16–20 годами для девушек, но в физиологии его верхнюю границу часто отодвигают к 22–23 годам у юношей и 19–20 годам у девушек [1, с. 366]. Это тот период жизни человека, который предполагает наступление совершеннолетия, принятие ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь: выработку мировоззрения и жизненной позиции, смысла жизни и своего в ней места, выбор профессии и спутника жизни, создание своей семьи и др. [2, с. 643]. Рассмотрим суть некоторых ответственных решений более подробно.

Выработку мировоззрения и жизненной позиции принято считать главной прерогативой юношеского возраста. Взгляды, представления и принципы юношей и девушек формируются в этом возрасте практически в полном объеме и напрямую зависят от уровня (низкого или высокого) устойчивости личности. Чем выше уровень устойчивости личности – тем выше уровень развития мировоззрения студента. Результаты исследований свидетельствуют о том, что в начале 2000-ых с появлением сети Интернет (с появлением форумов, блогов, социальных сетей, видеохостингов и т.п.) понимание жизненной позиции у молодых людей во многом изменилось. Не «труд на благо общества», а удовлетворение личностных потребностей выходит на первый план.

Чтобы подтвердить или опровергнуть данное утверждение, мы разработали анкету на основе Google Forms [9], позволившую нам установить, какие музыкальные направления слушают студенты юношеского возраста (63.4 % слушают Alternative Rock/Hardcore), что для них является смыслом жизни (идеей, содержащей в себе цель жизни и ставшей ценностью чрезвычайно высокого порядка [3, с. 181]), какие ценности они считают самыми важными и чего ждут от своей профессии. В анкетировании принял участие 41 студент факультета иностранных языков БрГУ (в возрасте 17–21 года). В результате исследования (ноябрь –

декабрь 2017) мы выяснили, что 24.39 % опрошенных считают самосовершенствование и самореализацию смыслом своей жизни, 19.51 % называют любовь, работу – 9.76 % и здоровье – 9.76 % . Следует отметить и другие варианты (26.82 %), где смыслом жизни признаются: семья, деньги, музыка, свобода выбора, знакомства, наслаждение жизнью. Несмотря на то, что выбор смысла жизни обуславливает формирование целостного представления студента о самом себе, его профессиональное самоопределение, 9.76 % респондентов об этом не задумываются. Самыми частыми ответами студентов на вопрос, связанный с ценностями жизни, были: семья, здоровье, друзья и любовь [10].

Становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я» – важнейший психологический процесс, проявляющийся в открытии своего внутреннего мира [2, с. 645]. Молодым людям свойственно чувство особенности и непохожести на других. Именно из-за обостренного чувства особенности юноши и девушки бывают порой одиноки, нередко являются аутсайдерами. Однако данная характеристика становления устойчивого образа своей личности является временной, во всяком случае, в юношеском возрасте. Действительно, становление самосознания тесно связано с осознанием необратимости времени, с мыслительной деятельностью, направленной на обдумывание своего будущего и перспектив. Как свидетельствуют результаты анкетирования, большинство молодых людей связали свою жизнь с изучением английского языка на факультете иностранных языков, проанализировав потребности рынка труда и свои карьерные возможности. 53.66 % студентов выбрали свою профессию ввиду ее стабильной материальной основы и перспектив, которые несет в себе английский язык в плане карьерного роста; однако лишь 9.76 % обучающихся избрали профессию учителя английского языка для того, чтобы учить детей языку. Обратим внимание на незрелость, связанную с профессиональным самоопределением студентов, которая проявляется в незнании того, что они ждут от своей профессии. Ответ «не знаю, не думал» встречается у 19.51 % студентов [10].

Наряду с выбором профессии и своего места в жизни у молодых людей возникают мысли о нахождении спутника жизни, создании своей семьи. Действительно, взаимоотношения юношей и девушек переходят на новый уровень вследствие появления влюбленности, либо из-за желания самоутвердиться в глазах сверстников и показать свою взрослость. Бесспорно, влюбленность на данном возрастном этапе также играет большую роль в становлении личности студента и его интересов.

Следует подчеркнуть, что высшие учебные заведения оказывают колоссальное влияние на психику и развитие личности юношей и девушек. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики [2, с. 653]. Однако успешность данного влияния напрямую зависит от мотивации, намерений и самостоятельности «становящегося субъекта социальной деятельности» (Г.М. Андреева). И немаловажную роль в развитии личности юношеского возраста играют субкультуры. Известно, что развитие любых молодежных субкультур и движений тесно связано с созданием

собственной философии, которая основана на объединении некой группы людей в одну (противопоставляющую себя другим).

Одной из самых ярких субкультур современности является панк-хардкор. Любовь к быстрой и энергичной рок-музыке (панк-року) и свободе, протест против истеблишмента, консерватизма, авторитаризма, национализма и радикального капитализма, а также приверженность идеалам антирасизма, антифашизма [4] и не только... являются ее характерными особенностями. Панк, панки, панк-рокеры, панк-хардкорщики, пункерá (от англ. *punk* – *отбросы*) – контркультура, возникшая в середине 1970-х годов в США и в Великобритании. Одной из главных особенностей данной субкультуры является отклонение от общепринятых норм и, как следствие, недопонимание со стороны других людей. Эбби Хоффман, один из организаторов движения йиппи (представитель панк-хардкор культуры) сформулировал эту мысль следующим образом: «Ясность не наша цель. Наша цель ... – сбить всех с толку... Нас не понимают – и это замечательно: понимая нас, они бы нашли способ нас контролировать» [5]. Очевидно, панк-хардкор представляет собой движение, которое направлено на рефлексию сложных процессов создания альтернативной социальной среды, где отношения между людьми строятся на взаимопомощи, доверии, любви. Панк-движение предлагает (и в какой-то мере осуществляет) возможный выход из кризиса цивилизации, с тревогой замеченный и описанный еще в начале века такими учеными и философами, как О. Шпенглер, Х. Ортега-и-Гассет, А. Тойнби, Н. Бердяев и др. [6].

Проблемное поле этой молодежной субкультуры связано с осознанием молодыми людьми своей гражданской ответственности, индивидуальности и независимости, или, наоборот, неготовности к принятию данных концептов. Не подлежит сомнению тот факт, что именно эмоционально-ценностная составляющая ее содержания на фоне психологических особенностей «кризиса юношеского возраста» обуславливают ее популярность. Соответственно, включение концептов панк-хардкор культуры в содержание обучения студентов английскому языку с целью их дальнейшего осмысления и обсуждения – правомерно, если речь идет о личностном развитии обучающихся в контексте культуры, индивидуальной, национальной, общечеловеческой.

Все общение внутри панк-хардкор культуры строится, главным образом, вокруг музыки. Главной формой общения является творческая деятельность – совместное создание музыки, песенной лирики, выпуск журналов и пр. Большую роль играет общение и переписка по электронной почте. Единицу общения составляет «локальная сцена-сообщество» [7]. Музыкальные жанры, присущие панк-хардкор культуре – *Alternative Rock*, *Post-Hardcore*, *Melodic Hardcore* – отличаются от других музыкальных жанров тематикой, наиболее близко относящейся к юношескому периоду: поиски смысла жизни и себя; депрессия и употребление наркотиков, алкоголя и пр.; любовь и дружба; религия и др.

На примере песни о любви «*Have Faith In Me*» альтернативной группы *A Day To Remember* мы продемонстрируем ее воздействующий на чувства слушателя

потенциал. Обратимся к строкам: «Have faith in me, 'coz there are things that I've seen I don't believe» – *автор просит девушку верить в него несмотря ни на что*; «I said I'd never let you go, and I never did, I said I'd never let you fall and I always meant it» – *утверждает, что он никогда бы не бросил ее, никогда бы не позволил ей упасть*; «I'll keep you safe here with me» – *с ним она всегда будет в безопасности*; «With the weight of the world on my shoulders, they just wanna see me fall» – *несмотря на давящую тяжесть окружающего мира, вовсе не желающего ему добра*. Согласитесь, что в совокупности с тяжелой ритмичной музыкой, тематикой любви и обещаний эти песни не могут не воздействовать на аффективную сферу личности слушателя юношеского возраста.

Подтверждение этому – еще одна песня – песня группы cKy (Camp Kill Yourself) «The Afterworld» на тему мотивации, избегания депрессии и самостоятельности. Обратим внимание на фразы: «Just ignore the warning signs instead, toughen up and break the rules that hold you down» – *избегай предупреждающих знаков, нарушай правила, которые тебя удерживают*; «Don't look back, we wear the mask of fate, just live your life loud and proud and don't back down» – *не оглядывайся назад, на то, что было в прошлом, просто ярко и гордо живи и не отступай*; «Take the risk, we'll never die, in the afterworld; in the end, start again, we'll stay alive, in the afterworld» – *рискуй, в конце пути мы не умрем; в конце концов, начни сначала, мы будем жить вечно*; «Today starts now» – *«сегодня» наступит сейчас*. Песня включает в себя большое количество мотивирующих фраз, которые посвящены важным в жизни юношей и девушек проблемам и принятию решений в ситуации выбора и поступления в образовательное учреждение или трудоустройства, переезда (от родителей) в другой город, определения границ самостоятельности и свободы и других.

Динамичные способы воздействия на чувства и эмоции молодого человека, освещенность проблем подросткового и юношеского возраста в лирике песен панк-хардкор сообщества способствуют развитию рефлексии (и саморегуляции как техники профессионального самоопределения и личностного развития в целом): «Хардкор показывает людям, что важно думать своей головой, спрашивать, подвергать сомнению, казалось бы, очевидные вещи, для того, чтобы самостоятельно выбирать решения, переворачивать признанные в обществе авторитеты с ног на голову» [8]. Более того, последующее общение в сети Интернет (форумы, гостевые книги, комментарии к музыкальным новостям и критическим статьям) будет способствовать нахождению, осмыслению, использованию новых грамматических, лексических, синтаксических особенностей литературно-разговорного стиля английского языка – актуального средства межкультурного общения в естественной языковой среде, что обуславливает реализацию филологического потенциала аудиторных и внеаудиторных форм занятий по иностранному языку.

Таким образом, обучающая, развивающая и воспитательная функции концептов панк-хардкор субкультуры в содержании обучения студентов английскому языку расширяют его (обучения) образовательные перспективы ввиду иден-



тичного характера течения данной контркультуры и кризисных психологических проявлений юношеского возраста.

1. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Елена Сапогова . – Москва : Аспект Пресс , 2001. – 461 с.
2. Столяренко, Л. Д. Основы Психологии / Людмила Столяренко . – Ростов н/Д : Феникс , 1997. – 736 с.
3. Чудновский, В. Э. Смысл жизни и судьба человека / В. Э. Чудновский // Общественные науки и современность. – 1998. – N 1. – С. 175–176.
4. Панк как субкультура [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://hardtechno.at.ua/forum/19-328-1>. – Дата доступа : 8.11.2017.
5. Хоффман Г.Э. Сопри эту книгу. Как выживать и сражаться в стране полицейской демократии. / Эбби Хоффман . – Москва : Гилея , 2003. – 240 с.
6. Панк-хардкор как контркультура и как субкультура [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://stud24.ru/culture/pankhardkor-kak-kontrkultura-i-kak/335712-1010888-page1.html>. – Дата доступа : 6.11.2017.
7. Панк-культура как феномен молодежной контркультуры в постсоветском пространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://ec-dejavu.ru/p-2/Punk.html>. – Дата доступа : 7.11.2017.
8. Ulia, а вы, на чьей стороне? / Ulia // Voice. – N 3. – 2002. – С. 9.
9. What kind of music do you listen to? [Google Forms]. – Режим доступа : <https://goo.gl/forms/bVcppA3WnWIj1dqZ2>. – Дата доступа : 25.12.2017
10. What kind of music do you listen to? [Results]. – Режим доступа : [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1F9DCaE4Ja6Ez10Tc7Ds\\_oQstH\\_RJvyDv8vrBwAxt3PE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1F9DCaE4Ja6Ez10Tc7Ds_oQstH_RJvyDv8vrBwAxt3PE/edit?usp=sharing). – Дата доступа : 29.12.2017

This article examines the essence of punk hardcore subculture, its concepts, and role in the content of teaching English to students. The author thinks the most dynamic way to influence the feelings and emotions of a young man through the illumination of the problems of adolescence and youth is embodied in the lyrics of the songs regarding the punk/hardcore community. Moreover, the educational and educative functions of the concepts of the punk/hardcore subculture in the content of teaching students the English language expands (and trains) the education prospects due to the identical nature of the flow of the counterculture and the crisis of the psychological manifestations of adolescence.

### **Н.В. ПЛЕЧКО**

Республика Беларусь, Брест, Средняя школа №13 г. Бреста им. В.И. Хована

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

Воспитание, развитие и образование личности являются главным заказом современного общества. В начальной и средней школе активно осуществляется

развитие личности как общественно-социального существа. И это развитие невозможно представить без процесса социализации ребенка.

Одним из основных нормативных правовых документов, регулирующих процесс образования в Республике Беларусь, является Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016-2020 гг., которая разработана в соответствии со статьей 95 Кодекса Республики Беларусь об образовании, Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи и основана на идеях гуманистического, аксиологического, системного, компетентностного, деятельностного, культурологического, личностно-ориентированного подходов. Назначение воспитания состоит в обеспечении *успешной социализации личности* в современном обществе, подготовке к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности в процессе допрофильной подготовки и профильного обучения обучающихся; в содействии саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию конкурентоспособной личности, готовой к принятию ответственных решений.

Социализация – это длительный процесс взаимодействия личности и общества, при котором человек усваивает знания, опыт, нормы поведения и нравственные ценности, принятые в том обществе, которое его окружает. Следовательно, сущность социализации состоит в сочетаемости приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Согласно известному социологу Р. Миллсу, школа, как социальный институт образования, удовлетворяет одни из важнейших жизненных потребностей: потребность в получении знаний, в социализации подрастающего поколения, подготовке кадров. [4, с. 91]

Образовательный статус иностранного языка в общеобразовательных учреждениях определяется особенностями социального заказа. Его изучение рассматривается как важное средство адаптации человека к современному поликультурному глобализующемуся миру, как фактор, обеспечивающий высокий уровень готовности человека к личностной и профессиональной самореализации, как необходимое условие качественной подготовки к дальнейшему продолжению образования. Востребованы возможности иностранного языка как фактора профессионального самоопределения. Соответственно, он изучается как средство межкультурного общения и как средство познания и самообразования.

Учебный предмет «Иностранный язык» выполняет важную роль в формировании поликультурной личности, способной использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации. Его содержание способствует повышению уровня гуманитарного образования учащихся посредством приобщения к духовному богатству других народов, формированию готовности к взаимопониманию, воспитанию в духе толерантности, развитию способностей передавать в процессе иноязычного общения собственные мысли и чувства. Следовательно, иностранный язык призван обеспечить успешную социализацию учащихся.

В современной системе среднего образования большая роль отводится профориентационной работе, а именно, подготовке учащихся к обоснованному выбору профессии, удовлетворяющему как личные интересы, так и общественные потребности и запросы рынка. Профориентация помогает определиться с выбором будущей профессии, соотнести свои желания и способности, сориентироваться в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Иностранный язык, как учебный предмет, имеет весьма эффективные средства для решения задач профессионального воспитания и образования. Данная учебная дисциплина характеризуется полифункциональностью (может являться и целью обучения, и средством приобретения знаний в самых различных областях), межпредметностью (содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знаний) и многоуровневостью (владение различными аспектами языка (лексическим, грамматическим, фонетическим) и умениями в четырех видах речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование)).

Иностранный язык в школе не только учит иноязычному общению, но и помогает школьникам ориентироваться в огромном мире современных профессий, формирует профессионально важные качества личности. Такие возможности данного учебного предмета определяются следующими причинами: 1) обучение коммуникативной деятельности, умению общаться, находится в основе организации производства и общественного мнения, сферы управления и обслуживания, всех форм обучения, семейных отношений, искусства и спорта; 2) иностранный язык служит средством профориентационной работы с учащимися и оказывает влияние на профессиональное становление личности школьника; 3) межпредметная связь иностранного языка с предметами гуманитарного, естественнонаучного и физико-математического циклов способствует профориентации.

На уроках английского языка средствами иностранного языка решаются следующие задачи, направленные на профессиональное становление личности: развивать индивидуальные способности учащихся, их склонности и интересы (совершенствование памяти, внимания, мышления учащихся); воспитывать у детей трудолюбие, настойчивость, активность, сознательность, самостоятельность посредством активного включения их в иноязычное общение; совершенствовать учебные умения школьников работать с книгой, со словами, со справочной литературой, реферировать иноязычные тексты, пользоваться инструкциями по эксплуатации оборудования; формировать у учащихся специфические коммуникативные умения, необходимые в любой профессиональной деятельности; познакомить учащихся с разными видами профессиональной деятельности; расширить круг образовательных и учебных ситуаций с ориентацией на будущую профессию; помочь решить задачу профессионального самоопределения учащихся.

На уроках английского языка учащиеся не только развивают свои лингвистические и коммуникативные способности, но и получают знания об устройстве общества. В основном содержании программы по иностранным языкам

«Предметное содержание речи» существует раздел «Учебно-трудовая сфера». В этом разделе изучаются следующие темы:

| Класс    | Предметно-тематическое содержание | Коммуникативные задачи  | К концу года учащийся должен уметь  |
|----------|-----------------------------------|-------------------------|---|
| 3 класс  | Учебно-трудовая                   | Школьные принадлежности | Назвать основные виды деятельности на уроке   |
| 4 класс  | Социально-бытовая                 | Семья и друзья          | Рассказать и расспросить о профессиях, интересах и любимых занятиях членов семьи / друга  |
|          | Учебно-трудовая                   | Расписание уроков       | Рассказать о своих уроках в школе<br>Выразить отношение к школьным предметам  |
| 6 класс  | Учебно-трудовая                   | Школа                   | Сравнить школу в Республике Беларусь и стране изучаемого языка  |
| 7 класс  | Учебно-трудовая                   | Урок иностранного языка | Рассказать об уроке иностранного языка<br>Выразить свое отношение к иностранному языку<br>Обосновать важность изучения иностранного языка   |
| 8 класс  | Учебно-трудовая                   | Школьные традиции       | Сравнить традиции своей школы и школы зарубежного сверстника  |
| 9 класс  | Учебно-трудовая                   | Учеба                   | Дать советы, рекомендации для повышения эффективности учебы<br>Обсудить планы на будущее<br>Объяснить, как лучше подготовиться к экзамену<br>Проанализировать свой стиль учебной деятельности<br>Рассказать о профессионально-техническом и среднем специальном образовании в Республике Беларусь |
| 10 класс | Учебно-трудовая                   | Образование             | Сравнить и обсудить системы образования в родной стране и стране изучаемого языка<br>Обсудить экзамены в системе образования своей страны и страны изучаемого языка   |
| 11 класс | Учебно-трудовая                   | Выбор профессии         | Рассказать и расспросить о будущей профессии<br>Обосновать свой выбор профессии<br>Обсудить достоинства и недостатки различных профессий  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | Рассказать и расспросить о роли иностранного языка в профессиональной деятельности человека |
|--|--|--|---|

В начальной школе учащиеся пополняют свой словарный запас названиями видов деятельности на уроке, школьных принадлежностей, школьных предметов и профессий. В среднем звене ребята учатся рассказывать о школе, школьных традициях в родной стране и странах изучаемого языка, осознают важность изучения иностранного языка. В старших классах учащиеся умеют рассказать и расспросить о проблемах, связанных с учебой, дают советы для повышения эффективности учебы, обсуждают планы на будущее и как лучше подготовиться к экзамену. В 10 классе школьники обсуждают и сравнивают различные системы образования. В 11 классе учащиеся пополняют свой словарный запас и обсуждают преимущества и недостатки различных профессий, узнают о необычных и редких профессиях. На уроках обсуждаются условия работы, ребята учатся заполнять анкету при приеме на работу. По окончании раздела учащиеся пишут эссе «Моя будущая профессия», объясняя свой выбор, описывая свои черты характера и условия будущей работы, раскрывая преимущества и недостатки, осознавая важность выбора будущей профессии.

На уроках английского языка учащиеся читают и воспринимают на слух тексты по культуре, истории, географии англоязычных стран и Беларуси, обсуждаются самые востребованные на рынке труда профессии и самые редкие и необычные профессии. Ребята приходят к выводу, что любой труд почетен, иностранный язык очень важен для дальнейшей профессиональной деятельности, а знакомство с миром профессий постоянно продолжается и углубляется.

Повышая интерес к предмету, учителю рекомендуется использовать различные формы организации образовательного процесса. Наиболее эффективными являются ролевые и деловые игры, дебаты, дискуссии и проекты, где школьники могут проявить активность и самостоятельность в применении знаний. Учителю также следует учитывать возрастные особенности учащихся, чтобы процесс формирования профессионального самосознания у учащихся был максимально эффективным, и использовать диалоговые формы общения. Выбор будущей профессии влияет на отношение к своей жизни в целом.

Таким образом, социализация важна ребенку для получения навыков, необходимых для полноценной жизни в современном обществе, а основа иноязычного общения служит своеобразной базой для профессионального становления личности учащихся и является средством социализации и адаптации учащихся в современных условиях.

1. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Иностранный язык. III-XI классы // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2009. – № 3. – С. 13-27.

2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016-2020 гг.- 47с.

3. Семёнова Т.В., Семёнова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам.// Иностранные языки в школе. – 2005. - №1.

4. Социология: Курс лекций для студентов всех направлений и специальностей / Под ред. В.А. Михайлова. –Ульяновск: УлГТУ, 2004.– 207 с.

5. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, китайский III—IX классы// Минск, Национальный институт образования, 2017

6. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, китайский X—XI классы// Минск, Национальный институт образования, 2017

7. Формирование профориентационного самоопределения средствами современного урока. [ Электронный ресурс]/ Е.В. Пешкова Режим доступа: <http://school3prk.ucoz.ru/publ/1-1-0-16>

Learning a foreign language is seen as an important means of adapting a person to a modern multicultural globalizing world. Foreign language at school not only teaches foreign-language communication, but also helps students orient themselves in the vast world of modern professions, forms professionally important personal qualities. At the lessons of English with the help of a foreign language the tasks aimed at the professional formation of the individual and getting knowledge about the structure of society are being solved.

### **И.А. ПОЛЕВА**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **ОСОБЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ**

Развитие немецкого непрерывного образования – это динамичный процесс, происходящий в различных структурах и на различных ступенях образования, где нашли отражение два основных сегмента: традиционный, исторически обусловленный, сохраняющий особенности системы национального образования, и новый, характеризующий современные общеевропейские тенденции, проявляющиеся в системе немецкого образования в последние десятилетия.

Благодаря тесному взаимодействию с другими странами в рамках международного сообщества и, прежде всего Европейского Союза. В немецкой педагогической литературе применительно к непрерывному образованию используются два термина: *Weiterbildung* (переквалификация или получение новой специальности) и *Fortbildung* (усовершенствование профессиональных знаний по ранее полученной специальности). Термин «образование длиною в жизнь» (*Lebenslange Bildung*) появился на рубеже XX – XXI вв. Созданию современной системы непрерывного образования предшествовал сложный период демократических преобразований. В отличие от системы образования большинства стран Запада немецкое образование переходило на новую педагогическую парадигму в условиях преодоления трудностей послевоенного социального, экономического,

политического, идеологического и культурного развития, краха господствовавшей в довоенные годы идеологии, раздела страны.

Вступление современного общества в эпоху постиндустриального развития на рубеже XX – XXI вв. обусловило переход образования на новую педагогическую парадигму, провозгласившую приоритет системы «образования в течение всей жизни» признанной единственным средством адаптации человека к изменяющейся среде обитания. Для создания системы непрерывного образования в Европе нужна была четко разработанная стратегия развития национального образования, учитывающая основные факторы влияния на жизнь каждого индивида, общества, страны в целом. Политики стран Европейского Союза взялись совместно решать фактически общие проблемы, что предопределило направленность и содержание деятельности различных международных организаций, виды теоретической, финансовой, консультативной и практической помощи европейским странам-участницам и странам-партнерам при реализации ими национальных проектов. В течение нескольких десятилетий, начиная с 60-х гг. XX в. создавалась модель развития непрерывного образования.

Реализация разработанной европейской концепции непрерывного образования потребовала трансформации в организационном и содержательном плане всех институтов национального образования как обязательного условия их перехода на новую систему образования и адаптации к принципиально иным требованиям экономического, политического, идеологического, технологического, культурологического и научного характера по сравнению с предшествующей эпохой научно-технической или индустриальной революции. Несмотря на сходство проектов в области национальной политики европейских стран с точки зрения сближения образовательных систем, на совместное участие в реализации предложенной ЕС единой программы «образования на протяжении всей жизни», в каждой стране обнаружились свои особенности при решении проблемы непрерывного образования. Федеративная Республика Германия занимает лидирующее положение среди европейских стран и особое место в Европейском Союзе как одна из его основательниц и как экономически развитое государство, которому принадлежат ведущие позиции в экономической, политической, социальной и культурной областях международной жизни. В основе перехода немецкой системы образования к новой педагогической парадигме «образования на протяжении всей жизни», лежат как общие объективные для всех стран ЕС факторы, так и особые исторически сложившиеся условия и возможности.

Система профессионального образования в ФРГ – это наиболее широко представленная, востребованная, динамично и успешно развивающаяся структура с разветвленной сетью учебных заведений различного уровня и форм подготовки.

Вначале 1990-х гг. ФРГ, как и многие страны Европы, столкнулась с кризисом на рынке труда. Проблемы экономического роста, конкурентоспособности и занятости населения содействовали расширению сети услуг в системе профессионального образования, повышению спроса на различные виды и формы про-

фессиональной подготовки, а также переподготовки и переквалификации лиц трудоспособного возраста и представителей старшего поколения. Для восполнения числа учеников, федерального правительства ФРГ. Он способствовал привлечению большего числа молодежи в профессиональную систему образования. Были введены повышенные стипендии, поощрительные премии и льготы для успешных учеников курсов заводского обучения, предоставлено право участия в более качественных программах с целью повышения уровня образования или квалификации, а также возможность их повышения за рубежом [5, с. 12]. В рассматриваемый период произошло судьбоносное объединение Германии (1990 г.) после 40-летнего периода независимого существования двух немецких государств разных социально-экономических формаций, что внесло существенные изменения в решение проблемы образования вообще и непрерывного образования в частности. В таких отраслях промышленности, как текстильная и химическая, были вынуждены уволить тысячи низкоквалифицированных рабочих и служащих. В розничной торговле, в финансовой системе и в секторах сферы услуг появились новые профессии. Около 70 % лиц, занятых в сельском хозяйстве Восточной Германии, должны были переквалифицироваться, оставив свою прежнюю работу, как несоответствующую современным требованиям [5, с. 18]. Данное историческое событие коснулось всех секторов, в том числе наиболее престижного – системы высшего образования, которое в 50–60-е гг. ассоциировалось с непрерывным образованием. Примечательно, что идея непрерывного образования и ее реализация (подготовка и переподготовка специалистов разного уровня) осуществлялась главным образом через высшую школу – посредством повышения квалификации широкого спектра участников. Вузы стали центром образования для взрослых, то есть для «нетрадиционного» состава студентов. Одновременно университеты утрачивали монополию на высшее образование из-за конкуренции со стороны промышленных фирм, создания ими собственных вузов и учебных центров, своих систем переподготовки высококвалифицированных кадров. Работодатели стали крупными организаторами и инвесторами непрерывного образования. Однако немецкая молодежь старых, а затем и новых земель проявила повышенный интерес к высшему образованию и профессиям, для овладения которыми требуется обучение в высших учебных заведениях. Количество студентов возросло вдвое. Данная тенденция привела к недобору учеников системы профессионального образования – будущих квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Рост количества студентов явился причиной того, что впервые за всю историю ФРГ их число превысило количество учеников начинавших дуальное (заводское) профессиональное обучение, был подготовлен специальный проект профессионального обучения. «На каждого каменщика приходится по одному академику» – известная реплика одной из публикаций в педагогической прессе этого периода, точно определявшая отношение общества к «перекосам» в системе распределения профессиональных кадров. [2, с. 18] Что касается сектора образования взрослых, то его значение в развитии всей системы образования и вклада в экономические успехи Германии,



трудно переоценить. Особенно многочисленны профессиональные учебные заведения различных уровней подготовки в системе неформального профессионального образования и повышения квалификации, а также неформального и формального образования и учения в системе образования взрослых.

Образование взрослых в Германии имеет глубокие исторические корни. Не умаляя вклада других стран в развитие образования взрослых, сравнительный анализ литературы показывает, что мысль об образовании взрослых и термин «андрагогика» зародились в 19 веке именно в Германии. Немецкая философская и педагогическая мысли стали благодатной почвой для возникновения андрагогика. Немецкая андрагогическая концепция была принята в образовательных учреждениях для рабочих и стала отражением поиска нового подхода к обучению взрослых. Данная концепция значительно отличалась от той, которой придерживались, обучая детей в школах. Германия оказала особенно сильное влияние на развитие образования взрослых в странах континентальной части Европы. Это влияние также можно было ощутить и в России в конце 19 века и первой половине 20 века. Немецкая андрагогическая концепция нашла отражение в научных работах некоторых исследователей США в 1920-х, которые приезжали в Германию для изучения образовательного опыта. Германия и сегодня остается одним из лидеров на рынке образовательных услуг для взрослых, не теряя своих национальных образовательных особенностей. Основной функцией продолженного профессионального образования является профессиональная подготовка и переподготовка граждан и обеспечение рынка труда высококвалифицированными специалистами.

Экономическое развитие всё в большей степени зависит сегодня от способности человека адаптироваться к происходящим процессам, которые находятся в тесной связи с новыми возможностями телекоммуникаций и, прежде всего, интернетом. Всё это необычайно ускорило темп и объем всемирного обмена информацией и знаниями. Сегодня востребованы широко образованные люди, которые обладают достаточной компетенцией для принятия самостоятельных решений в зависимости от ситуации.

1. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов. – Ереван, 1989.
2. Picht, G. Die deutsche Bildungskatastrophe / G. Picht. – Freiburg, 1964.
3. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989–1990). – Düsseldorf, 1989.
4. Erstes Gesetz zur Ordnung und Forderung der Weiterbildung vom 7. Mai 1982 // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989–1990). – Düsseldorf, 1989.
5. Weiterbildung in Deutschland. Qualifizierung in einer sich anderten Welt // Bildung und Wissenschaft. – 1992. – № 1.
6. Demmer, M. Bildungsbericht und nationale Bildungsstrategie // Die deutsche Schule. – 2006. – № 4.

7. Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland : Ein indikatorenge-  
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration / Gutersloh-Verlag W. – Ber-  
telsmann, 2006.

8. Bildungsbericht-2012 : Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und Bildungspoliti-  
schen Entwicklungen // Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn,  
2011–2012.

Continuous education in Germany has a long lasting rich history. The emergence of the  
system of continuous education was stipulated by historical and economic processes occur-  
ring in German state. The merger of two German states (FRG and GDR) greatly influenced  
the labour market, demanding for new highly qualified specialists. Adult education (Andra-  
gogy's) has deep roots in Germany. Even today Germany is the leader in the organization of  
educational services for adults. The main function of continuous education is the retraining of  
citizens and the provision of economics with necessary specialists.

### **А.Б. РЕВТЬ**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

## **ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ В УКРАИНЕ**

В социальном государстве социальная защита и социальная поддержка - это  
одно из важнейших направлений деятельности государства. Уровень его цивили-  
зованности и цивилизованности общества определяется отношением к наимен-  
ее защищенным и наиболее уязвимым его членам, нуждающимся в социальной  
защите, в первую очередь к детям-инвалидам. Выделение детей-инвалидов в от-  
дельную самостоятельную группу является жизненно необходимым в связи с их  
беззащитностью, тяжестью социальной адаптации в обществе, что связано с  
особыми условиями, в которых происходит формирование личности детей-  
инвалидов. Надзор за динамикой детской инвалидности и поиск путей воздей-  
ствия на нее, усовершенствования действующего законодательства по социаль-  
ной защите детей-инвалидов - одна из важнейших задач правового государства.  
Вопросы социальной защиты и социальной поддержки детей с ограниченными  
физическими возможностями не теряет своей актуальности, несмотря на то, что  
этому вопросу постоянно уделяется внимание как на законодательном уровне  
путем закрепления прав, льгот и компенсаций детям-инвалидам, так и на обще-  
ственном уровне путем предвидения государственных гарантий их экономиче-  
ской и моральной поддержки.

Основными нормативными актами в Украине, которыми регулируются во-  
просы социальной защиты и социальной поддержки детей-инвалидов в части  
обеспечения техническими и другими средствами реабилитации являются Зако-  
ны Украины "Об основах социальной защищенности инвалидов в Украине", "Об  
охране детства", постановлений Кабинета Министров Украины "О утверждении

Государственной типичной программы реабилитации инвалидов" и "Об утверждении Порядка обеспечения техническими и другими средствами реабилитации инвалидов, детей-инвалидов и других отдельных категорий населения, перечня таких средств".

На сегодня существует определенный теоретико-научный потенциал по различным аспектам социальной защиты инвалидов. Среди отечественных ученых и практиков следует выделить М. Авраменка, С. Богданова, Н. Борецкую, Э. Либанова, А. Макарову, С. Мельника, К. Мищенко, В. Скуратовского, В. Сушкевича и др.

Социально-педагогическая поддержка людей с ограниченными возможностями - одно из наиболее важных и трудных задач современных систем социальной помощи и социального обслуживания. Неуклонный рост числа инвалидов, с одной стороны, увеличение внимания к каждому из них – независимо от его физических, психических или интеллектуальных способностей – с другой предстает о повышении ценности личности и необходимости защищать ее права, что характерно для демократического, гражданского общества, – с третьей – все это определяет важность социально-реабилитационной деятельности.

В общем, указанные закономерности отражают наиболее существенные связи и взаимозависимости между специалистами по социальной реабилитации, ребенком с ограниченными функциональными возможностями и его семьей, а также всеми социальными институтами, которые призваны на разных уровнях обеспечить эффективность процесса социально-педагогической реабилитации.

Мы ориентируемся на понимание профессиональной социальной работы как "системы теоретических знаний и основанной на них практики, которая имеет целью обеспечение социальной справедливости путем вдохновения и поддержки наименее защищенных слоев общества и противодействия факторам социального исключения". Только проживание клиентов в обществе - лучше, в своих семьях - может быть фактором противодействия социальному исключению. Таким образом, услуги дневного центра или другого аналогичного заведения позволяет ребенку-инвалиду жить в семье, а не в интернате и при этом условия его жизни может быть максимально приближенным к жизни типичного гражданина нашей страны соответствующего возраста.

Оптимальной работа социального работника или социального педагога может быть только при условии тесного сотрудничества с представителями родственных специальностей. Не менее важно, чтобы все работники социальной сферы наладили стабильные деловые контакты с представителями государственных и негосударственных структур, решающих отдельные аспекты проблем детей-инвалидов: участковыми педиатрами, психологами-консультантами, клиническими психологами, реабилитологами, работниками органов социальной защиты, работниками психолого-медико-педагогических консультаций, медико-санитарных экспертных комиссий, социальными педагогами системы социальных служб для молодежи. Особого внимания заслуживают работники общественных организаций, выполняющих проекты по бюджетным финанси-

ем, на услуги которых имеют право опекаемые клиенты: например, проекты Красного креста, Союза Самаритян, общественные организации - партнеры социальных служб для молодежи, и тому подобное.

С самого начала планирования работы социального педагога в учреждении по месту жительства клиента важно:

- четко ограничить его функции и задачи;
- разграничить функции дневного / резидентного заведения и других государственных или негосударственных структур;
- избегать дублирования функции социальных работников и социальных педагогов двух или более заведений по работе с одним клиентом, а для этого - внести в перечень должностных обязанностей социального работника и социального педагога контакты с работниками соответствующего уровня родственных структур для координации усилий при работе с конкретным случаем;
- установить и совершенствовать правила взаимодействия между различными профессиями в пределах одного агентства.

Поскольку "современный социальный работник - это специалист в области социальной инженерии и технологии", то и изложение содержания его деятельности должно носить технологический характер: роли - функции - содержание работы. Однако когда речь идет о работе украинского социального работника с детьми с функциональными ограничениями в обществе, то стоит отметить, что услуги клиенту предоставляются с обязательным привлечением к этому процессу социального педагога или психолога учебного заведения. Это может быть индивидуальная или групповая целенаправленная работа или неотъемлемая составляющая при предоставлении других услуг. В любом случае, социальный педагог должен все время на протяжении ведения случае вести наблюдение по поводу психологического состояния как самого ребенка-инвалида, так и членов его семьи, их влияния на состояние ребенка, в случае выявления признаков значительных психологических проблем - рекомендовать и организовать получение психологического консультирования, при отказе – самому получить консультацию психолога по возможным вариантам вмешательства.

Важной составляющей социально-педагогической работы с детьми с особыми потребностями, является разработка программы социально-педагогической реабилитации ребенка с ограниченными возможностями, которая осуществляется с учетом личностных и психолого-педагогических реабилитационных возможностей человека. В программу входят: конкретные задачи педагогической реабилитации, которые определяются с учетом как исходного уровня физического и психического развития ребенка, так и зоны его ближайшего развития; содержание игровой, речевой, художественной, трудовой, познавательной и других видов деятельности; формы организации реабилитационной деятельности конкретного ребенка с ограниченными возможностями, методы и приемы включения детей в планируемую деятельность; оборудование, инвентарь, технические средства, обеспечивающие осуществление реабилитационного процесса, индивидуальный и дифференцированный подход к детям. Каждый раздел инди-

видуальной программы ориентирован на определенный срок (неделя, месяц и т.д.), по окончании которого осуществляется анализ результативности реабилитационного процесса, корректировки задач, уточнения и, возможно, изменение содержания реабилитационной деятельности. В реабилитационной деятельности этапы продвижения вперед должны быть очень незначительными, иметь качественные отличия.

Основное, что должен учитывать в реабилитационной работе с детьми-инвалидами социальный педагог, - это то, что его деятельность не является узкоспециализированной, а представляет собой широкий спектр услуг детям, имеющим нарушения в развитии, и их семьям.

Следует указать на необходимость развития форм диалогического общения между детьми-инвалидами и их здоровыми сверстниками, где как повод к общению является любая совместная деятельность, равно актуальна для обеих сторон. В построении взаимоотношений здоровых детей с детьми-инвалидами речь должна идти прежде всего не об милосердии, а о содружестве и сотрудничестве, где ребенок с ограниченными возможностями – субъект совместной деятельности, равноправный участник совместного творческого освоения окружающего мира. В построении и реализации таких взаимоотношений ребенок с ограниченными возможностями: получает опыт принадлежности к миру, находящемуся вне стен социальной реабилитации; расширяет репертуар своих социальных ролей, способов коммуникаций с внешним миром; приучается сам организовывать для себя помощь со стороны здоровых людей там, где без этого не обойтись, спокойно относиться к отказу по помощи, понимая, что такая помощь, как правило, ситуативная. Как только воспитанники начинают осознавать, что внимание к ним основано не на желании уберечь от опасностей внешнего мира, а на стремлении включить их в общий ход жизни и событий, дети-инвалиды становятся активными участниками, включаются в совместную деятельность, которая помогает развитию поведенческих и адаптационных навыков.

Важную роль в реабилитации детей-инвалидов играет их трудовая деятельность. Работа лиц с ограниченными возможностями должна рассматриваться как творческий способ выражения мысли, нравственного отношения к людям и к природе, гражданской ответственности и других личностных сил человека, который развивается.

Роли и функции социального работника или социального педагога, работающего с лицами с функциональными ограничениями, являются типичными для профессии вообще. Однако, для выполнения любой из указанных функций необходимо иметь знания об особенностях клиентов этой группы и навыки работы с ними. Из-за ограниченного количества заведений с обеспечением проживания клиентов среди обычных людей, мало внимания уделено выполнению возможных функций социального работника именно такого заведения. Детальное изучение именно таких функций - задача будущего, надеемся, что недалекого.

1. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко. – Соціальний педагог. – 2011. – №1. – С. 26 – 35.
2. Капська А.Й. Соціальна робота : навч. посіб. / А.Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
3. Лукашевич М.П. Теорія і методи соціальної роботи: навчальний посібник – 2-ге вид., доп. і випр. / М.П. Лукашевич, І.І. Мигович. – К. : МАУП, 2003. – 168 с.
4. Присяжнюк К. Діти з особливими потребами в загальноосвітній школі: технологія соціально-педагогічного супроводу / К. Присяжнюк. – Соціальний педагог. – 2013. – №7 (79). – С. 21 – 22.
5. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В.М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 285 с.

In the article the problem of using social-pedagogical technologies work with children with disabilities is revealed. The author analyses the need for socio-pedagogical support of the child's secondary school, outlines the functions of social pedagogy needed to implement technology support.

#### **Е.Ф. СИВАШИНСКАЯ**

Республика Беларусь, г. Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

#### **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

Одной из тенденций развития системы образования Республики Беларусь является инклюзивное образование. Это объективно обусловлено присоединением нашей страны к Конвенции о правах лиц с инвалидностью, разработкой Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь и реализацией программы соответствующих мероприятий в области инклюзивного образования. В связи с этим актуализировались задачи создания в учреждениях высшего образования адаптивной образовательной среды; организации психолого-педагогического сопровождения студентов с особенностями психофизического развития (ОПФР); развития инклюзивной компетентности педагогических работников и др.

Исследователи подчеркивают, что отечественная модель инклюзивного высшего образования должна строиться с учетом имеющегося положительного опыта проведения образовательной инклюзии в учреждениях высшего образования других стран. В соответствии с этим цель данной статьи – раскрыть некоторые теоретические и практические аспекты реализации инклюзивного образования студентов с ОПФР (на примере студентов с нарушениями аутистического спектра) за рубежом.

Инклюзивное образование основывается на утверждении о том, что разнообразие человеческого материала в образовании как некий атрибут реальности следует принимать и ценить. Более того, существование разных

категорий обучающихся, каждая из которых имеет свои особые образовательные потребности, становится в настоящее время фундаментальным фактом, на котором строится вся педагогика и образование [1].

Большое значение в контексте рассматриваемой нами проблемы представляет опыт тех стран, в которых образовательная инклюзия подкреплена законодательной и нормативно-правовой базой, а также методическими разработками. В области социально-педагогической помощи и поддержки студентов с нарушениями аутистического спектра (НАС) в процессе образования к таким странам можно отнести Великобританию, США, Австралию, Финляндию и ряд других стран.

Следует подчеркнуть, что в последние десятилетия произошли существенные перемены в понимании и диагностике НАС. Прежде всего, были расширены диагностические критерии расстройств аутистического спектра. С улучшением их диагностики становятся актуальными ранее практически не известные проблемы. Одна из них – освоение людьми с НАС высшего образования. Установлено, что аутизм может сочетаться с высоким интеллектом, интенсивным интересом к отдельным областям знаний, а в некоторых случаях – с талантом и выдающимися способностями. Кроме того, специалисты разных стран отмечают постоянное увеличение количества детей, находящихся в спектре аутизма. Ожидается, что в ближайшее время значительно возрастет число молодых людей с НАС, прежде всего с синдромом Аспергера (СА), которые будут обучаться в вузах. Поэтому перед колледжами и университетами стоит задача предоставить образовательные ресурсы этим обучающимся. В ряде вузов вышеназванных стран разработаны руководства, призванные помочь преподавателям и другим работникам колледжей и университетов стать более компетентными в педагогическом взаимодействии и сопровождении студентов с НАС, а также руководства для самих студентов с НАС, направленные на развитие их социальных, коммуникативных, бытовых, академических и иных умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизни, профессионального образования и карьеры [2; 3]. Авторы подобных руководств подчеркивают, что студенты с аутистическими особенностями, которым оказывается соответствующая психолого-педагогическая поддержка, могут достаточно успешно обучаться в колледжах и университетах и развивать свои способности.

Напротив, согласно исследованиям Т. Attwood, L. Kelley, С. Joseph, М. Taylor, L. Geller, М. Greenberg и др., в случае отсутствия такой поддержки раскрытие потенциала людей с СА в образовании могут затруднять специфические проблемы, связанные с умениями социального взаимодействия, планирования, самоорганизации, самопомощи, самообслуживания, контроля эмоций и др. Как показывает образовательная практика, указанные трудности часто приводят студентов, находящихся в спектре аутизма, к проблемам с успеваемостью и даже к отчислению из вуза. М. Taylor, L. Kelley, С. Joseph пришли к выводу, что основная проблема состоит не в сложности или дороговизне специальных мер по

поддержке и помощи студентам с СА, а в неочевидности этих мер для преподавателей и администрации вузов, в том числе в таких странах, как в США и Великобритании [4; 5]. Нарушения (расстройства) аутистического спектра относятся, образно говоря, к «невидимой инвалидности». Наличие таких нарушений у молодого человека нередко не распознается окружающими его людьми по причине их некомпетентности в этой области. При этом своеобразное, не всегда соответствующее социальным нормам поведение человека с СА расценивается как проявление его невоспитанности. В Беларуси эта проблема до сих пор не поставлена и не решается ни в теоретическом, ни в практическом аспектах, поэтому значительный интеллектуальный и образовательный потенциал людей с СА и в целом с НАС не используется, а сами они испытывают социальную эксклюзию.

Анализ зарубежных научных источников и образовательной практики позволяет назвать типичные (наиболее распространенные) академические и социальные трудности студентов с СА, а также основные направления оказываемой им помощи и поддержки в зарубежных вузах. В частности, в работах зарубежных авторов установлены «проблемные стороны» молодых людей с СА, их особенности, специфические умения и навыки, которые обычно вызывают трудности и даже препятствия в ходе образования. Например, Т. Attwood пришел к выводу о том, что особым таким препятствием является обычно свойственная людям с СА исполнительная дисфункция. Она включает низкие способности (вплоть до неспособности) к планированию долгосрочных задач, организации деятельности, контролю импульсов, рефлексии, управлению временем и расстановке приоритетов, пониманию комплексных и абстрактных концепций, применению новых стратегий, проблемы с рабочей памятью и др. [6]. Понятно, что имея такой набор особенностей, студент не сможет выполнить учебное задание в установленное время, оценить временные затраты на ту или иную работу, осуществить самостоятельное планирование одновременного изучения нескольких учебных дисциплин и т.п. Эти трудности в процессе обучения повышают тревожность студента, отражаются на состоянии его психического здоровья, снижают уровень его обученности и успеваемости.

К когнитивным особенностям, которые вносят свою специфику в процесс обучения в вузе, также относят нарушения внимания, низкую центральную когерентность, визуальное мышление, трудности в области чтения (вплоть до дислексии) или письма (вплоть до дисграфии) при нередко повышенных способностях к математике, либо, наоборот, трудности в области математики (вплоть до дискалькулии) при нередко повышенных способностях к чтению и гуманитарным дисциплинам. Своеобразием отличается процесс обработки информации обучающимися с СА: скорость обработки информации и в целом темп жизнедеятельности у них замедлены по сравнению с нейротипичными людьми. И если информация поступает быстрее, чем мозг может ее переработать и рассортировать, происходит энергетическое истощение и перегрузка мозга. Кроме того, процесс обработки информации замедляется вследствие имеющихся



у таких людей проблем с переключением внимания и склонностью долго фокусироваться на чем-либо [6]. Проявлением или следствием вышеназванных особенностей с большой вероятностью будут: затруднение в восприятии и понимании целостной картины наряду с успешностью во внимании к деталям; неумение распознавать и обобщать важную информацию, в том числе невербальную; негибкость мышления, сложности с восприятием длинных словесных инструкций, конспектированием и др.

Ряд исследователей (Т. Grandin, Т. Attwood и др.), пришли к выводу, что НАС связаны с нарушением сенсорной интеграции (сенсорной дисфункцией). Если сенсорная интеграция нарушается, то индивид имеет моноканальный характер восприятия и, следовательно, вычлняет из всего спектра сенсорных сигналов отдельные, аффективно значимые для него раздражители (цвет, форму, звуки, запахи и др.). Как следствие этого, нарушена и ответная реакция мозга в виде мыслей, чувств, моторных ответов (поведение) или их комбинации. Установлено, что у людей с НАС, в том числе и с СА, нарушены процессы обработки информации от одной или более сенсорных систем: визуальной, аудиальной, тактильной, обонятельной, вкусовой, вестибулярной (равновесие) или проприоцептивной (движение). Достигнув мозга, информация не складывается в целостную картину, что приводит к непониманию речи и неспособности к коммуникации, вызывает сильное беспокойство, страх, и это, в свою очередь, отражается в поведении. К юношескому возрасту, как правило, острота данной проблемы сглаживается, но сенсорные особенности в определенной степени остаются. Поэтому может случиться, что те или иные внешние стимулы (определенные звуки, запахи, мерцание ламп и т.п.) сделают невозможной продуктивную работу особого студента на учебном занятии.

Следует также подчеркнуть, что эмоциональная уязвимость остается проблемной стороной психики молодых людей с НАС. Им часто не хватает эмоциональных ресурсов, чтобы справиться с требованиями группового обучения. Они испытывают сильнейшие эмоции, когда что-то не соответствует их ригидным взглядам на ситуацию. Более того, установлено (Е. Hill, S. Berthoz, U. Frith), что у значительной части (до 85 %) людей с НАС нарушен эмоциональный самоконтроль и существуют проблемы с осознанием своих эмоций (алекситимия). При этом психологическая характеристика индивидов с НАС включает: затруднение в определении и вербализации собственных эмоций и эмоций других людей; снижение способности к символизации, фантазии; фокусирование преимущественно на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям; склонность к конкретному, утилитарному, логическому мышлению при дефиците эмоциональных реакций. У них часто бывают приступы агрессии и истерики в ответ на сильный стресс и фрустрацию. Данная группа особенностей связана с еще одной базовой проблемой людей с НАС (СА) — дефицитом теории (модели) психического («theory of mind»). U. Frith доказано, что «слабость или отсутствие построения модели психического могут очень точно объяснить множество разнообразных поведенческих симптомов

аутизма, относящихся к социально-эмоциональным и коммуникативным неудачам» [7, с. 48].

С нарушением модели психического связаны такие проблемы и трудности людей с СА, как понимание, объяснение и прогнозирование эмоций, мыслей, намерений (в целом психического состояния) и поведения других людей; понимание того, как собственное поведение влияет на мысли и чувства других людей; неспособность отличить выдумку от факта; проблемы с объединенным вниманием в группе и другими «неписанными» социальными правилами [8]. При этом одну из сложных и наиболее дезадаптирующих проблем составляют трудности установления контакта с другими людьми, прежде всего со сверстниками. Очевидно, что данная группа свойств студентов с СА затрудняет их работу в группе или команде, взаимодействие с преподавателями, правильную интерпретацию инструкций, понимание и реализацию методов, основанных на соглашении, принятие советов и т.п. Очевидно, что конфликтогенами при организации обучения в условиях лекционно-семинарской системы являются также неспособность обучающегося с СА справляться со стрессом и беспокойством при коммуникации; несоответствие группе сверстников по уровню развития социальных и коммуникативных умений; нарушение хода учебных занятий частыми вопросами, моторные стереотипии.

Вышесказанное наряду с недостаточным или низким уровнем развития «жизненной» компетенции (гигиена, устройство быта и питания, организация досуга и др.), уязвимостью молодых людей с СА для насмешек и травли делает практически невозможным их самостоятельное, отдельное от родителей проживание, например, в студенческих общежитиях. Вместе с тем, исследователи высшего инклюзивного образования подчеркивают, что преодоление большинства образовательных и иных социальных проблем рассматриваемой категории особых молодых людей обычно не является сложным и дорогостоящим, но требует осознанности и понимания со стороны преподавателей и нормотипичных студентов.

Кратко охарактеризуем предлагаемые за рубежом подходы и рекомендации по реализации образовательной инклюзии студентов с НАС. Один из возможных, но еще очень редких подходов – создание вузов, изначально предназначенных для обучающихся в спектре аутизма. Так, в Уэльсе в 2010 году был открыт первый (в Великобритании пятый) колледж профессионального образования для молодых людей с синдромом Аспергера – Priory Coleg Wales in Pontypool, Torfaen [9]. Priory Coleg находится на территории крупнейшего учреждения профессионального образования в Уэльсе – Coleg Gwent, поэтому студенты Priory Coleg учатся в соответствии со стандартной учебной программой Coleg Gwent, включающей более 150 научных дисциплин и практических курсов. Философия данного колледжа – предоставить максимум возможностей студентам с СА для обучения в обычных условиях. Однако они также имеют доступ к дополнительным услугам – консультированию, психотерапии и помощи с выполнением повседневных задач, так как

образовательная программа колледжа включает курсы для развития независимости и самостоятельности особых студентов.

Более традиционным является подход, предусматривающий реализацию мер по созданию адаптивной образовательной среды для студентов с НАС в обычных вузах: проведение семинаров и тренингов для особых студентов, в том числе по развитию их умений независимой жизни и самозащиты (защита своих интересов, приспособление среды к своим особенностям и др.); проведение лекций и обучающих тренингов для преподавателей и работников вузов; создание групп поддержки студентов с НАС, оказание им индивидуальной психологической, психотерапевтической, социальной и иной помощи; предоставление учебно-методических материалов по НАС и инклюзии, государственная помощь вузам в организации образовательной инклюзии и др. [2; 3; 4; 5].

Анализ зарубежного опыта инклюзивного образования лиц с ОПФР позволяет сделать ряд выводов. Проблема помощи студентам вузов с НАС является новой не только в Беларуси, но и во многих странах за рубежом. Использование уже имеющегося в ряде стран (США, Великобритании и др.) положительного опыта в этой области может существенно облегчить решение проблемы обучения студентов с НАС в учреждениях высшего образования и их трудоустройства в нашей стране. Последнее несомненно повысит качество жизни таких студентов и позволит им избежать социальной инвалидности.

1. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании». Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. – М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2003. – С. 36–44.

2. Emerging Practices for Supporting Students on the Autism Spectrum in Higher Education: A Guide for Higher Education Professionals [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aspennj.org/wp-content/uploads/2015/03/ASDinHigherEdGuide.pdf>. — Дата доступа: 03.11.2017.

3. Fabri, M. A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum: Best Practice for HE lecturers and tutors / M. Fabri, P. Andrews, K.H. Pukkihttps. – Режим доступа: [www.worcester.ac.uk/student-services/documents/AutismUni-Best-Practice-Lecturers.pdf](http://www.worcester.ac.uk/student-services/documents/AutismUni-Best-Practice-Lecturers.pdf). – Дата доступа: 03.11.2017.

4. Kelley, L.M. Rethinking Higher Education for Students with Autism Spectrum Disorders: The Importance of Adult Transitions / Lauren M. Kelley, Brittany C. Joseph. – Режим доступа: <https://mynameisbread.com/rethinking-autism.html>. – Дата доступа: 04.11.2017.

5. Taylor, M. J. Teaching students with autistic spectrum disorders in HE / Taylor, M. J. // Education + Training. – 2005. – Vol. 47, Issue: 7. – P. 484-495.

6. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.

7. Frith, U. Autism and «theory of mind» / U. Frith // Diagnosis and treatment of autism. – New York: Plenum press, 1989. – С. 33-52.

8. Myles, B.S. Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage and Meltdowns / B.S. Myles, J. Southwick. – AAPC Publishing, 2005. – 158 p.

9. First college for students with Asperger's opens in Wales [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bbc.com/news/uk-wales-south-east-wales-11170213>. – Дата доступа: 29.12.2017.

The article reveals some theoretical and practical aspects of inclusive higher education of students with autism spectrum disorders in some countries of Western Europe and the United States. Based on the value of the positive foreign experience of educational inclusion in higher education establishments, the author gives some recommendations for the implementation of inclusive higher education in Belarus.

### **Н.М. СТЕЦЕНКО**

Україна, Умань, УГПУ имени Павла Тычины

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Реформування системи освіти в Україні вимагає якісної зміни змісту, форм та методів підготовки майбутнього вчителя, який повинен реалізувати Концепцію Нової української школи, стати «агентом змін в освіті», формувати цілісну особистість учня, патріота, інноватора. У Концепції наголошується на новій ролі учителя – «не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [4].

Сфера діяльності вчителя не обмежується виконанням лише його професійних функцій, учитель також виконує важливі *суспільні* функції:

- бере активну участь у громадському житті і його перетворенні;
- здійснює зв'язок поколінь і часів;
- передає соціальний досвід і кращі традиції нації;
- формує інтелектуальний потенціал народу і сприяє моральному очищенню суспільства.

В процесі вивчення циклу психолого-педагогічних та фахових дисциплін у майбутнього вчителя має сформуватися *три основні види готовності до педагогічної професії*:

- готовність до здійснення навчальної діяльності з учнями,
- готовність до здійснення виховної діяльності з дітьми, -
- готовність до педагогічного спілкування та професійного самовдосконалення.

*Готовність до здійснення навчальної діяльності* передбачає оволодіння організаторськими, дидактичними та методичними компетенціями, які здобуваються в процесі засвоєння психолого-педагогічних, фахових та спеціальних дис-

циплін у відповідності до формули нової школи і складається з дев'яти ключових компонентів, серед яких: оновлення змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя, сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [4].

*Готовність до виховної діяльності з учнями* передбачає знання напрямків виховної роботи та методики виховання, наявність у самого педагога загальнолюдських та культурно-національних цінностей, які складають основу формування професійних якостей, необхідних для здійснення наскрізного процесу виховання школярів, який формує цінності учня. Без ціннісних орієнтацій, системи ідей та ідеалів, якими керується у своєму житті педагог, ефективне здійснення виховного процесу неможливе.

*Готовність до педагогічного спілкування та професійного самовдосконалення* є, по суті, засобом успішного вирішення навчальних та виховних завдань в освітньому закладі і спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості як учня, так і самого майбутнього фахівця високої кваліфікації, здатного забезпечити найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у навчальній діяльності, створити сприятливий емоційний клімат у всіх сферах виховної діяльності, забезпечити ефективне керівництво соціально-психологічними процесами в учнівському колективі [3].

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти має великі потенційні можливості для розвитку професійних якостей особистості студента, які стануть фундаментом для формування зазначених видів його майбутньої діяльності.

У формуванні якостей учителя нової української школи важливе значення мають *три основні структурні компоненти*:

- змістовий;
- процесуальний;
- аксіологічний.

*Змістовий компонент* передбачає такий відбір змісту навчального матеріалу у циклі психолого-педагогічних дисциплін, який був би спрямований на формування національної свідомості майбутнього педагога, його духовний розвиток, високий рівень професійної підготовки, володіння дидактичними, організаторськими і іншими здібностями.

*Процесуальний компонент* передбачає поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулювання активності майбутніх педагогів, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; формування педагогічних поглядів та переконань, вміння застосовувати педагогічні знання на практиці; застосування таких інновацій, які б за-

безпечили підготовку нового вчителя, здатного творити у нестандартних умовах, стати менеджером, наставником, коучером для підростаючого покоління.

*Аксіологічний компонент* передбачає надання допомоги майбутньому фахівцю у виборі особистісно-значимих ціннісних орієнтацій, які реалізуються в процесі партнерства викладача і студента, студентів між собою, взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Культивування системи цінностей виступає основою для формування професійних якостей педагога оновленої української школи, який повинен бути національно свідомим громадянином Української держави, носієм високих моральних цінностей, любити дітей; мати альтруїстичну життєву установку; проявляти стійкість, вміння переносити труднощі, сміливість, рішучість, силу волі, любов до свободи, бажання бути незалежним, тощо.

Разом з тим, ми далекі від думки, що лише в процесі вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін студентами можна сформувати творчу, ініціативну особистість – майбутнього наставника учнівської молоді. Виховати творчу особистість не просто. Для цього слід мати відповідний людський матеріал.

Актуалізація вищих потреб особистості вимагає не тільки професійних, а й моральних, духовних якостей педагога, які необхідно виявляти та враховувати на етапі прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів педагогічного профілю, а вже потім користуватись всією багатогранністю педагогічних засобів, прийомів і методів, наповнюючи знання відповідним змістом (світоглядним, моральним, естетичним), формувати критично мислячу, творчу, з суспільно-значимою системою цінностей особистість, виробити в неї установку на творче використання здобутих знань та вмінь у майбутній професійній діяльності.

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. Назва з екрана.

2. Закон України «Про освіту». Верховна Рада України; Закон від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> – Назва з екрана. –

3. Кузьмінський, Анатолій Іванович. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навчальний посібник для вузів / Анатолій Іванович Кузьмінський, Віталій Лукич Омелянченко . – Київ : Знання, 2006 . – 311 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки) . - Бібліогр. у підряд. приміт. – На укр. яз. - ISBN 966-346-064-4 .

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Рішення Колегії МОН 27/10/2016. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>. Назва з екрана.

5. Сучасні технології освіти дорослих : посібник / авт. кол. : О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва та ін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

The article reveals the role and significance of psychological and pedagogical disciplines in the formation of the professional qualities of the future teacher. The public functions

of a teacher of a new school are determined. The main types of readiness for the pedagogical profession are described: readiness for educational activity with students, readiness for pedagogical communication and self-improvement.

It has been established that in forming the qualities of a teacher of a new Ukrainian school three main structural components such as content, procedural, axiological are important.

**А.М. ТКАЧУК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ РАЗВЕДЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ**

Среди многих общественных явлений, процессов, проблем, находящихся в фокусе анализа современной социальной педагогики, важное место принадлежит разводу.

В современном понимании развод (в широком смысле) – это способ прекращения брака путем его расторжения [1, с. 238]. Л.И. Савинов, Е.В. Камышова под разводом понимают процесс реорганизации семьи как ряд стадий во времени (предразводная ситуация, собственно бракоразводный процесс, постразводный период), который приводит к разрыву брачно-семейных отношений и связан с изменениями в социальных статусах, социальных ролях и межличностных связях [2, с. 39].

В современном обществе развод как явление оценивается неоднозначно. Если раньше его интерпретировали однозначно отрицательно – как угрозу семье, то сегодня возможность расторжения брака рассматривается как неотъемлемый компонент семейной системы, необходимый для реорганизации ее в тех случаях, когда сохранить семью в прежнем составе и структуре оказывается невозможным.

Согласно данным исследователей, наиболее частыми причинами разводов являются:

пьянство и алкоголизм одного из супругов (становится довольно распространенным явлением в молодых семьях, брачный возраст которых не превышает пяти лет совместной жизни);

несходство характеров и отсутствие взаимопонимания (т.к. основой современной семьи и заключения брака является любовь, утрата чувства любви рассматривается как достаточно серьезная причина для развода);

измена или подозрение в измене (супружеская измена посягает на любовь как основу брака, разрушает целостность семьи, затрагивая все сферы семейного функционирования; наносит психологический ущерб личности, представляет угрозу самопринятию и самоуважению, чувству собственного достоинства обманутого супруга. Именно поэтому комплекс чувств, возникающий как реакция

на супружескую измену, включает переживание ревности, обиды, одиночества, предательства, утраты стабильности и чувства безопасности);

несогласованность и противоречивость взглядов на воспитание детей (чаще всего разногласия между супругами возникают на 5-10-м году брака, то есть с момента включения детей в общественную систему воспитания (детский сад, школа), требующего от отца более активного участия);

отсутствие общих увлечений и интересов супругов (приводит к тому, что супруги в большинстве случаев проводят досуг отдельно, тем самым увеличивая разрыв в своих интересах; насилие в семье, агрессивное поведение супруга, включающее все формы проявления агрессии от физического насилия до ворчливости и раздражительности);

вмешательство прародителей в семейную жизнь молодых супругов;

сексуальная дисгармония супружеских отношений;

материальные, финансовые и жилищные проблемы семьи;

отсутствие детей или нежелание одного из супругов их иметь и т.д.

Влияние развода, как кризисной ситуации в семье, затрагивает многие стороны личности ребенка, в первую очередь, дестабилизируя эмоциональную сферу, нарушая представления ребенка о себе и о его семье, снижая уровень его самочувствия и активности. При изучении зависимости психологической травматизации детей вследствие развода от их возраста выявлен ряд особенностей. В дошкольном возрасте реакция детей выражается в депрессии, раздражительности, повышенной агрессивности, страхе оказаться брошенным. Реакция детей старших возрастных групп проявляется в отчетливо формулируемом гневе, вспышках раздражительности и требовательности, гиперактивности или апатии, непослушании, неподчинении взрослым как способах привлечения к себе внимания, частых вспышках раздражения. Большинство подростков испытывают страдания и гнев; в ряде случаев после первоначальной травмы они понимают намерения родителей, признают их ответственность за трудности и устраниваются от конфликта; иногда замыкаются в себе, используя это как способ выхода из ситуации.

Среди психолого-педагогических последствий развода исследователи (Е. Григорьева, А.Б. Синельников и др.) выделяют:

усложнение и деформация вхождения ребенка в социальную среду, нарушение социальной адаптации к повседневной жизни;

формирование дефектов характера и нравственного развития, проявляющихся в несформированности альтруистических и гуманистических свойств, в отсутствии положительного опыта сотрудничества, взаимных уступок и решений, в выборе в будущем роли постоянной жертвы;

социальная дискриминация, связанная с отсутствием отца (матери);

увеличение риска асоциального поведения как реакции на предразводную конфликтную ситуацию в семье, бракоразводную процедуру, а также на свой особый социальный статус;

детская безнадзорность;



сложности во взаимоотношениях со взрослыми, сводными и единокровными братьями и сестрами в ситуации полиродительства.

Дети в ситуациях развода родителей в большинстве случаев не в состоянии без внешней поддержки справиться с трудностями. Оказание социально-педагогической помощи детям из разведенных семей позволяет в значительной степени минимизировать негативное воздействие развода на юных членов семьи.

Социально-педагогическая деятельность с детьми из разведенных семей – комплекс мер, направленных на выявление системы ценностей школьника (ценность знания, учебной деятельности, отношений, самооценности); формирование положительной мотивации деятельности; действия учителя, направленные на помощь ученикам в осознании ими жизненной цели, своих возможностей, интересов, соотношении «идеального и реального». Цель социально-педагогической работы с детьми из разведенных семей – нейтрализация негативного влияния развода.

Для достижения поставленной цели необходимо реализовать следующие задачи:

- снижение уровня враждебности и отчужденности детей (развод родителей очень часто приводит к возникновению у ребенка отчужденности к окружающему миру (родителям, учителям, родственникам, сверстникам);

- изучение особенностей характера детей из разведенных семей (в разведенной семье ребенок зачастую безнадзорен и, следовательно, на него воздействуют отрицательные примеры. Чаще всего в разведенных семьях отсутствует единая твердая линия воспитания, это то, что обычно порождает слабохарактерность, избалованность ребенка);

- создание условий, способствующих правильному воспитанию детей из разведенных семей (авторитет и личный пример матери (отца); педагогический такт матери (отца); культура быта в разведенной семье; знание возрастных и индивидуальных особенностей детей; удовлетворение потребности в эмоциональном контакте с отцом (матерью); определение родителями для себя потребности смысла жизни; формирование определенных личностных качеств ребенка др.).

П.В. Зязюлькин, Г.Д. Воднева и др. выделяют следующие виды социально-педагогической помощи ребенку в ситуации развода родителей [3]:

- наблюдение и консультации педагога социального, психолога образовательного учреждения;

  - вовлечение ребенка в кружки, секции, клубы, студии и т.д.;

  - дополнительная помощь в выполнении домашних заданий, в учебе;

- постановка ребенка на учет (при необходимости) к наркологу, психиатру, невропатологу;

- привлечение родителей к семинарам по вопросам психологии детей, перенесших травму;

- использование видеоматериалов для работы с родителями (последствия разводов) и др.

Оказывая помощь детям из разведенных семей социальный педагог проводит работу: с родителями (способствует повышению педагогической культуры родителей; знакомит родителей с закономерностями гендерного развития; и т.д.); с детьми (способствует снижению тревожности страха, раздражения, враждебности; пробуждению интереса к себе; формированию устойчивых поведенческих моделей и образцов (мальчик – мужественный, хранитель семьи и Отечества, девочка – мать и т.д.); с учителями (оказывает помощь классным руководителям в организации полной педагогической поддержки детям из разведенных семей).

Социально-педагогическая помощь детям разведенных родителей должна проводиться на всех уровнях семейного взаимодействия (педагог социальный работает со всеми членами семьи). Специалисты могут применять следующие формы работы: индивидуальные, групповые занятия с детьми (коррекция агрессивности, тревожности, замкнутости); индивидуальные консультации родителей (даются рекомендации по вопросу формирования позитивных детско-родительских отношений, работа с психоэмоциональным состоянием самого родителя); семейные консультации (информирование супругов о необходимости поддерживать уверенность ребенка в том, что они его по-прежнему любят, о перераспределении семейных ролей с учетом измененной формы семьи). В семейных консультациях могут принимать участие не только родители, но и другие родственники ребенка (сетевой подход).

Группу основных форм и методов работы педагога социального по оказании помощи детям в ситуации развода родителей составляют: игротерапия, арттерапия, сказкатерапия, коллективные творческие дела; творческие игры; творческие праздники. Основные средства воспитательной работы являются ведущим звеном системы всех средств. В эту систему входят также воспитательные занятия (воспитательные мероприятия) – беседы, экскурсии, занятия кружков.

К сожалению, чаще всего за помощью к специалистам обращаются родители уже после распада семьи, тогда как состояние психологического напряжения и дискомфорта у ребенка особенно остро проявляется в периоды до и во время развода. Поэтому предупреждение разводов также является одним из направлений деятельности социального педагога. Социальные педагоги должны проводить консультирование родителей, тренинг бесконфликтного поведения членов семьи, способствующий решению семейных конфликтов и повышению психологической грамотности родителей в кризисной для семьи ситуации и т.д. Деятельность в этом направлении ведется и через разработку, распространение рекламно-информационных материалов с целью повышения психолого-педагогической культуры родителей, пропаганды семейных ценностей, профилактики разводов, семейного неблагополучия.

Таким образом, коррекция поведения детей, живущих в разведенной семье возможна в процессе специально организованной социально-педагогической деятельности с комплексным применением методов и приемов, краткосрочных и долгосрочных форм работы. Применение разнообразных методик и технологий, оказание социально-педагогической помощи детям из разведенных семей будет

способствовать, в некоторой степени, снижению и нейтрализации деструктивных последствий родительского разрыва для несовершеннолетних.

1. Словарь по социальной педагогике : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

2. Савинов, Л.И. Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей / Л.И. Савинов, Е.В. Камышов. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 260 с.

3. Социально-психологическая помощь семье : методические материалы. – Витебск : УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2005. – Ч.2. – 31 с.

The article reveals the essence, causes of the parents' divorce and its influence on the mental development and the formation of the child's personality; outlines the goals, tasks of social and pedagogical activity with children from families of divorced parents; lists the main types of social and pedagogical assistance to the child in the situation of parents' divorce, as well as the forms and methods of work of the social teacher in assisting children in the situation of parents' divorce.

## **Ю.В. ТОЛКУН**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ГИМНАЗИИ**

Лингвострановедческий подход играет важную роль в обучении иностранному языку. Реализация лингвострановедческого подхода на занятиях по иностранному языку стимулирует интерес к его изучению у учащихся, способствует расширению их кругозора и мотивирует к дальнейшему самообучению.

Основной целью лингвострановедческого подхода в обучении языку является одновременное соизучение иностранного языка с изучением культуры страны данного языка в том виде, в котором она опосредована языком. Главной задачей обучения английскому языку с использованием лингвострановедческого подхода является формирование межкультурной компетенции. Вследствие применения данного подхода на уроках английского языка повышается воспитательный и образовательный потенциал данного учебного предмета.

Основная задача, стоящая в настоящий момент перед учеными и методистами, учителями, состоит в том, чтобы обозначить соответствующие знания, навыки и умения и включить их в культурный компонент содержания обучения.

Исходя из того, что лингвострановедческий материал включает в себя определенные знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого поведения), многие исследователи (З.Н. Никитенко, О.М. Осиянова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, М.З. Биболетова и

другие) считают, что, поддерживая интерес к языку как средству общения, необходимо развивать интерес к нему как носителю своеобразной культуры. Немаловажную помощь в этом отношении может оказать использование культурного и духовного наследия страны изучаемого языка.

Одной из важных причин введения лингвострановедческого компонента в обучение является формирование мотивации к изучению иностранного языка, что чрезвычайно необходимо в условиях иноязычного общения вне языковой среды, реальной и необходимой [2, с. 14]. Лингвострановедческий компонент содержания обучения английскому языку помогает, с одной стороны, решить проблему создания положительной мотивации учения у детей, особенно в V – VII классах, когда игровая мотивация снижается. С другой стороны, культурный компонент будет способствовать более осознанному овладению иностранным языком как средством общения. Нельзя не учитывать и тот факт, что материалы, включающие информацию о стране изучаемого языка, стимулируют образное мышление, влияют на чувства, формируют вкус, следовательно, наряду с передачей определенной информации оказывают воздействие на эмоции ребенка и его образно-художественную память [5, с. 61].

Исходя из мнения А.Л. Бердичевского, в содержание лингвострановедческого компонента входят знания, умения и навыки. Содержание каждого из этих элементов уникально.

Знания включают языковые знания и знания национальной культуры. У ученика, изучающего иностранный язык, одновременно с усвоением каждой лексемы формируется ассоциируемое с ней лексическое понятие. Поэтому в образовательном процессе необходимо помнить, что слово одновременно является знаком реалии и единицей языка.

Безэквивалентная и фоновая лексика требует особого внимания учителя, она нуждается в комментарии. А.Л. Бердичевский утверждает, что при отборе содержания необходимо выполнить предварительный анализ всего лексического списка с целью установления его страноведческого потенциала, а при необходимости и дополнения семантических групп слов страноведчески ценной лексикой.

Знания национальной культуры представляют собой знания, известные всеми представителями данной языковой общности. Эти фоновые знания делятся на знания о предметах и явлениях национальной культуры (реалий) и знания об общепринятых в стране изучаемого языка нормах поведения (этикет). Такие знания могут предлагаться учащимся в виде комментария на русском языке. Например: - Humpty-Dumpty – Шалай-Болтай, человек-яйцо, герой стихов. – Egg-and-spoon race – бег с яйцом в ложке, детская игра [4, с. 48].

Исходя из слов В.Г. Костомарова, «язык – это форма поведения, это реакция организма в целом на окружающую социальную среду, и слова – только часть этой реакции, которая помимо того включает в себя также мимику, позу, жест», привлечение внимания учащихся к изучению невербального языка является неотъемлемой частью изучения иноязычной культуры, так как в этой области также наблюдаются несоответствия при переходе от одной общности людей к

другой. Фоновые знания, как отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, представляют собой сведения, безусловно, известные всем членам национальной общности. Невербальный язык включает в себя коммуникативные жесты, мимику, позы, выражения лиц, то есть язык привычного поведения людей. Таким образом, фоновые знания служат ориентировочной основой для формирования навыков и умений использования в целях общения национально-культурного компонента лексики, речевого этикета.

В составе лингвострановедческого компонента выделяют такие умения и навыки, как:

- навыки и умения оперировать отобраным языковым материалом (фоновой и безэквивалентной лексики);
- умения употреблять формулы речевого этикета в различных ситуациях;
- навыки и умения играть в игры сверстников страны изучаемого языка;
- умение принимать участие в культурных мероприятиях, связанных с национальными праздниками и обычаями [1].

Усвоение содержания лингвострановедческого компонента в обучении английскому языку является основным условием приобщения к культуре страны изучаемого языка. Взаимосвязь обучения языку и культуре является основой осуществления иноязычного диалога культур, обладающего большими возможностями для создания социокультурного контекста развития личности ученика, для приобщения его к общечеловеческим ценностям и осознания их приоритета [3, с. 23].

Исходя из целей и задач обучения иностранному языку, а также учитывая психологические особенности учащихся, их мотивы и интересы, опираясь на данные современных методик и технологий обучения иностранному языку, мы выделяем следующие принципы и критерии отбора лингвострановедческого материала.

Прежде всего, коммуникативный принцип, который предполагает овладение аспектами иноязычной культуры через общение (в том числе и посредством печатных текстов). Цель данного принципа - обеспечение взаимного понимания, устранения незнания тех или иных особенностей, которое затрудняет общение на иностранном языке, впоследствии снижая уровень коммуникативной компетенции.

Усвоение лингвострановедческого компонента лежит в основе формирования лингвострановедческой компетенции. Лингвострановедческая компетенция - это целостная система представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, «позволяющая извлекать из лексики этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации» [1, с. 98].

При отборе лингвострановедческих материалов следует обратить внимание также на принципы доступности, наглядности, индивидуализации обучения [5, с. 66]. Это наиболее признанные и устоявшиеся общедидактические принципы. Е.С. Кубрякова утверждает, что важен и принцип созидательности, связи обуче-

ния с жизнью. Все принципы, несомненно, должны учитываться при отборе материала лингвострановедческого компонента содержания обучения.

Основными критериями при отборе лингвострановедческого компонента содержания обучения иностранному языку, на наш взгляд, являются:

1. Соответствие материалов определенной установленной тематике;
2. Наличие национально-культурного компонента;
3. Способность имеющихся материалов помогать в решении общеобразовательных и воспитательных целей;
4. Соответствие возрасту и интересам учащихся;
5. Значимость материала для учащихся;
6. Доступность языка;
7. Эмоциональность;
8. Новизна и актуальность;
9. Реализация межпредметных связей.

Необходимо отметить, что вышеперечисленные критерии могут варьироваться и дополняться учителем непосредственно в зависимости от конкретной ситуации, целей урока, условий использования и т.д.

Усиление культуроведческого компонента в обучении не снижает важности практического овладения языковыми формами как средством общения, т.е. коммуникативного компонента. Использование лингвострановедческого материала способствует реализации принципов коммуникативной направленности и организации заинтересованного общения и взаимодействия учащихся на иностранном языке.

Страноведческое насыщение содержания обучения английскому языку важно начинать на начальном этапе обучения. Начальный этап закладывает фундамент всего здания обучения иностранному языку. И именно здесь должны быть заложены прочные основы для всех компонентов содержания обучения, в том числе и культурного.

Е.М. Верещагин утверждает, что чем раньше начать преподавать иностранный язык детям с учетом культуры страны, тем раньше возможно познакомить их с миром детей, говорящих на другом языке [1, с. 15].

На начальном этапе изучения иностранного языка страноведческая информация носит занимательный характер. Как известно, занимательность предшествует познавательному интересу к предмету.

По мнению Т.В. Григорьевой, при изучении иностранных языков в старших классах главной особенностью является включение в процесс обучения аутентичных материалов. Аутентичные материалы должны отвечать следующим критериям: адекватность страноведческим реалиям; тематическая маркированность; информационная насыщенность; соответствие жизненному и речевому опыту обучающихся.

Что касается единиц отбора, то рекомендуется отбирать различные типы текстов, которые репрезентируют социально-культурный фон: художественные и информативные тексты, газетные и журнальные статьи и т.д. Довольно яркая

специфика выражена в текстах песен стран изучаемого языка, максимально обладающих особым свойством мотивации [5, с. 63].

Следовательно, текст является первой единицей отбора аутентичных материалов.

Кроме текстов, на старшей ступени обучения, Е.М. Верещагин рекомендует использовать материалы визуального (карикатуры, репродукции, предметные и ситуативные картины) и визуально-текстового характера (таблицы, схемы, карты, графики, кроссворды) [1].

Ознакомление учащихся с интеркультурным компонентом языка можно осуществлять, используя картинки, рисунки; реалии (марки, монеты и др.); коммуникативные жесты; видео; страноведческие комментарии; тексты разного вида. Желательно приглашать в класс носителей языка. В рамках тренировки и применения языкового материала могут быть использованы такие виды деятельности, как ролевая игра, проектная технология, постановка спектаклей, использование сказок, песен, стихов и т.д. Кроме того, для формирования лингвострановедческой компетентности учёные также рекомендуют создавать клубы по переписке; готовить еду по национальным рецептам; разгадывать географические загадки и головоломки; коллекционировать модели машин, судов, марок, игрушек из стран изучаемого языка; размещать в классе флаги, символику, постеры. Эти и другие формы и приемы работы помогут учащимся приобрести межкультурную коммуникативную способность.

Таким образом, организация обучения иностранному языку в тесной связи с национальной культурой народа, который говорит на этом языке, лингвострановедческая «окраска» обучения, учебных материалов, будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся, расширению общекультурного кругозора, позволит разнообразить приемы и формы работы. Мы считаем, что реализация таких подходов в обучении позволит повысить мотивацию, активность, инициативу ученика на уроке, а значит, возникает потребность, необходимость в получении знаний и в овладении умениями и навыками по иностранному языку.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что организация на уроке диалога двух культур и формирование не только лингвистической и коммуникативной компетенции, но и лингвострановедческого компонента играет немаловажную роль в процессе обучения иностранному языку. С позиции данного подхода соизучение языка и культуры открывает перед учащимися новые перспективы и возможности для улучшения процесса обучения иностранному языку в школе.

1. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова - М. : Рус. яз., 2000
2. Кубрякова Е.С., В.И. Юньев. Культура стран английского языка. М., 2003
3. Вартанов, А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур / А.В. Вартанов // Иностранные языки в школе. 2003. - № 2. - С. 21-26.

4. Бердичевский, А.Л. От диалога культур к «третьей» культуре личности (диалог методиста и культуролога) / А.Л. Бердичевский, Э. Колларова // Лингводидактический поиск на рубеже веков. М., 2000. - С. 47-53.

5. Григорьева, Т.В. Социокультурный компонент в обучении иностранным языкам / Т.В. Григорьева // Язык и культура. — Томск, 1996. С. 60-68.

The article deals with the peculiarities of a foreign language teaching in high school. Linguistic-cultural approach plays an important role in foreign languages learning. The implementation of the linguistic-cultural approach at the lessons stimulates interest in its study, promotes the expansion of students' horizons and motivates them for further self-education.

**Т.С. ТРОЦЮК, Д.В. НОВИК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина  
Республика Беларусь, Брест, БрГТУ

## **ПЕРЕДОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ И ИДЕИ ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ И МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Язык – это история народа

Язык – это путь цивилизации и культуры.

(А.И. Куприн)

На современном этапе существенно изменился образовательный контекст изучения иностранных языков в нашей стране и в мире в целом. Значительное расширение всесторонних международных контактов, процессы интеграции и интернационализации многих сторон материальной и духовной жизни мирового сообщества, новые политические, социально-экономические и культурные реалии, развитие глобальной сети Интернет, необходимость общения с миром остро поставили вопрос межкультурной коммуникации. Это повысило статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины. Новый социальный заказ в сфере иноязычного образования связан не только с прагматическими факторами. Он является отражением современной образовательной идеологии, мировоззренческим содержанием которой является формирование личности как субъекта национальной и мировой культуры.

В рамках этой проблематики происходит переосмысление и обновление иноязычного образования: цели, содержания, технологий, средств и форм обучения; идет поиск путей для организации взаимосвязанного обучения иностранному языку и культуре. Актуализация личностно-образующих функций привела к тому, что иностранный язык стал рассматриваться не только как средство коммуникации, но и инструмент познания и развития личности в диалоге культур.

В контексте современных образовательных тенденций интерес представляет изучение передовых идей об изучении иностранного языка, оставленных нам великими педагогами и мыслителями.



Особое, величайшее значение имеют взгляды Я.А. Коменского (1592 - 1670), основоположника педагогической науки, оставившего богатое методическое наследие, в том числе и на преподавание иностранных языков.

Начинать изучать языки он советовал с чтения произведений какого-либо автора или умело подготовленного словаря. Он также считал необходимым развивать ум ранее языка. Преподавание неэффективно, считал Я.А. Коменский, если учитель – чужеземец не владеет родным языком ученика. Лишенные общего средства взаимного понимания и вынужденные объясняться при помощи знаков и догадок, не сооружают ли они таким образом Вавилонскую башню [1, с. 135]. Ошибочно также по одним и тем же грамматическим правилам обучать юношества всех наций, так как каждый из языков имеет свое обособленное отношение к изучаемому иностранному языку. Я.А. Коменский считал, что новый язык должен изучаться постепенно: сначала ученик приучается его *понимать*, затем *писать* и, наконец, *говорить*. Учить иностранные языки следует по его мнению после изучения родного языка. «Учить кого-либо иностранному языку, прежде чем он овладел родным языком, - это то же самое, как если бы кто-либо вздумал учить своего сына ездить верхом ранее, чем он научится ходить» [1, с. 448]. Я.А. Коменский также считал, что языки изучаются не как часть образования или учености, а как орудие для того, чтобы черпать знания и сообщать их другим. В 5 части «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» под названием «Панглоттия» (всеобщая культура языков) он обращался к народам, племенам, языкам всего мира с мыслью о единстве человеческого рода и необходимости закрепить его взаимным дружеским общением. «Панглоттия» содержала идею приведения всех языков мира к культуре и совершенству и создание письменности на каждом языке. Когда всем языкам будет придан культурный слой, можно будет объединить все соседние народы изданием двуязычных книг, а роль изучения иностранных языков при этом усилится. Поллиглоттия предусматривала изучение культурных языков (еврейский, греческий, латинский). Я.А. Коменский был близок к созданию моноглоттии, введению единого мирового языка. При этом всякому человеку должен быть показан легкий путь овладения несколькими языками. Я.А. Коменский придавал большое значение языкам и их изучению в проекте переустройства общества.

В XVIII век особенно плодотворной стала борьба за русский язык великого ученого М.В. Ломоносова, по инициативе которого был основан Московский университет (1755). Только на базе родного языка, после того как учащиеся овладеют основными знаниями в родном русском языке М.В. Ломоносов считал возможным приступить к изучению иностранных языков. Его труд «Российская грамматика» явился ценным вкладом в развитие русского языкознания, а знания, полученные по русскому языку, послужили той базой, на которой потом стало строиться сознательное обучение иностранным языкам при помощи сравнения иностранного языка и родного. Таким образом, в прогрессивных мыслях М.В. Ломоносова мы усматриваем зачатки принципа сознательности в обучении иностранным языкам.

Передовые взгляды на изучение иностранных языков этого же периода находим и в высказываниях А.Н. Радищева, первого русского революционера конца XVIII века. В своем известном произведении «Путешествие из Петербурга в Москву», в главе «Крестьянцы» А.Н. Радищев выдвинул следующие положения: 1) иностранные языки изучаются для ознакомления с различными народами; 2) к изучению иностранных языков следует приступить лишь после того, как изучен русский язык.

Как развивалась творческая мысль передовых ученых царской России? Иностранным языкам, в основном французскому и немецкому, обучали в то время детей привилегированных классов в университетах и гимназиях, а также в семьях – под руководством гувернера. Цель обучения была практическая – уметь поддержать разговор в высшем свете, уметь пользоваться иностранным языком для дипломатических отношений.

Первые официальные попытки принять основные положения преподавания иностранных языков в царской России были связаны с главным педагогическим учреждением – Педагогическим музеем военно-учебных заведений. В них подчеркивалось, что начинать изучение надо с «живого» языка, переводов по возможности следует избегать. В дальнейшем под председательством видного русского педагога В.Я. Стоюнина был разработан «Проект нормального плана преподавания иностранных языков» (1888), в котором отдавалось должное развитию устной речи, а изучение грамматики рассматривалось как средство овладения чтением. Следует отметить, что русские педагоги-методисты отстаивали общеобразовательное значение изучения иностранных языков в противовес узкому практицизму западных представителей.

Положения, выдвинутые передовыми русскими учеными и педагогами XVIII века об изучении иностранных языков, нашли свое дальнейшее развитие в идеях и высказываниях революционных демократов, крупнейших русских педагогов, в трудах ученых и методистов второй половины XIX века, вытекающих из общей направленности педагогической мысли в России (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский). Так, Н.А. Добролюбов выступал с критикой схоластических методов преподавания, где все внимание было сосредоточено на зазубривании грамматических правил и изолированных слов, предлагал начинать обучение иностранному языку с изучения «живого» языка. Обращают на себя внимание его педагогические взгляды по вопросу обучения иностранным языкам, высказанные на собрании Московской практической академии коммерческих наук (1858): начинать иностранных языков следует только тогда, когда уже заложена основа знания родного языка; большое значение имеет метод обучения, от которого в значительной мере зависит успех в преподавании [3, с. 60].

Ценнейшие мысли и передовые идеи об образовательном значении изучения иностранных языков, о пользе сознательного сравнения с родным языком мы находим в трудах великого педагога К.Д. Ушинского. Они тесным образом связаны с его дидактической системой, вытекают и обосновываются его взглядами на роль и значение языка в жизни народа, и в первую очередь – родного языка.

Поставив по-новому вопрос об общеобразовательном значении изучения иностранных языков, он обосновывает свои высказывания учением о развитии языка и мышления, считает, что развивать язык отдельно от мысли невозможно. Это объясняет его отрицательное отношение к изучению иностранных языков в раннем, от семи до десяти лет, возрасте. Большое значение К.Д. Ушинский придавал вопросу о цели и методах обучения иностранным языкам, ставя вопросы метода в прямую зависимость от цели обучения и выдвигая при этом на первый план цели, имеющие образовательное значение.

Положения, выдвинутые К.Д. Ушинским, являются продолжением и дальнейшим развитием традиций передовой русской методической мысли. Отстаивая идею сознательного обучения иностранному языку на основе знаний, приобретенных в родном языке, К.Д. Ушинский намного опередил зарубежных методистов, которые даже через 30 и 40 лет требовали исключения родного языка из обучения иностранному, ориентируя таким образом учителя на бессознательное обучение языковым явлениям, без всякого сравнения их с родным языком. Мысли, высказанные К.Д. Ушинским, несомненно являются прогрессивными и заслуживают самого глубокого изучения.

Интерес к изучению иностранных языков проявлял В.И. Ленин. Особое значение он придавал чтению и переводу иностранных книг, считая эти виды языковой работы лучшим способом изучения иностранных языков, большим познавательным средством.

В первые годы советской власти вопрос о наборе предметов, программах и учебниках решали местные органы народного образования. В связи с этим положение иностранных языков в разных регионах было различным, но в целом же усиливалась тенденция к их недооценке. В этой тяжелой для иностранных языков обстановке выступила Н.К. Крупская, государственный деятель по вопросам народного просвещения, которая отстаивала положение иностранных языков в учебном плане Единой трудовой школы. Сама активно владевшая несколькими иностранными языками, Н.К. Крупская придавала исключительно большое значение обучению иностранным языкам, отмечала, что преподавание их должно обязательно входить в план средней школы, так как процесс изучения их имеет большое образовательное, воспитательное и практическое значение. В статье «О преподавании иностранных языков» (1923) она подчеркивает ценность иностранного языка как общеобразовательного предмета школы, которую она видела, во-первых, в ознакомлении с бытом и жизнью народа изучаемого языка; в изучении политической, экономической и культурной сторон деятельности этого народа, что расширяет общий кругозор учащихся. Во-вторых, эту ценность она видела в углубленном изучении самого иностранного языка, направленном на расширение общей филологической подготовки учащихся. Н.К. Крупская считала, что основной целью обучения иностранному языку в школе должно быть «... понимание языка и умение объясниться на нем» [2, с. 63]. В этой работе Н.К. Крупская также подчеркивала важность знания иностранного языка как

средства общения и выдвинула в качестве одной из задач школы практическое обучение ему в связи с развитием международных связей.

Реализация ряда идей и положений, обосновывающих необходимость изучения иностранного языка и указывающих на его важное значение, внесла огромный вклад в развитие педагогической и методической науки, а многие из них являются актуальными и на сегодняшний день.

1. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Я.А. Коменский // М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

2. Крупская, Н. К. О преподавании иностранных языков / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения. – М. : АПН, 1959. – Т. 3. – 257 с.

3. Гез, Н. И.; Ляховицкий, М. В.; Миролюбов, А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез; М. В. Ляховицкий; А. А. Миролюбов // – М. : Высш. Школа, 1982. – 373 с.

This article reflects the advanced views and ideas of prominent educators and thinkers of different times about learning foreign languages (Y. A. Komenskij, M. V. Lomonosov, K. D. Ushinskij, N. A. Dobroliubov, N. K. Krupskaya). The importance of the knowledge of foreign languages and their role in people's lives is stressed. Their recommendations on the teaching of foreign languages are shown. Some of the ideas and thoughts are of a considerable interest and value nowadays.

### **А.В. ФЕДОРОВИЧ**

Украина, Дрогобыч, ДДПУ имени Ивана Франко

## **РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДОЛОГИИ В УКРАИНЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

Детство, как уникальный ценностный период в жизни человека, является предметом исследований различных отраслей наук (философии, психологии, педагогики, социологии, этнологии, культурологии и др.), аккумулирующих конкретные знания о ребенке. Среди современных ученых доминирует междисциплинарное изучение ребенка, в частности на этапе дошкольного возраста. Сегодня как никогда раньше особенно возрастает значимость детоведческих исследований, необходимость обобщения, интеграции и синтеза соответствующих наук с целью разработки педагогической концепции детства, улучшения процессов обучения, воспитания и социализации молодого поколения.

В конце XIX – начале XX в. обширная отрасль науки о детях (в Украине и в мире) приобрела характер научного движения – т. н. педологического. Педология отделилась в особое ответвление знаний со своими предметом, методами и задачами. Педология (от греч. παιδοζ – дитя и λογοζ – слово, учение) – совокупность психологических, анатомио-физиологических, биологических, социологических концепций развития ребенка. Ее появление было обусловлено проникно-

вением в психологию и педагогику популярных в то время эволюционных идей, способствующих развитию прикладных и экспериментальных наук. Педология ориентировалась на принципы педоцентризма, естественного развития личности, а также индивидуального подхода к каждому ребенку. Поскольку все они являются важными в современном обществе, в Украине в последнее время активизировались исследования педологических идей и концепций (Н. Демьяненко, Н. Дичек, О. Сухомлинской [2], Т. Янченко [5] и др.). Сегодня опыт педологии, ее диагностические методики воспринимаются в качестве ценного источника для осуществления комплексных научных исследований детства.

В начале XX в. большую популярность приобрели идеи воспитания детей дошкольного возраста и создания специальных дошкольных учреждений – т. н. детских садов. Первые из них не принадлежали к государственной системе образования, а создавались по частной инициативе, функционируя на средства благотворительных и педагогических обществ. В связи с возникновением детских дошкольных заведений обострилась необходимость подготовки дошкольных специалистов. Поэтому в Киеве были организованы т. н. «Школа нянь» (1905), готовящая помощниц садовниц, и Фребелевский педагогический институт (1907), выпускавший воспитателей и руководителей дошкольных учреждений. Это были первые специализированные заведения по подготовке дошкольных педагогов в Украине.

К работе Киевского Фребелевского педагогического института были привлечены лучшие в то время отечественные педагоги, психологи и др. ученые (С. Русова, Н. Лубенец, С. Толмачевская, А. Островская, И. Сикорский, В. Зеньковский и др.). Считаем, что именно здесь происходило зарождение дошкольной педологической науки. Структура института включала амбулаторию, однолетнюю школу нянь-«фребеличек», детский сад, приют для малолетних детей и начальную школу. В то время это было наибольшее заведение по подготовке дошкольных специалистов в Российской империи. На протяжении всего периода деятельности Фребелевского института (1907 – 1920) осуществлялись активные научные исследования в области дошкольной педагогики, психологии и физиологии детей; внедрялись экспериментальные технологии; оказывалась консультативная помощь, разрабатывались соответствующие нормативные документы касающиеся воспитания детей дошкольного возраста.

Становлению теории педологии как синтезированной науки о развитии детей в значительной мере способствовали идеи либеральной педагогики, свободного воспитания, педагогической антропологии, акцентирующие на ведущей роли социальных и биологических факторов в формировании личности. В статье «Педология, или Наука о детях» (1911) Я. Чепига называя последнюю экспериментальной педагогией, определяет ее задачи и основные методы исследования: эксперимент, наблюдение, самонаблюдение и анкетирование. Целью педологии ученый считает изучение природы ребенка и организацию новой системы просвещения, направленной на развитие личности [4, с. 209].

Распространению идей педологии в тогдашней Украине в огромной мере способствовало открытие в России лаборатории экспериментальной педагогической психологии (1901), Педологического отдела при педагогическом музее в Петербурге (1904), Педологического института при Психоневрологическом институте (1909). Научный персонал этих учреждений изучал характеристики раннего детства, особенности обучения ребенка, исследовал проблемы болезней, в частности переутомления психики и организма. Например, А. Животко (один из основоположников украинского национального дошкольного воспитания) начал свои педагогические разработки, будучи студентом Психоневрологического института в Петербурге (1912 – 1917). В 1915 г. его пригласили на должность воспитателя в Педологический институт. Приобретенные здесь знания и навыки А. Животко впоследствии успешно использовал на родине, устраивая работу детских клубов.

Особо важная роль в развитии дошкольной педологии в Украине начале XX в. принадлежит С. Русовой как основателю дошкольного воспитания. Она и ее сестра открыли первый детский сад в Киеве (1871). София Русова являлась преподавателем и профессором Фребелевского педагогического института в Киеве, а также возглавляла Департамент дошкольного и внешкольного образования в период Украинской Народной республики. Благодаря С. Русовой был организован дошкольный семинарий – научно-методический центр по консультированию дошкольных специалистов и пропагандированию идей т. н. «свободного воспитания». Отстаивая «национальный дух» украинских детских садов, ученая ориентировалась на новейшие достижения экспериментальной педагогики и психологии. В 1910 – 1914 гг. она напечатала в первом педагогическом журнале «Світло» более 100 статей, исследований, рецензий. Перу С. Русовой принадлежат фундаментальные труды: «Дошкольное воспитание», «Современные течения в новой педагогике», «Роль женщины в дошкольном воспитании», «Национализация дошкольного воспитания» и др. Идеи «свободного воспитания» получили развитие также в педагогической деятельности А. Музыченко, Я. Чепиги и др.

В первые десятилетия XX в. развитие педологии в Украине активизировалось в связи с созданием Института детской психологии и экспериментальной педагогики имени М. Якунина в Одессе (Педологический институт, 1914) и Педологического музея в Харькове (1915). Из задачами были: обследование детей школьного возраста; сбор материалов об особенностях семейного воспитания детей; внедрение преподавания психологии в средних учебных заведениях. Отечественными учеными была разработана методика психологических, антропометрических и медицинских обследований детей, подтверждающая самостоятельное функционирование педологии и существенные результаты ее научного развития [5].

После образования Украинской Социалистической Советской Республики (УССР), со столицей в г. Харьков на значительной территории нашей страны укрепилась советская власть, все общественные и частные учреждения до-

школьного воспитания стали подотчетными Наркомпросу в качестве составляющих государственной системы народного образования. В то время воспитательная работа в дошкольных заведениях проводилась по педагогической системе Ф. Фребеля и М. Монтессори, а также указаниям «Советника работника внешкольного образования и дошкольного воспитания» (1918).

Новым этапом в развитии дошкольной педологии стал июль 1920 г., когда Наркомпрос УССР принял Декларацию «О социальном воспитании детей». Опираясь на идеи педологии, педагогики и социологии, украинские педагоги сосредоточились на создании детских домов – форме социального воспитания для детей от 3-х до 15-ти лет. Соответственно была узаконена и система педагогического образования, стали открываться Институты народного образования (ИНО). В них создавались кафедры педологии, а изучение дисциплины «Педология и рефлексология» стало обязательным для студентов-педагогов. Одновременно создавались опытно-педологические станции (Харьков, Киев, Одесса, Екатеринославск) с Кабинетами социальной педагогики и врачебной педагогики, а также центры педологических служб в учебных заведениях.

При опытно-педологических станциях функционировали «комиссии детоведения», намечавшие планы и схемы исследований ребенка, разрабатывавшие инструкции антропометрических измерений и психосоциологические схемы. Педология стала ведущей научной отраслью, которая всесторонне, комплексно исследовала личность ребенка, используя антропометрический и биографический методы, а также наблюдение, эксперимент, тестирование и др. Ее основой являлась рефлексология, то есть психология, которая в то время базировалась на физиологии и биологии, включая элементы психоанализа. Собственно тогдашняя рефлексология пыталась рассмотреть психическую деятельность человека в связи с нервными процессами, привлекая для объяснения психических явлений материалы физиологии высшей деятельности и используя богатый фонд неврологических данных.

В начале 20-х гг. XX в. педология объединила два ведущие направления – рефлексологию, определяющую биологические процессы факторами окружающей среды, и «свободное воспитание» с его сосредоточением на природе и возможностях ребенка. О. Сухомлинская считает этот факт «...исключительным явлением в педагогической науке», когда социальное и биологическое предполагали одну философию [2, с. 74 – 75].

В центре внимания педологов, многие из которых были врачами, оказались проблемы физического и психического развития детей. Педологи глубоко и тщательно исследовали ребенка, в первую очередь с помощью клинических методов, одновременно леча и воспитывая, поэтому достигли больших успехов. Главными задачами педологии были: отбор, воспитание, профилактика, гигиена. Особое внимание уделялось «исключительным детям» (так называли и одаренных, и дефективных детей), соответственно возникла и т. н. педология исключительного детства [3, с. 10]. Достижения педологии учитывались в подготовке специалистов-педологов и дефектологов, использовались при проведении про-

светительских мероприятий среди воспитателей и родителей, при организации учебно-воспитательного процесса различных категорий детей в качестве рекомендаций. По инициативе И. Соколянского, например, в 1925 г. была открыта первая в стране школа-клиника для слепоглухонемых. Он разработал схему врачебного, психологического и педагогического обследований «дефективного» ребенка. Благодаря его усилиям в Харькове начал работу Институт дефектологии.

Под значительным влиянием педологов проходили II (1921), III (1924), IV (1929) Всероссийские съезды по дошкольному воспитанию, а также III конференция по дошкольному воспитанию (1926), где с докладами выступали украинские ученые М. Басов, С. Моложавый, А. Невский и др. («Методы изучения ребенка», «Охрана здоровья дошкольников», «Учет работы в дошкольных учреждениях», «Игра и труд в дошкольном возрасте»). Исследователи хотели обосновать на почве педологии вопросы дошкольной педагогики, доказывая, что «...педология является научной базой педагогической работы».

Как известно, особое влияние на развитие педологической науки сказали ученые Харькова. В 1923 г. здесь была создана научно-исследовательская кафедра педологии (руководитель – А. Попов). Целью ее деятельности провозглашались исследование природы ребенка и подготовка ученых-педологов. Уже в 1925 – 1926 учебном году кафедра насчитывала 30 человек, включала одну комиссию и четыре секции: рефлексологии, которую возглавил В. Протопопов; социальной педагогики (А. Залужный); истории педагогики и образования (Я. Мамонтов); методики и дидактики с подсекциями соцвоспитания, профобразования и политпросвещения (Я. Чепига) [1]. В 1926 г. открыл свои двери Украинский научно-исследовательский институт педагогики (УНИИП). Руководителем секции коллективоведения в нем назначили А. Залужного. Он вместе с В. Протопоповым, И. Соколянским и своими последователями создали Харьковскую школу педологии. Ее представители отстаивали социогенетическое направление в педологии в противовес биогенетическому.

Огромное значение в пропаганде педологических идей имел Съезд педологов в Москве (27 декабря 1927 – 4 января 1928), на котором работало семь секций, в том числе и дошкольная. Несмотря на лозунги «Устремлено строить новую социалистическую педологии», «Марксизм-ленинизм – фундамент педологии», работа съезда была омрачена известием о смерти В. Бехтерева – мировой знаменитости в области медицины, педологии и психотерапии. Как пишет Ф. Фрадкин, слухи о насильственной смерти ученого подтверждали сталинский принцип борьбы со старыми кадрами: «Средства оправдывают цель» [3, с. 21].

Последующие 30-е гг. XX в. характеризуются перестройкой педологии, постепенным прекращением свободного развития этой науки, а затем и ее разгромом. Постепенно материализм и детерминизм начали сужать поле своего применения, приобретая ярко выраженный классовый и партийный характер. В 1931 г. было опубликовано письмо Сталина, которое расценивалось как «исторический документ», мобилизовавший всю советскую науку на борьбу за чистоту ее методологии, за большевистскую партийность науки. Научное сообщество, реагируя



на указания вождя, занялось постыдной необъективной самокритикой и самобичеванием на страницах периодических изданий («Педология», «За коммунистическое воспитание дошкольника» и др.), что перечеркнуло все ценные открытия педологии.

В 30-е гг. XX в. заведующей дошкольной секцией УНИИПа работала А. Гендриховская (автор: «Практики дошкольной работы», «Работы дошкольного учреждения осенью и зимой»), которая также вынуждена была признать, что «потеряла классовую бдительность» и «попала под влияние Харьковской школы».

В ответ на шквал критики А. Залужный выступил со статьей «Педология на Украине после Октября» (1932), где пытался объективно и критически оценить ее развитие в Украине и за рубежом. Автор утверждал, что его научные поиски и разработки только способствуют государственной политике в области просвещения. В 1935 г. он переезжает в Москву и работает в Научно-исследовательском институте специальных школ и детских домов. И все же в 1938 его арестовали и заключили в тюрьму.

Как ни странно, после окончания кампании «критики» педологии продолжали работать ее научно-практические учреждения, публиковались «исправленные» научные работы и учебники по педологии (в частности П. Блонского и Г. Костюка), педологию преподавали в педагогических вузах и техникумах.

Убийственным для всей советской педологии стало постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». В последующие годы состоялись громкие политические процессы над педологами; значительная часть их были арестована и после признаний во всем «совершенном» отправлена в лагеря. Умерли от инфаркта С. Моложавый и А. Залкинд [3, с. 4]. Педологию объявили «буржуазной» враждебной лженаукой, исключили из комплекса профессиональной подготовки педагогов. Вместе с критикой ошибок был нивелирован весь положительный научный опыт, наработанный в течении ее существования.

Итак, дошкольная педология в Украине в начале XX в. прошла такие этапы развития: 1) 1907 – 1919 гг. – период деятельности Фребелевского института, когда проводились научные исследования в области дошкольной педагогики, психологии и физиологии детей; разрабатывались нормативные документы о воспитании детей дошкольного возраста; поддерживались идеи педоцентризма и свободного воспитания, национализации дошкольного образования; 2) 20-е гг. XX в. – максимальный расцвет отечественной педологии, оказавшей значительное влияние на дошкольную практику воспитания; характеризовавшейся появлением различных направлений и научных школ, уделявшей огромное внимание приспособлению ребенка к социальной среде, а также развитию дефективных и одаренных детей; 3) 1931 – 1936 гг. – время упадка педологической науки и ее разгрома, борьбы с «вредительской, антинаучной теорией»; сужения и выхолощения экспериментально-педагогических исследований, что на долгие годы изменило отношение к педагогическим наукам в целом.

1. Башкір О.І. Становлення кафедри педагогіки на Харківщині у 20-ті роки ХХ сторіччя / О.І. Башкір // Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 50. – С. 148 – 156.
2. Сухомлинська О.В. Проблема «природа-виховання» в педагогічній теорії та шкільній практиці України 20 – 30-х рр. / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 73 – 80.
3. Фрадкін Ф.А. Педологія: мифы и действительность / Ф.А. Фрадкін. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
4. Чепіга Я. Педологія, або Наука про дітей / Я. Чепіга // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): хрестоматія / [упоряд. Л.Д. Березівська]. – К. : Науковий світ, 2003. – С. 208 – 212.
5. Янченко Т.В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01- загальна педагогіка та історія педагогіки / Тамара Василівна Янченко; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2017. – 48 с.

Information about preschool pedology (synthetic science about development of children), that was basis of pedagogical work in educational establishments of Ukraine at the beginning XX of century, is generalized in the article; its history is exposed and the stages of development are distinguished: 1907 – 1919 (origin); 1920 – 1930 (bloomed); 1931 – 1936 (decline); basic directions of activity of preschool pedologists-preschoolers are reflected; special attention is paid to leading scientific flows (genetic for sociogenetic and biogenetic) that were formed within the limits of pedological science.

### **О.В. ХИЛЬКО, Л.Я. ДМИТРАЧКОВА**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ ДИАЛОГУ КУЛЬТУР**

Процессы глобализации (с учетом местоположения Республики Беларусь) обязывают современного человека уметь осуществлять решение коммуникативных задач в области межкультурного общения, то есть обладать сформированной иноязычной коммуникативной компетенцией. Д. Хаймс в понятие «коммуникативная компетенция» вкладывает навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения [2]. И.А. Зимняя, уточняя это понятие, понимает под коммуникативной компетенцией «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способностей человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [1, с. 148]. И.Л. Бим рассматривает коммуникативную компетенцию как готовность и способность осуществлять иноязычное общение в определенных

программой пределах, а также воспитание, образование и развитие личности школьника средствами иностранного языка [3, с. 31].

В нашей интерпретации обладание иноязычной коммуникативной компетенцией в обучении иностранному языку – это способность и готовность обучающегося осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, то есть это способность и готовность понимать, уместно и адекватно интерпретировать мысли и смысл высказывания в ситуации межкультурного (межличностного) взаимодействия. Формирование такой компетенции начинается со школьной скамьи – как минимум, речевой, языковой, социокультурной и компенсаторной субкомпетенций – отдельных компонентов единого целого. Основа этих умений закладывается в процессе формирования и развития лексической компетенции (предмет нашего исследования), прежде всего. Под лексическими знаниями мы понимаем не только совокупность языковых сведений об иноязычном слове, но и знание программ действия со словом, то есть определенных стратегий обращения с иноязычным словом.

Не случайно в методике преподавания иностранного языка первостепенное значение уделяется лексике как средству межкультурной коммуникации и адекватному для становления иноязычной коммуникативной компетенции объему словарного запаса. Выявляя национально-культурное своеобразие лексических единиц, учащиеся постигают общечеловеческие ценности и, сравнивая образ жизни, культурное достояние стран, осознают свою национальную самобытность, учатся уважать и ценить традиции и обычаи своего народа. Под культурой страны мы понимаем элементы социокоммуникации, особенности национальной ментальности, духовные и материальные ценности, формирующие национальное достояние [8, с. 177–184]. Таким образом и реализуется культурный диалог. Человек в общении – это, прежде всего, представитель культуры (национальной, индивидуальной, общечеловеческой). Последняя и составляет содержание (в единстве предметного, процессуального и эмоционально-ценностного компонентов) языкового (лингвокультурного) образования, иноязычного в частности. Эмоционально-ценностный компонент содержания языкового образования включает совокупность отношений личности к мировому культурному наследию, а также к процессу овладения им в целях личностного роста. Данный компонент обеспечивает приобретение опыта иноязычного общения путем рефлексии, самопознания, самоопределения [9], что особенно актуально в подростковом возрасте.

К 14–15 годам умственная активность подростка снижается, а вместе с ней снижается и мотивация к изучению английского языка. Бурное развитие эмоциональной сферы отражается в резких перепадах настроения. Связанные с этим особенности развития коммуникативной сферы проявляются и во взаимодействии со взрослым/учителем: мнения сверстников и их оценка становятся более авторитетными – ведущими в развитии мотивации учащихся к изучению иностранного языка [10]. Очевидно, что процесс овладения иностранным языком

должен иметь для подростка личностный смысл. И желание подростка изучать иностранный язык неразрывно связано с психологически благоприятным климатом, а именно такими условиями, когда он чувствует внимание учителя и товарищей к себе, когда он вовлечен в образовательную деятельность и испытывает чувство удовольствия от процесса самореализации в креативных формах взаимодействия.

В подростковом возрасте продолжается развитие теоретического мышления; обучающийся способен с помощью небольшой подсказки взрослого выдвинуть гипотезу, проверить, подтвердить или опровергнуть ее. На основе этого умения начинает развиваться логическое мышление, проявляется интерес к философским, нравственным, политическим, религиозным проблемам [10]. Психические познавательные процессы наряду с абстрактным и творческим мышлением развиваются активно. Обогащению предметно-содержательного плана иноязычного общения будет способствовать лингвострановедческий аспект обучения, на базе которого учащиеся формируют знания о реалиях и традициях страны изучаемого языка, осмысливают достижения национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры, включаются в диалог культур. Поскольку способность управлять своим вниманием развита у подростков недостаточно, востребованы «новые», стимулирующие интеллектуальную творческую активность формы интерактивного межкультурного взаимодействия: творческие мастерские, занятия-дискуссии с участием носителей «другой» культуры, видеоуроки, праздники, выставки и конкурсы, недели культуры разных стран и народов и другие. Это может быть, например, участие во всевозможных проектах (внутришкольных, межшкольных, региональных, международных, общеевропейских, как в реальном времени и пространстве, так и в режиме он-лайн с помощью Интернет-сети).

Однако процесс овладения учащимися лексическими знаниями, умениями и навыками содержит комплекс проблем, связанных с многоаспектностью слова, обладающего грамматическим и собственным (лексическим) статусом, многомерностью смысловых отношений слова в словаре. Лексическая компетенция (сложное структурное образование) характеризуется взаимодействием а) лексических знаний; б) лексических навыков (навыки приобретения, навыки применения лексической информации); в) лексических умений; г) способностей обучающегося (языковая догадка, чувство языка, языковое прогнозирование, лексическая креативность и т.д.); д) его личностных качеств (работоспособность, стрессоустойчивость, усидчивость, способность делать умозаключения и т.д.). Соответственно, задача формирования и развития лексической компетенции является одной из самых сложных в преподавании иностранного языка. Причем способы объяснения лексики играют решающую роль в ее усвоении учащимися. Ибо в объяснение слова (посредством родного, иностранного языка или средств наглядности) входит раскрытие целого ряда моментов, а именно:

– раскрытие его орфографических, фонетических, грамматических и словообразовательных особенностей;

– раскрытие его значения (семантизация) и установление норм сочетаемости с другими словами;

– установление его места среди других, уже знакомых учащимся слов (синонимика, антонимика, омонимика), если требуется.

Принцип наглядности выступает при этом в качестве ведущего. Наглядность увеличивает эффективность обучения лексической стороне речи, мобилизуя психическую активность учащихся, их мотивацию, расширяя объём воспринимаемого материала, что тренирует творческое воображение, волю, снижает утомление – облегчает процесс обучения диалогу культур в целом [6, с. 98]. Подчеркнем, что именно наглядность при введении новой лексики помогает усваивать язык осмысленно и выявлять культурные коннотации в значении лексических единиц, что создает надежную предпосылку для прочного их усвоения. В процессе «наглядного» объяснения учитель вооружает своих учащихся и эффективными приемами самостоятельной работы над словом в целях его осмысления (пользоваться, например, внешними признаками: место слова в предложении, наличие или отсутствие артикля, написание слова, его состав, контекст и пр. – для раскрытия значений), современными технологиями запоминания слов, обработки информации в целом. В ходе самостоятельной деятельности идет закрепление, расширение и углубление знаний, умений и навыков, проявляется интерес к творческой, а впоследствии и к научной работе.

Следующим важным аспектом эффективного обучения англоязычной лексике является владение особенностями сочетаемости слов. Последняя определяется:

1. Грамматическими факторами, то есть принадлежностью слов к частям речи. В английском языке это могут быть подчинительные сочетания двух существительных *a hotelroom*, *a carpark*; использование служебного слова *a friend of mine*.

2. Лексическими факторами – правильный выбор лексем: например, *to speak briefly/warmly, not greatly; to pull hard/gently, not deeply*; особенности управления глаголов *to arrive at/to, to reach a place, to get to*.

3. Семантическими факторами, которые характеризуются семантическим согласованием компонентов, например, *to stay at home to stand next to the house*. Нарушение норм может привести как к искажению смысла, так и к стилистическим изменениям высказывания.

Языковые единицы, которые обладают речевым статусом и обеспечивают полноценную коммуникацию с точки зрения свободы их выбора, исходя из смысла сообщаемого, можно назвать (языковыми) коммуникативными единицами. Их выделение, как известно, является специфической чертой деятельностной методики. Проектируются, таким образом, процессы формирования, формулирования и оформления мыслей лексическими средствами иностранного языка с помощью новейших технологий. «Фразовое» введение лексики в пределах определенной учебной программой тематики обуславливает создание когнитивной карты проблемного поля предстоящего «диалога культур», понятийной его основы – посредством составления «понятийного колеса» или синквейна, например.

Синквейн (франц. «пять») – пятистрочная стихотворная форма (без рифмы), возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии – это прием, позволяющий в нескольких словах обобщенно изложить тему обсуждения. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным). Вторая строка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными). Третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголами, например). Четвертая строка – фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме. Пятая строка – это синоним из одного слова, который обобщает суть феномена. Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Приведем примеры синквейнов по теме «Мы живем на чудесной планете» и теме «Семья».

| <i>It's a Wonderful Planet We Live on</i>   | <i>Family</i>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Earth</li> <li>• Beautiful, blue</li> <li>• Live, produce, pollute</li> <li>• Can be kind, can hurt</li> <li>• Planet</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unit</li> <li>• Friendly, loving</li> <li>• Live together, work, relax</li> <li>• I love my family</li> <li>• Relatives</li> </ul> |

В основе большинства мыслительных операций по переработке информации (когнитивная деятельность): деление содержания, выявление, отвлечение, подчеркивание, отбор, группировка, преобразование, построение следствий и т. п. – лежат типовые операции построения и использования схем [11]. И именно поиск взаимосвязи между частями информации обеспечивает развитие интеллекта. Следовательно, наиболее целесообразным для подростков способом представления информации, лексической в частности, и наиболее эффективным, как показывает практика, является презентация схем/когнитивных карт/интеллектуальных/понятийных карт/карт памяти, которые представляют собой группы взаимосвязанных утверждений [12].

Идея ментальных карт принадлежит британскому психологу Тони Бьюзену (1942 г. р.), автору методики запоминания, творчества и организации мышления. Его «карты ума» (mind maps) – это визуальный способ представления информации, отображающий связи между понятиями – один из приёмов современной технологии развития критического мышления. Это схема, в центре которой находится ключевое слово/рисунок и от него в разные стороны отходят ветви (категории, основные понятия), разветвляющиеся на веточки (пункты, подпункты). В итоге это паутина или корневая система, например. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация воспринимается, анализируется и запоминается гораздо быстрее и эффективнее [13]. Приведем пример использования ментальной карты при изучении новых лексических единиц по теме «Внешность» (7 класс) – Рисунок 1.

Эффективным средством обучения лексической стороне англоязычной речи является проектная деятельность. Возьмем для примера проект «Health and Healthy Life»/ «Здоровье и ЗОЖ» по составлению карманного словаря в контексте изучаемой темы учащимися 7 класса. Задача первого этапа состоит в нахождении информации (научных определений, статистических данных, цитат и др.) и подготовке текста (почему важно вести здоровый образ жизни) для словарной статьи. Далее учащемуся необходимо найти 3 блока информации: 1) найти для каждой буквы английского алфавита 2–3 фразы на тему «Здоровье и ЗОЖ» (о витаминах, видах спорта или упражнениях); 2) обосновать свой выбор; 3) найти пословицы, поговорки, договорки, сформулировать личные советы, обобщив личный опыт. И, наконец, оформить словарную статью (картинками, рисунками, схемами и т. п.) для презентации ее одноклассникам.

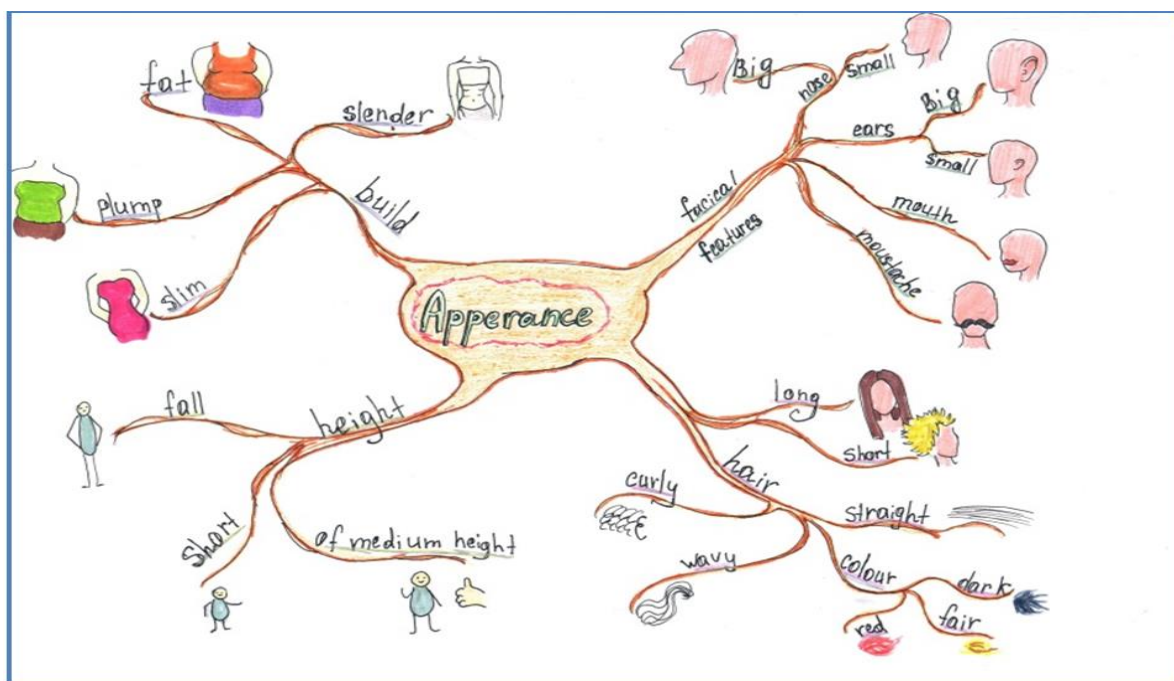


Рисунок 1 – Ментальная карта по теме «Внешность»

Уроки иностранного языка обладают большим культурным потенциалом, затрагивают многие сферы социокультурного пространства страны изучаемого языка и родного государства (культуру, быт, экономику, политику, философию, историю и т.д.). Соответственно, содержание иноязычных текстов для работы на занятиях должно отражать, с одной стороны, глобальный контекст культуры с общим смыслом для нескольких культурных горизонтов, прежде всего общеевропейского культурного пространства. Через работу с такими текстами учащиеся усваивают тот пласт культурно насыщенной информации, которой владеют

люди независимо от их этнической, национальной или языковой принадлежности. Большим культурным потенциалом обладают тексты, знакомящие с обычаями, традициями народа, его бытом и привычным стилем жизни. Особо важными с точки зрения информации о культуре страны изучаемого языка являются тексты, в которых представлены народные праздники, календарные, религиозные, семейные – носители традиционной национальной культуры.

Диалогический подход в изучении многообразия культур направлен не только на постижение других культур, глобальной культуры в целом, он в значительной степени помогает учащемуся-подростку осознать свое место в родном культурном пространстве, содействуя его воспитанию в контексте «диалога культур».

1. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии. / И.А. Зимняя – М: Логос, 2004. – 384 с.

2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://methodological\\_terms.academic.ru/](https://methodological_terms.academic.ru/) . – Дата доступа : 01.10.2017.

3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. / И.Л. Бим – М : Просвещение, 1988. – 255с.

4. Шапов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: Монография. / А.Н. Шапов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 277с.

5. Салистра И.Д. За высокое качество обучения иностранным языкам в школе. / И.Д. Салистра // Иностранные языки в школе. – 2010. – №8. – С.8.

6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. / И.А. Шапов – М., 1989. – С. 98.

7. Мещерякова Т.М. Требования к построению лексических упражнений. / Т.М. Мещерякова // Иностранные языки в школе. – 2011. – №4. – С.91.

8. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – Вып. 5. – М : 1997. – С. 177–184.

9. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Иностранные языки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/yryp/in\\_jas.pdf](http://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/yryp/in_jas.pdf) – Дата доступа: 01.10.2017

10. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. / А.А. Реан. – М : АСТ, 2007 – С. 244–267.

11. Анисимов, О.С. Аксеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 13.00.13./ О.С. Анисимов. – М., 1994. – 86с.

12. Gagne, E.D. The cognitive psychology of school learning. / E.D. Gagne. – Boston : Little, Brown, 1985. P. 40

13. Бьюзи, Т. Карты памяти. Используйте свою память на 100%. / Т. Бьюзи. – М: Росмэн-Пресс, 2007. – 96 с.

14. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингвистика и методика. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М: Академия, 2004. – 336 с.



The article describes key moments and specificity in teaching of foreign lexical competence. The latter is treated as ability and readiness of students to communicate in different types of speech activity in accordance with the solved communicative tasks. The author analyses the problems, which pupils meet in a process of teaching foreign lexical competence in the dialogue of cultures. Much attention is given to the dialogue approach aimed not only at understanding other cultures, but helping the student to realize his place in the native cultural space.

**Р.Г. ХИТЬ**

Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

### **СИСТЕМА ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УКРАИНЕ**

Третье тысячелетие стало началом качественно нового этапа развития цивилизации – перехода от индустриальной эпохи к постиндустриальному обществу, которое принято называть информационным [2]. Переход к информационному обществу предполагает необходимость интеграции Украины в мировое образовательное сообщество, в котором происходит активное освоение новых информационных технологий.

Предпосылкой вхождения нашей страны в единое мировое образовательное пространство является внедрение в систему высшего образования требований Болонской декларации, направленной на формирование общеевропейской системы высшего образования [1, с. 16]. Для достижения этой цели необходимо решить проблемы использования компьютеров в образовательных учреждениях (компьютеризация), информатизации, предусматривающие интеграцию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в систему организации обучения, в настоящий учебный процесс.

Дидактические и психологические аспекты применения информационных технологий в обучении исследовались В. Беспалько, В. Зинченко, А. Леонтьевым, В. Ляудис, Ю. Машбиц, Л. Прокопенко. В настоящее время очень широко начали изучать и применять информационно-коммуникационные технологии в обучении как в Украине, так и за рубежом. И на этом акцентируют в своих работах В. Быков, М. Головань, Ю. Горошко, Г. Гуревич, В. Дровозюк, И. Забара, М. Жалдак, А. Жильцов, Ю. Жук, М. Кадемия, Л. Коношевський, В. Лапинский, Т. Олейник, А. Пеньков, Ю. Рамский, Е. Смирнова, Т. Чепрасова и др. Анализ работ ученых свидетельствует, что профессиональное развитие будущего учителя начальных классов, безусловно, проходит в условиях информатизации образования, в частности под влиянием информационной среды, с помощью которой формируются профессиональные компетенции, профессионализм и творческое мышление.

Сущность понятия «информационно-коммуникационная педагогическая среда» была раскрыта и обоснована в работах Л. Петуховой, которая раскрывает его как «совокупность знаний, технологических и ментальных сущностей, которые в синхронной интеграции обеспечивают качественное овладение системой соответствующих знаний» [4, с. 156]. Ученые подчеркивают, что данная среда формирует положительное отношение к учебе, потребность приобретать знания и, как следствие – обеспечивает мотивацию к обучению в новом информационном образовательном всемирном пространстве. [5, с. 402].

Несмотря на достаточно большое количество публикаций, вопрос подготовки будущих учителей математики к использованию ИКТ на уроках математики остается до конца не решенными, и поэтому требует определенной конкретизации.

Цель статьи – обосновать основные пути использования профессиональной подготовки будущего учителя математики средствами информационно-компьютерных технологий и представить нетрадиционные формы организации и проведения занятий с использованием новых информационных технологий, направленных на повышение качества подготовки студентов, развитие у них творческих способностей и подхода к будущей профессии; доказать эффективность их использования в учебном процессе.

Процесс интеграции в системе высшего образования Украины означает интенсификацию связей вузов страны с вузами стран-участниц Болонского процесса. Наиболее важными ориентирами такой стратегии развития является: переход на многоуровневую систему подготовки будущих специалистов. Наряду с этим особое значение имеет управление качеством современного образования, развитие механизмов системы менеджмента качества, созданных во всех вузах страны.

В Украине интенсивно ведутся специальные исследования, предметом которых является качество профессионального образования. Ученые выступают за идею качества образования как приоритет, что обеспечивает высокую конкурентоспособность, оптимальную организацию учебного заведения и управление им, выход на мировой рынок за счет подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям международных стандартов. Однако до настоящего времени не разработана эффективная парадигма качественного украинского образования, учитывающая в полной мере как национальные традиции, так и мировые и европейские тенденции реформирования высшего образования.

Основным инструментом контроля за качеством деятельности вузов Украины являются государственные образовательные стандарты по направлениям и специальностям подготовки специалистов. В то же время мировые экономисты отмечают, что на современном этапе наблюдается некоторое сокращение доли промышленных и сельскохозяйственных рабочих в странах Западной Европы, США и Японии, при одновременном росте количественных показателей класса интеллектуальных служащих, составляющих в развитых странах уже более половины занятого населения.

Характерной и неотъемлемой чертой современного периода развития высшего образования является его информатизация. Это объективный процесс, связанный с повышением роли и степени влияния интеллектуальных видов деятельности на большинство сфер жизнедеятельности человечества, центр тяжести которого в общественном разделении труда смещается из сферы материального производства в сторону получения, накопления, переработки, передачи, хранения, представления и использование различного рода данных.

Информатизация сферы образования раскрывается не только в активном оснащении учебных заведений компьютерной техникой, но и в понимании необходимости переосмыслить подходы к обучению. Особенно это касается математического образования.

Особого внимания требует профессиональная подготовка учителя математики, который имеет соответствующую мотивацию и готов использовать программные средства математического направления, способен взвешенно выбирать целесообразный компьютерный инструмент и продемонстрировать эффективность его применения в решении целых классов математических задач. Поэтому отдельно стоит вопрос о повышении требований к профессиональной подготовке учителя математики в контексте активного использования информационных компьютерных технологий еще в период обучения в высших педагогических учебных заведениях.

В ходе нашего исследования научный интерес представляют наиболее общие закономерности, принципы и средства организации обучения, обеспечивающие сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков в рамках равноправных отношений ученика (студента), учителя (преподавателя) и информационно-компьютерных технологий в педагогической среде [4, с. 132]. Данный процесс предусматривает участие трех активных и равноценных субъектов обучения: преподаватель, студент и информационно-компьютерные технологии в педагогической среде.

Информационно-компьютерная педагогическая среда направлена на реализацию требований современного интеграционного образования, в частности это среда предоставляет доступ к ресурсам в любое удобное время; обладает удобным, гибким интеллектуальным сервисом, помогает человеку найти необходимые информационные ресурсы, данные или знания; позволяет организовать практически бесплатные, удобные во времени контакты между любым количеством людей, обеспечить удобный и гибкий обмен информацией между ними и др. [4, с. 404].

Информационно-компьютерная педагогическая среда в контексте интеграционных процессов имеет широкие функциональные возможности. Она открывает студентам доступ к электронным каталогам учебной литературы, электронных учебников и пособий, электронных энциклопедий, словарей, научных журналов, сборников научных трудов, компьютерным учебным курсам.

Государственные стандарты образования в «Требованиях к учебно-методическому обеспечению учебного процесса» обязывают дисциплины специ-

ализации включать выполнение практических заданий на компьютерах с использованием пакетов прикладных программ. На наш взгляд, компьютерным практикующим должны быть обеспечены не только дисциплины специализации, но и другие, включая математику. Заметим, что в настоящее время компьютерные практикумы по математике проводят только отдельные преподаватели-энтузиасты в отдельных вузах.

Ярким примером информационно-компьютерных технологий на факультете дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета является электронный продукт Web-мультимедиа энциклопедия с «Общей и дошкольной педагогики», для студентов направления подготовки «Начальное образование» и «Дошкольное образование». Архитектуру и содержательное наполнение данного продукта разработала Л. Петухова с целью оптимизации процесса формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы [5, с. 113].

Использование программного продукта снижает необходимость ведения конспектов, поскольку студент имеет возможность дома или при помощи ноутбука непосредственно на лекции пересмотреть его содержание. Мультимедийное сопровождение доклада лектора существенно улучшает восприятие и осмысление вопросов, предлагаемых для обсуждения, создает более комфортные условия для аудиторной работы. Как правило, такое сопровождение представляет собой презентацию в формате PowerPoint, то есть логически структурированную последовательность слайдов. При этом в качестве информационного наполнения используются различные виды информации: текстовая, графическая анимация, аудио- и видеофрагменты. Это позволяет преподавателю обеспечивать дистанционное управление самостоятельной работой студентов, осуществлять самоконтроль, последовательно или выборочно наблюдая за процессом обучения каждого студента; формировать группы для совместной учебной деятельности с целью коррекции и контроля; проводить дискуссионные формы учебной работы уже на лекциях.

Выводы. В условиях личностно-ориентированного образования должно учитываться желание студента быть специалистом определенного уровня. Идеи многоуровневости образования, активно обсуждаемые еще десять лет назад, так и не доведены до конца ни в официальных документах, ни на практике. Взаимодействие трех субъектов процесса обучения (преподаватель – студент – информационно-компьютерные технологии) обеспечивает формирование конкурентоспособного специалиста начального образования, способного не только воспринимать, сохранять и воспроизводить, но и производить информацию; специалиста, который сможет эффективно управлять информационными потоками и обрабатывать их, творчески и нестандартно решать учебно-воспитательные задачи, которые ставит перед ним современная образовательная практика.

В настоящее время идет активная работа по проектированию стандартов нового поколения, которые должны обеспечить универсальность, фундаментальность и практическую направленность образования. При этом должны быть

учтены мировые тенденции развития высшего образования, а также стратегические интересы и культурно-образовательные традиции Украины. Перспективы дальнейших научных исследований видим в совершенствовании информационно-компьютерных технологий на математических факультетах соответствии с требованиями подготовки будущих учителей начальной школы Украины и Европейского опыта.

1. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты / К. Колин // *Alma Mater. Вестник высшей школы.* – 2002. – № 2. – С. 16 – 23.

2. Коткова В. Подготовка будущего специалиста начальной школы в условиях информационно-коммуникационной педагогической среды / В. Коткова // *Психолого-педагогические проблемы сельской школы: сборник научных трудов Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины* / [ред. кол. : Побирченко Н.С. (гл. ред.) и др.]. – Умань ЧП Желтый, 2010. – Вып. 35. – С. 101 – 107.

3. Носков В.И. Проблемы высшего образования в контексте европейской интеграции / В.И. Носков, О.В. Мирошниченко, А.В. Кальянов // *Гуманитарные науки.* – 2008. – № 2. – С. 90 – 93

4. Петухова Л. Е. Теоретико-методические основы формирования информатических компетентностей будущих учителей начальных классов : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Л.Е. Петухова. – Херсон, 2009. – 564 с.

Some approaches to the organization of the process of studying mathematics in the conditions of using new information computer technologies are described in the article. The specific features of the organization of the educational process for students of mathematical specialties in the conditions of integration into the European educational space are highlighted. The content of non-standard forms of teaching at the lessons of mathematics is revealed, and also some important principles of application of information and computer technologies from the point of view of didactics are formulated.

**Д.С. ХМАРИК, Н.В. ИВАНЮК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

В настоящее время формирование лексического навыка является важной проблемой обучения иностранному языку. В системе языковых средств лексика является фундаментальной составляющей, несущей смысловые содержательные связи. Лексика – это важный компонент речевого общения. Она является основным элементом каждого вида речевой деятельности и непосредственно связана с грамматикой и фонетикой. Для того чтобы правильно формировать восприятие и употребление лексики в ситуациях общения, следует целенаправленно развивать лексические навыки во всех видах речевой деятельности.

Проблема формирования лексических навыков находится в центре внимания многих ученых и методистов. Однако в настоящее время не существует единого мнения по поводу выделения этапов формирования лексического навыка.

Так, по мнению Е.И. Пассова, обучение лексике предполагает два этапа. Первый этап – семантизация, второй этап – автоматизация лексических единиц [1, с. 20].

В процессе семантизации раскрывается значение иноязычных слов, а процесс автоматизации заключается в употреблении лексических единиц в ходе коммуникации в целях овладения ими. Главной целью автоматизации является доведение владения словом до уровня навыка, а не просто «закрепление» [1, с. 20]. Указанные этапы должны соответствовать таким принципам, как экономичность во времени и эффективность для запоминания.

Также Е.И. Пассов отмечает, что формирование лексического навыка включает такие операции, как выбор нужной лексической единицы, сочетание лексической единицы и речевая задача. Данные элементы лексического навыка связаны друг с другом, и исключение одного из них приводит к разрушению всей морфологической структуры навыка, а разрушение системы приводит к неспособности говорящего осуществлять коммуникацию, т.е. невозможности правильно и корректно высказывать свои мысли в процессе общения [1, с. 22].

Известно, что каждое слово имеет свою внутреннюю сторону, которая включает значение слова и понятие. Значение – это смысл того, что данный предмет обозначает. Главной характеристикой значения является устойчивость, которая проявляется в процессе общения в разных контекстах. Усваивается значение в деятельности в процессе употребления. Понятие – это форма мысли, отражающая результат обобщения совокупности признаков и факторов, присущих определенному предмету. Важным является не то, как определяется «значение» или «понятие», а то, как они соотносятся со смыслом. «Значение приписано к слову, тогда как смысл создается предложением» [1, с. 21].

И.Л. Бим выделяет три операции в процессе обучения лексике: 1) ввести слова в долговременную память учащихся; 2) вызвать их в случае необходимости и актуализировать; 3) побуждать к включению слова в речевую цепь с учетом его парадигматического и синтагматического аспектов. Согласно этим трем операциям, ученик должен 1) понять и запомнить иноязычное слово, его значение, звуковую и графическую форму; 2) выбрать его для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения; 3) уметь употребить его в речи в сочетании с другими словами [2, с. 165].

Значительную трудность представляет последний этап. Это связано с тем, что иноязычная лексика соотносится с грамматикой, однако она может противоречить лексике родного языка. Основной задачей на данном этапе является формирование у учащихся словарного запаса, а также адекватное использование лексики в процессе общения. Учитель должен следить за тем, чтобы новая лексика активно использовалась, а, следовательно, предотвратить ее забывание.

Предъявление слова осуществляется обычно в контексте, вычленяется из него, отрабатывается его звуковая форма, затем слово снова включается в контекст. Важно создать ситуацию, которая будет интересна учащимся, в результате лексическая единица будет усвоена быстрее.

Введение лексики зависит от лингвистических и психолого-педагогических факторов. Лингвистические факторы раскрывают абстрактное или конкретное значение, а также взаимосвязь со словом из родного языка. Психолого-педагогические факторы учитывают возрастные особенности, а также уровень обученности учащихся. Процесс семантизации осуществляется двумя способами: беспереводным и переводным. Беспереводный метод чаще всего применяется с использованием изображений или языковой наглядности. Он является наиболее эффективным. Следует отметить, что перевод используется, если другие средства не дают желаемого результата или занимают много времени. Его следует избегать, с тем чтобы развивать языковую догадку [2, с. 168].

Значительное внимание должно быть отведено этапу тренировки, в процессе которой учитель с помощью вариативных упражнений активизирует лексику учащихся. Учащиеся в ходе употребления лексических единиц отрабатываются следующие действия: 1) выбор нужного слова, 2) употребление выбранной лексики в искусственных условиях, даже если это создает трудности. На этом этапе учитель видит, насколько эффективно была усвоена лексика в ходе введения и первичного закрепления.

Также, по мнению И.Л. Бим, одним из важных лексических действий является действие, на основе которого формируется умение «выйти из положения», если необходимо определенное слово для выражения своей мысли, а оно неизвестно [2, с. 165].

Е.П. Леонтьева рассматривает три этапа обучения лексическому аспекту языка: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию) и первичное закрепление, тренировка (автоматизация) лексических единиц, активизация лексических единиц в речевой деятельности. В процессе первого этапа учащиеся знакомятся с новой лексикой, узнают значение. При этом Е.П. Леонтьева также выделяет два метода семантизации: беспереводной и переводной. Но исследователь отмечает, что каждый способ имеет свои преимущества и недостатки. За счет беспереводных методов учащиеся развивают языковую догадку, с помощью наглядности формируются опоры для быстрого запоминания, а также увеличиваются ассоциативные связи. Недостатки данного метода состоят в том, что затрачивается большее количество времени. По сравнению с беспереводным методом, перевод более экономный во времени и универсальный в применении. Однако недостатком его использования является то, что родной язык влияет на иностранный, и учащиеся чаще отклоняются от языковых норм, что приводит к межъязыковой интерференции [3, с. 71].

Способ семантизации зависит от многих причин, например, от характеристики слова, возрастной группы учащихся, языковых способностей класса, этапа обучения, степени самостоятельности выполнения задания. Очень важно, чтобы

учащиеся старались самостоятельно распознать значение слова, например, по контексту, по аналогии с родным языком, а также с помощью словообразовательных элементов. На этапе тренировки учащиеся выполняют различные упражнения, которые способствуют быстрому усвоению и запоминанию лексических единиц. Активизация лексики происходит в условиях коммуникации, за счет письменной речи, чтения или прослушивания материала, когда используется изученная лексика. На данном этапе идет контроль понимания освоенного материала. В процессе активизации лексики учащиеся должны правильно осуществлять отбор лексических единиц. Отбор лексики заключается в том, чтобы из огромного множества слов, клише, словосочетаний выбрать ту лексическую единицу, которая будет подходить по контексту и по цели коммуникации [3, с. 72].

Английский лингвист Пол Нэйшен в своей работе «New Ways in Teaching Vocabulary» выделяет несколько причин, в соответствии с которыми процесс обучения лексике должен быть тщательно спланирован. Во-первых, важно убедиться, что учащиеся осваивают слова, наиболее частые в употреблении, прежде чем переходить к лексике, которая употребляется реже в ходе коммуникации. Во-вторых, группировка противоположностей может вызвать препятствия, приводящие к путанице. В-третьих, возможности обучения лексике и качество обучения лексике могут быть значительно увеличены за счет тщательного проектирования словаря и других навыков деятельности.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод, что процесс формирования лексического навыка очень трудоёмкий. Поскольку лексика является основным компонентом коммуникации, именно от усвоения лексического материала зависит дальнейшее развитие учащихся.

К основным этапам формирования лексического навыка можно отнести следующие: введение нового материала (семантизация) и первичное закрепление, тренировка лексических единиц (автоматизация), использование лексических единиц в речевой деятельности. Все перечисленные этапы являются единым целым. Исключение какого-либо этапа введет к возникновению трудностей. Следует отметить, что успех каждого этапа зависит от метода, который используется учителем на уроках иностранного языка.

Работа над лексикой является основой к овладению иностранным языком. За счет обширного словарного запаса появляется возможность понимать собеседника и выражать свои мысли в процессе коммуникации. Основной задачей, стоящей перед учителем в процессе формирования лексического навыка, является «актуализировать» пассивную лексику английского языка.

1. Пассов, Е.И. Формирование лексических навыков: учебное пособие / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2001. – 40 с.
2. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 255 с.



3. Леонтьева, Т.П. Методика преподавания иностранного языка / Т.П. Леонтьева. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 239 с.

The article is devoted to the concept of lexicon. The stages of formation of lexical skill at lessons of a foreign language are revealed. The advantages and disadvantages of each of the stages are discussed in detail. Different opinions of scientists on formation of lexical skills are compared. The article describes various operations performed by the teacher and students at each stage in the foreign language classes.

**А.В. ХУДЯКОВА, Е.Г. САЛЬНИКОВА**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **ТЕХНОЛОГИИ И ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE**

В результате динамичного развития сферы информационных и коммуникационных технологий и их влияния на все аспекты жизни общества повышается роль электронных средств обучения в образовании. Под электронными средствами обучения понимают «электронные издания, содержащие систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанные на обучающихся разного возраста и степени обучения» [6, с. 3]. К наиболее популярным электронным средствам обучения относятся электронные учебники (ЭУ).

В настоящее время можно выделить основные требования к современным учебным пособиям, которые должны быть ориентированы на увеличение самостоятельной работы студента, и, следовательно, должны

- быть простыми в использовании, информативными, наглядными, усиливающими мотивацию к освоению предмета;
- быть доступными для всех желающих получить полноценное образование;
- обеспечивать подготовку специалистов высокого класса;
- широко использовать современные средства телекоммуникации и новейшие информационные технологии.

Многие из перечисленных требований противоречивы и трудно совместимы, поэтому разработка электронного учебника представляет собой сложную задачу и требует обоснованного выбора подходящего программного обеспечения.

Средства создания электронных учебников можно разделить на группы, используя комплексный критерий, включающий такие показатели, как назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению, особенности применения. С учетом этих показателей, возможна следующая классификация средств создания электронных учебников:

1. Языки программирования;
2. Программные средства для создания мультимедийных приложений;

3. Гипертекстовые и гипермедиа средства;  
 4. Специальные программные средства создания электронных учебников [4, с. 51].

Таким образом, перед разработчиком электронного учебника стоит задача выбора средства и способа создания конечного продукта, т.к. все вышеперечисленные средства создания электронных учебников имеют свои положительные и отрицательные характеристики, представленные в Таблице.

Таблица. Достоинства и недостатки средств создания электронных учебников.

| <b>Средства создания электронных учебников</b>                  | <b>Достоинства</b>   | <b>Недостатки</b>   |
|---|--|---|
| Языки программирования  | - разнообразие стилей реализации (цветовая палитра, интерфейс, структура ЭУ, способы подачи материала);<br>- отсутствие аппаратных ограничений, то есть возможность создания ЭУ, ориентированного на имеющуюся в наличие техническую базу. | - сложность модификации и сопровождения;<br>- большая стоимость вследствие трудоемкости разработки.   |
| Программные средства для создания мультимедийных приложений     | - возможность комбинированного представления учебного материала в графическом, текстовом, звуковом виде;<br>- возможность автоматического просмотра всего содержания продукта («слайд-шоу»).   | - большой вес электронного учебника на диске;<br>- преобладает линейная структура представления учебного материала.   |
| Гипертекстовые и гипермедиа тексты                              | - полная совместимость с Web-технологиями и возможность опубликования ЭУ в сети Интернет;<br>- компактность представления учебного материала и малый вес ЭУ за счет применения специальных алгоритмов сжатия информации.                   | - отсутствие единого стандарта представления учебного материала;<br>- зависимость отображения учебного материала от конкретного браузера.                                       |
| Специальные программные средства создания электронных учебников | - единый стандарт представления компонентов ЭУ по разным учебным курсам;<br>- наличие встроенных контролирующих и тренажерных систем;<br>- жесткое структурирование компонентов и материалов.  | - ограничения в представлении иллюстраций и мультимедиа;<br>- ограничения возможностей для создания вариативной части ЭУ;<br>- ограничение свободы преподавателя в структуриро- |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | вании учебных материалов и их компонентов. |
|--|--|--|

Для создания электронных учебников используются различные технологии и программы: MOODLE, LAMS, Sakai, Blackboard, ATutor, LaTeX, OLAT и др. Наибольшей популярностью в настоящее время пользуется система управления обучением MOODLE. Данная система бесплатна и проста в использовании. MOODLE обеспечивает взаимодействие учителя и ученика, а также позволяет осуществлять передачу знаний и их проверку с помощью файлов, веб-страниц, лекций, тестов и заданий.

В основу системы MOODLE положены принципы, разработанные такими учеными, как Л.С. Выготский, Джон Дьюи, Жан Пиаже, Эрнст фон Глазерфельд. На основании этих принципов Мартин Дуджиамас (идеолог и руководитель проекта по разработке системы управления обучением MOODLE) сформулировал пять принципов, положенных в основу системы, объединив их под общим названием «социальный конструктивизм» [5, с. 60]. Рассмотрим данные принципы подробнее.

Принцип 1. В настоящей обучающей среде все мы одновременно являемся потенциальными учителями и учениками. Данный принцип предполагает переход преподавателя на новую ступень взаимоотношений со студентами. Он становится не столько носителем знаний, а скорее «проводником», направляющим их на самостоятельный поиск информации.

Принцип 2. Мы учимся особенно хорошо, когда создаем или пытаемся объяснить что-то другим людям. В основу положен тезис о том, что люди учатся в действии. Если результаты деятельности становятся доступны другим участникам, то возрастает персональная ответственность, больше времени уделяется самопроверке и размышлениям, что значительно улучшает обучение.

Принцип 3. Большой вклад в обучение вносит наблюдение за деятельностью одноклассников. Действия, выполняемые другими студентами в похожей учебной ситуации, оказывают значительное влияние на деятельность всех участников образовательного процесса, дают пищу для размышлений, анализа, заставляют непроизвольно работать в общем режиме.

Принцип 4. Понимание других людей позволит учить их более индивидуально. Необходимо предоставлять как можно больше возможностей как для самореализации и самопрезентации студентов, так и для анализа предоставленной студентом информации о себе и его активности в системе.

Принцип 5. Учебная среда должна быть гибкой, предоставляя участникам образовательного процесса простой инструмент для реализации их учебных потребностей. Система должна быть понятной и удобной для всех участников учебного процесса и предоставлять им разнообразные способы и средства для решения учебных задач: получение информации, обмен мнениями, получение консультации, оценивание, оперативное обновление и т.д. [1, с. 6].

Одна из самых сильных сторон MOODLE – осуществление обратной связи субъектов учебного процесса. Система поддерживает обмен файлами любого формата – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Технология форумов дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить как по группам, так и со всеми участниками курса. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Система снабжена функцией оценки сообщений – как преподавателями, так и студентами. «Чат» позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента, которая может подразумевать рецензирование работ, обсуждение индивидуальных учебных проблем. Кроме того, посредством форумов или личных сообщений студенты могут получить консультацию преподавателя по интересующим их вопросам [2, с. 94].

«Глоссарий» позволяет организовать работу с терминами. Записи в глоссарии могут быть организованы в виде простого словаря с отдельными записями, словарных статей с указанием автора, энциклопедии. Словарные статьи могут создаваться как преподавателями, так и студентами. Термины, занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курса и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария. Преподаватель может оперативно проверять и оценивать подготовленные студентом словарные статьи, комментировать их и, при необходимости, предложить доработать в каких-то направлениях.

Все созданные в системе тексты, файлы, загруженные студентом на сервер, хранятся в портфолио. Оценивание работы студентов может проводиться в автоматическом режиме: преподаватель лишь задает системе параметры оценивания, после чего система сама выводит для каждого студента общую оценку, а затем заносит ее в ведомость [3, с. 81].

Таким образом, система MOODLE соответствует следующим требованиям:

1. Возможность создания уникального интерфейса для более глубокого погружения в предметную область учебника;
2. Предоставление возможности поиска любой информации;
3. Высокая скорость загрузки и отображения материала;
4. Предоставление обучаемому возможности проверки своих знаний по изучаемому предмету;
5. Предоставление преподавателю возможности контроля знаний обучаемого;
6. Возможность общения между преподавателем и обучаемым дистанционно, при помощи электронной почты или Интернета.

1. Андреев, А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог : ТТИ ЮФУ. – 2008. – 146 с.

2. Бехтерев, А.Н. Использование системы дистанционного обучения 'MOODLE' при обучении профессиональному иностранному языку / А.Н. Бехтерев, А.В. Логинова // Открытое образование. – 2013. – №4. – С. 91–97.

3. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М.Б. Лебедева [и др.] ; под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб. : БХВ-Петербург. – 2010. – 336 с.

4. Зими́на, О.В. Печатные и электронные учебники в современном высшем образовании : Теория, методика, практика / О.В. Зими́на, А.И. Кириллов. – М. : МЭИ. – 2003. – 167 с.

5. Соколова, Э.Я. Сетевой электронный учебно-методический комплекс как образовательный ресурс для обучения профессиональному английскому языку (для студентов технических вузов) / Э.Я. Соколова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 59–64.

6. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения : СТБ 7.38-2017. – Введ. впервые 11.04. 17. – Минск : Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2017. – 16 с. – (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу).

The article deals with electronic textbooks designed on the MOODLE platform used in the process of foreign language teaching. The authors distribute electronic textbooks into several categories based on the means of their production and analyze advantages and drawbacks of each category. The article presents technologies and principles of MOODLE electronic textbooks development and their use in foreign language teaching.

### **М.М. ЧЕПИЛЬ**

Польша, Люблин, Университет Марии Кюри-Склодовской  
Украина, Дрогобыч, ДрГПУ имени Ивана Франко

## **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ**

Дошкольное образование способствует реализации прав ребенка, закрепленных законодательными международными документами, в частности права на охрану здоровья, права на образование, права на участие в играх, права на сохранение своей индивидуальности, права на защиту от всех форм физического, психического насилия, унижения, злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного и грубого обращения. Дошкольное воспитание осуществляется в семье, дошкольных детских учреждениях во взаимодействии с семьей, и имеет целью обеспечение физического, психического здоровья детей, их полноценное развитие, приобретение жизненного опыта, выработки умений, навыков, необходимых для обучения в школе. Каждая национальная система дошкольного образования имеет свои особенности и свой опыт воспитания детей дошкольного возраста.

В XXI веке детский сад в определенной степени выполняет иную роль – должен стать лабораторией будущего человека. Ребенок является не только «символом будущего, но его режиссером. Во время дополнительных занятий ребенок будет изучать иностранный язык, учиться хорошим манерам, раскроет свою индивидуальность и таланты. Все это будет возможным благодаря сотрудничеству дошкольного учреждения и семьи, а также трактовке дошкольного учреждения не только как места пребывания ребенка на время работы родителей, а как места, близкого ребенку и открытого на его потребности. Детский сад обеспечит детей необходимыми навыками для начала обучения в школе. Поэтому важно записать ребенка в детский сад, спокойно пережить период адаптации, установить дружественный, прямой контакт с воспитателем и наблюдать прогресс в развитии ребенка.

В европейских странах функционирует две модели организации дошкольного образования и ухода за детьми. Первая модель предполагает единую структуру для всех детей дошкольного возраста (0 – 5 / 6 лет), учителя-воспитатели имеют одинаковую квалификацию и получают примерно одинаковую зарплату, независимо от возраста детей, которыми занимаются. Эта модель существует в Финляндии, Исландии, Латвии, Норвегии, Словении, Швеции, Великобритании [5, с. 82 – 83].

Вторая модель предусматривает два отдельных типа заведений, один из которых предназначен для детей от 3 до 6 лет (наиболее распространенная возрастная структура). Эти типы существенно отличаются по квалификации персонала, требованиям к качеству образования, ухода и механизмов финансирования. Эта модель используется также в Украине и Польше.

Во многих странах вышеуказанные модели существуют одновременно (Кипр, Дания, Греция, Литва, Испания). Высококачественное дошкольное образование предоставляет всем детям хороший старт для обучения в течение всей жизни и может уменьшить разрыв в образовании.

Украина, как и другие государства, дошкольному образованию отводит приоритетную роль, создавая необходимые условия для его обеспечения. Государственная политика осуществляется по следующим направлениям:

- оказание всесторонней помощи семье в развитии, воспитании и обучении ребенка;
- обеспечение доступности и бесплатности дошкольного образования в государственных и коммунальных дошкольных учебных учреждениях в пределах государственных требований к содержанию, уровню и объему дошкольного образования (базового компонента дошкольного образования);
- забота о сохранении и укреплении здоровья, психологического и физического развития детей;
- содействие сохранению и развитию сети дошкольных учебных заведений независимо от подчинения, типов и форм собственности.

Основные задачи дошкольного воспитания определяются приоритетными направлениями реформирования образования и средствами, которыми достига-

ются эти задачи, факторами изменений в отношении к организованному дошкольному воспитанию. Обязательность дошкольного образования законодательно закреплена в большинстве стран.

Государственная национальная программа «Образование» (Украина XXI века) ориентирует на взаимодействие общественного и семейного воспитания ребенка дошкольного возраста: Общественное воспитание призвано продолжать полноценное и всестороннее развитие ребенка на основе национальной культуры и духовности с учетом разнообразия национального состава и региональных условий Украины. Оно дополняет семейное воспитание и осуществляется в дошкольных учреждениях [2].

Главными задачами реформирования дошкольного воспитания на современном этапе являются: создание надлежащих социально-экономических, морально-психологических условий для полноценной жизни ребенка, оптимального его развития и воспитания, укрепления здоровья; приоритет общественного дошкольного воспитания, развитие сети дошкольных воспитательных заведений с целью положительных сдвигов в демографической ситуации; обновление содержания, форм и методов дошкольного воспитания в соответствии с возрастными особенностями детей; развитие у ребенка духовности как доминирующего начала в структуре личности; своевременное выявление ранней одаренности, обеспечение условий для развития талантливых детей; исследование динамики состояния здоровья и психического развития дошкольников; интеграция семейного и общественного дошкольного воспитания; совершенствование учебно-воспитательного процесса в дошкольных воспитательных учреждениях с учетом личностных качеств, состояния здоровья, природных задатков ребенка.

Новый этап развития дошкольного образования обоснован принятием Закона Украины «О дошкольном образовании», который рассматривает ее как целостный процесс, направленный на обеспечение разностороннего развития ребенка дошкольного возраста в соответствии с его задатками, склонностей, способностей, индивидуальных, психических и физических особенностей, культурных потребностей, формирование у ребенка нравственных норм, приобретение им жизненного опыта [3]. Этим законом регламентированы такие аспекты функционирования системы дошкольного образования: обеспечение права ребенка на доступность и бесплатность получения дошкольного образования; обеспечение необходимых условий функционирования и развития системы дошкольного образования; определение содержания дошкольного образования; определение органов управления дошкольным образованием и их полномочий; формирование прав и обязанностей участников учебно-воспитательного процесса; установление ответственности за нарушение законодательства о дошкольном образовании; создание условий для благотворительной деятельности в сфере дошкольного образования.

В Законе «Об образовании» (ст. 11 о дошкольном образовании) обозначено:

1. Целью дошкольного образования является обеспечение целостного развития ребенка, его физических, интеллектуальных и творческих способностей пу-

тем воспитания, обучения, социализации и формирования необходимых жизненных навыков.

2. Дети старшего дошкольного возраста обязательно охватываются дошкольным образованием в соответствии со стандартом дошкольного образования.

3. Ответственность за получение детьми дошкольного образования несут родители.

4. Родители самостоятельно выбирают способы и формы, обеспечивая реализацию права детей на дошкольное образование.

5. Органы местного самоуправления создают условия для получения дошкольного образования путем формирования и развития сети учебных заведений; заказа на подготовку педагогических работников; реализации образовательных программ неформального образования для родителей; проведения других мероприятий [4].

Реализация задач дошкольного образования осуществляется на основе соответствующих принципов, которые провозглашают: доступность для каждого гражданина образовательных услуг, предоставляемых системой дошкольного образования; равенство условий для разностороннего развития ребенка; единство развития, воспитания, обучения и оздоровления детей; единство воспитательных воздействий семьи и дошкольного учебного заведения; преемственность и непрерывность дошкольного и начального образования; светский характер дошкольного образования; лично ориентированный подход к развитию ребенка; демократизация и гуманизация педагогического процесса; соответствие содержания, уровня и объема дошкольного образования особенностям развития и состояния здоровья дошкольника.

Коллективом украинских педагогов и психологов разработана Базовая программа развития ребенка дошкольного возраста «Я в Мире», утвержденная Министерством образования и науки Украины. С 2009 – 2010 учебного года программа внедряется в практику работы дошкольных учебных заведений Украины. Цель дошкольного образования – сформировать базис личностной культуры ребенка через открытие ему мира в его целостности и разнообразии как совокупности четырех сфер жизнедеятельности – «Природа», «Культура», «Люди», «Я» [1].

Дошкольное образование осуществляется на основе различных видов и форм: постоянно действующих дошкольных учреждений и заведений с неполным днем, прогулочных, оздоровительных групп, учреждений для детей с проблемами развития и др. Обновление их работы на современном этапе связано с гуманизацией всей педагогической сферы, созданием условий для развития личности, индивидуальности каждого ребенка; оптимизацией условий финансирования и управления; учреждением службы социальной защиты детей; углублением взаимосвязей различных социальных институтов – семьи, детского сада, школы. Система дошкольного образования ориентируется на максимальное использование достижений этнопедагогике и мировой педагогической мысли.

К главным задачам воспитания детей дошкольного возраста, согласно концепции дошкольного воспитания в Украине, относятся:



- полноценное и всестороннее развитие детей на основе национальной культуры и духовности;

- обеспечение физического и психического здоровья детей, своевременное выявление тех, кто нуждается в улучшении состояния здоровья; трудового воспитания, экологической культуры, нравственной ориентации в национальных и общечеловеческих ценностях, приобретение жизненного опыта; воспитание уважения и любви к родителям, семье, Родине, людям труда;

- создание благоприятных условий для развития нравственной самооценки, которая должна отражать отношение ребенка к себе как субъекту гуманных, доброжелательных отношений с окружающими;

- приобщение детей к народной культуре, искусству, традициям, обрядам украинского народа, воспитание уважительного отношения к культурным ценностям, обычаям, традициям других народов;

- своевременное выявление ранней одаренности, обеспечение условий для развития талантливых детей;

- социализация детской личности; организация общения как особой деятельности, помогает детям познать окружающую среду, мир человеческих взаимоотношений и себя;

- интеграция семейного и общественного дошкольного воспитания на основе народной педагогики, национальной культуры, современных достижений науки, достижений мирового педагогического опыта;

- психологическая подготовка детей к обучению в школе, овладение родным языком; обеспечение познавательной активности, творческих и художественных способностей в игровой и других видах детской деятельности.

Одним из стратегических направлений совершенствования украинского дошкольного образования может стать внедрение детских дошкольных учреждений Марии Монтессори, которая сумела довести оригинальную теорию свободного воспитания к технологическому уровню и успешно реализовать на практике. Актуальность заключается в том, что, во-первых, в связи с очевидным социальным запросом украинского общества на воспитание свободной личности, способной на опережающее реагирование по отношению к социально-экономическим изменениям в обществе и адаптацию к ним, общество ищет пути самореализации личности; во-вторых, в связи с внедрением педагогического зарубежного опыта отсутствуют научные рекомендации по их практической реализации в условиях реформирования системы образования в Украине.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Кононко. – К. ^Світоч, 2008. – 430 с.

2. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

3. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К., 2001. – 44 с.

4. Закон України «Про освіту» : прийнятий 5.09.2017 р. [Електронний ресурс] : Режим доступу // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / М.М. Чепіль. – К. : Академ-видав, 2014. – 216 с.

The article reveals the Ukrainian pre-school education tendencies. Thus, the strategy is aimed at developing a network of pre-school educational institutions of various types and forms of ownership in accordance with the educational, national and cultural needs of the population; ensuring high-quality preschool education on the way to higher forms of education; development of a preschooler according to his abilities and talent; instillation of moral norms needed for successful social experience acquisition; introduction of various alternative forms of pre-school education.

**Е.П. ШЕВЧУК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

Изучение зарубежного опыта и теоретических подходов к организации руководства профессиональным самоопределением старшеклассников показывает, что отдельные теоретические и практико-ориентированные подходы, разработанные в европейских странах и США, получили известность среди специалистов во многих странах мира и позволяют оказывать влияние на формирование личности старшеклассника в процессе его профессионального самоопределения.

Наибольшим потенциалом, на наш взгляд, обладают такие теории и их применение, как: теория характерных особенностей (Ф. Парсонс, Е. Вильямсон); теория профессиональных типов и сред (Дж. Холланд); «сегментивная теория» Д. Сьюпера; теория принятия решений (Д. Тайдеман и О. Хара) и др. Вместе с тем, такие теории, как: теория социально-экономических систем Э. Херра и Г. Крамера и теория транзаций А. Шлоссберга – в большей степени ориентированы на анализ и учет внешних факторов и требуют, с нашей точки зрения, дополнения другими подходами для усиления аспекта личностного развития учащихся.

Анализ теоретических подходов к организации работы в образовательных учреждениях и центрах профессиональной консультации и подготовки к будущей карьере в Германии и США, изложенных в литературе по данной проблеме [2], позволил нам выявить отдельные положительные моменты, которые были использованы при выстраивании программы элективного курса «Профессиональный выбор» для учащихся 10-11-х классов.

Так, в Германии и США профконсультации (индивидуальные и групповые) проводятся с ориентиром на развитие способностей к становлению карьеры. Важным направлением деятельности общеобразовательных, профессиональных, социальных учреждений и организаций является осуществление консультиро-

вания выпускников по выстраиванию будущей карьеры. Такая деятельность основана на использовании системного подхода и направлена на оказание помощи старшеклассникам в ассимилировании и интегрировании знаний и опыта, относящихся к следующим областям: самопонимание; ориентация в сфере профессий и осознание причин, влияющих на его постоянное изменение; понимание необходимости учета множества факторов при планировании профессиональной карьеры и мн. др. «Консультирование в сфере планирования профессиональной карьеры доросло до грани формирования национальной жизненной философии, которая помогает выработать системный подход ко всем областям жизни формирующейся личности, оставляя область развития карьеры стержневой» [3, с. 8].

По мнению европейских и российских специалистов, ведущих исследования в данной области [1; 2; 5], расширенное понимание карьеры является новым подходом к образованию в XXI веке, когда личность и ее жизнь воспринимаются более интегрированно и полно, и это понимание выводит на новый содержательный и организационный уровень общеобразовательные программы. Консультирование в области построения карьеры в настоящее время все больше включает философские аспекты: осмысление человеком своего места в мире профессий, в мире нового столетия в целом. В связи с этим многие действующие европейские и американские модели системного консультирования отличаются детализированностью разработок и программ.

В Германии в системе профессионального самоопределения выпускников большое значение придается формированию «ключевых квалификаций», необходимых в любой профессиональной деятельности. На уровне общепрофессиональной школы они формируются в процессе преподавания профориентационного предмета «Трудоведение», который носит практическую направленность, являясь связующим элементом в системе «школа – техника – производство – бизнес».

В результате анализа существующего многообразия подходов к проблеме основ процесса формирования профессионального самоопределения и нравственного становления личности мы остановились на рассмотрении данного вопроса с позиции теории развития, основу которой составляют положения гуманистической психологии, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, культурологического подхода. Особое внимание в процессе работы по оказанию психолого-педагогической поддержки старшеклассниками в процессе осуществления ими выбора будущей сферы профессиональной деятельности мы уделяли планированию поэтапных действий в реализации данного процесса. Вследствие этого нами были выделены следующие параметры, положенные в основу работы элективного курса «Профессиональный выбор»:

– информированность о мире профессий и умение соотнести полученную информацию со своими личностными особенностями; умение планировать свою профессиональную жизнь;

- стремление к максимальной жизненной и профессиональной самореализации личности;
- постоянная рефлексия нравственных ценностей, соотнесение их с возможностью нахождения реализации в трудовой деятельности.

При разработке соответствующих параметров мы опирались на основные положения по организации профессионального консультирования, представленные в программе У. Аткинса «Необходимые жизненные навыки: как выбрать, найти, получить и сохранить работу» [4]. Особое внимание в данной программе мы уделили следующим вопросам: поиск информации о работе и контакты с работодателями; умения использовать агентства по трудоустройству; планирование и эффективное управление своим временем, выстраивание плана карьеры; правильное составление резюме, эссе и официальных письменных документов; выработка необходимых умений для эффективного собеседования с работодателем.

Также нами было уделено внимание курсу «Как добиться успеха на рынке труда», автором которого является Д. Римблер [4], который используется для работы с выпускниками школ и студентами в американской системе профессионально-технического образования. Целевыми установками данного курса являются: подготовка молодежи к построению собственной профессиональной стратегии; формирование опыта самореализации; закрепление навыков самопознания и самосовершенствования.

Одним из основополагающих в определении нами подходов к разработке программы элективного курса явилось следующее положение, выдвинутое Д. Сьюпером: на разных стадиях развития можно управлять, способствуя формированию у индивида интересов и способностей, поддерживая его в стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции; профессиональное развитие состоит в развитии и реализации Я-концепции [4].

Данная теория соответствует одной из главных целей нашего курса: содействовать процессу формирования профессионального самоопределения личности как ориентации на непрерывное, в течение всей жизни, стремление к максимальной профессиональной самореализации, базирующейся на непреходящих жизненных ценностях. Вследствие этого нами были выделены следующие содержательные блоки, положенные в основу работы элективного курса «Профессиональный выбор»:

- информированность учащихся о мире профессий и умение соотнести полученную информацию со своими личностными особенностями; умение планировать свою будущую профессиональную жизнь;
- стремление к максимальной жизненной и профессиональной самореализации;
- постоянная рефлексия нравственных ценностей, соотнесение их с возможностью нахождения полноценной реализации в трудовой деятельности.

После завершения экспериментальной работы в рамках элективного курса нами были сформулированы следующие выводы:

- молодому человеку, осуществляющему выбор будущей профессиональной деятельности, необходимо знание собственных индивидуальных особенностей,

умение ориентироваться в мире профессий. Процесс самосовершенствования является несомненной ценностью. Но для того, чтобы стать самосозидающей личностью, старшекласснику, находящемуся в процессе жизненного профессионального выбора, необходимо овладеть знаниями о своем характере, личностных качествах и соответствии их избранной сфере деятельности. Мы предоставили выпускникам такую возможность в процессе элективного курса «Профессиональный выбор»;

– эффективное и устойчивое развитие образа «Я» учащихся происходит в условиях освоения ими различных форм социальной деятельности. Она обеспечивает выход личности за рамки своей обыденной жизни, дает понимание и «открытие» себя и других в процессах сотрудничества, совместных переживаний, решения многоплановых жизненных проблем.

Следовательно, варьируя содержательные аспекты технологий, педагог может моделировать коммуникативные пространства, в которых старшеклассник будет осваивать новые формы поведения.

1. Запесоцкий, А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А. С. Запесоцкий // Педагогика. – 2002. – С. 6 – 10.

2. Зеер, Э. Ф. Основы профориентологии. Современные проблемы науки и построение профессиональной карьеры / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Высш. шк., 2005. – 159 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М. : Сентябрь, 2007. – 96 с.

4. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 608 с.

5. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения. Научные аспекты / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. – № 2. – С. 113 – 118.

The article considers the options for moral and professional problematisation, contained in the belles-lettres of the curriculum, the main focus is based on helping high-school students in finding a value-semantic content of the professional self-determination and reproduction of a variety of choices in the process of studying the humanities.

**Е.И. ЯКУШ**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Современное общество переживает ответственный исторический этап – становление рыночных отношений, который связан не только с экономическими реформами, но и с изменением всей системы социальных отношений, образа жизни людей,

их ценностных ориентаций, мотивации социального и трудового поведения. Рост конкуренции на внешних и внутренних рынках неизбежно вызывает возрастание требований к специалистам, их квалификации, профессиональной активности и трудовой культуре. От уровня подготовки кадров в определяющей степени зависит успешность решения задач в социальной сфере.

Все это требует новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях не только в рамках подготовки образованных и квалифицированных специалистов, но и в целом становления личности юношей и девушек.

На становление личности молодого человека неоднозначно влияют экономический либерализм, стремление к прибыли, конкуренция, составляющие суть современных рыночных отношений. С одной стороны, они, по мнению В.Е. Шукшунова, В.Ф. Взятыхшева, Л.И. Романовой и др., пробуждают инициативу, активность, энергию людей, расширяют возможности для развития их способностей и творчества. С другой стороны, развитие экономического либерализма и конкуренции ради прибыли, как отмечают западные ученые Г. Крайг, Р. Мертон, Э. Фромм, Дж. Хоманс, К. Хорни и др., приводят к таким последствиям, как двойная мораль, отчуждение, психические фрустрации, неврозы и т.д. [2, с 221]. Ценности личности преломляются через призму рынка и приобретают характер рыночных, и, как следствие, не только материальная, но и духовная жизнь личности строится по законам рыночных отношений и экономического взаимодействия. Личность с неустойчивой системой ценностей нередко теряет свои высшие устремления. И только устойчивая система ценностей способна поддержать определенную линию поведения и практических действий личности по отношению к окружающему миру и обществу, то есть проявлять социальную ответственность.

Кроме того, инновационный характер развития современного общества требует постоянного обновления знаний, освоения новых видов деятельности, повышения квалификации, что затрагивает не только профессиональное совершенствование, но и расширение общего культурного диапазона личности, являясь залогом успешного функционирования человека в условиях информационного общества, современного производства, его динамики и инновационности.

Быстрый рост объема информации способствует развитию социокультурных процессов, требует ускоренной адаптации человека к информационным потокам, независимо от профессии. Адаптация индивида к изменяющимся требованиям становится возможной только на основе динамики самого человека, формирования у него высоких ценностных установок и личностных качеств, в целом развития его личности. Все это предполагает непрерывное профессиональное самосовершенствование любого специалиста.

Анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что новый смысл понятия профессионализма и роли личности в его формировании в современной науке повлек за собой переоценку ценностей профессионального развития. Возросли требования к профессионалу, его

подготовке, ответственности за свое профессиональное будущее. В подготовке будущих специалистов перед учреждениями системы профессионального образования отчетливо обозначились проблемы формирования у учащихся личностно-ориентированного выбора профессии, их готовности к профессиональной деятельности и стремления совершенствовать свое мастерство; развитие компетентности и мобильности, гибкости и самостоятельности в поисках решения профессиональных задач, достижения уровня профессиональной зрелости, позволяющей личности выступать субъектом труда.

В свою очередь, сегодня личность также предъявляет свои, достаточно высокие требования к избираемой профессии: интересная работа и возможность самореализации в профессии; общественное признание профессии и ее высокий социальный статус в обществе; возможности материального обеспечения своих разумных потребностей и др. Система профессионального образования и призвана решить сложную социально-педагогическую задачу согласования требований общества к профессиональной подготовке и личных устремлений индивида к самореализации в рамках избранной профессии.

Одним из важных условий установления гармонии общего, в качестве которого выступают требования общества к профессиональной подготовке специалиста, и единичного, личностного, отражающегося в устремлениях, интересах индивида, является установка учебного заведения, всей системы профессионального образования на формирование ценностного отношения учащихся к избранной профессии.

Формирование ценностного отношения к профессии становится важнейшим условием успешности подготовки специалиста. Понимание роли и значимости формирования у студентов ценностного отношения к профессии в процессе становления специалиста обуславливает необходимость соответствующего подхода к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования.

Формирование у студентов ценностного отношения к профессии объективно становится системообразующим аспектом в общей структуре профессиональной подготовки будущих специалистов и одним из важнейших элементов совершенствования процесса их подготовки. В связи с этим проблема формирования ценностного отношения к профессии в учебно-воспитательном процессе приобретает в современных условиях важное социально-педагогическое значение. Наиболее остро эта проблема встала именно сегодня в связи с изменившимися социально-экономическими условиями жизнедеятельности общества, инновациями в области экономики, производства, образования (особенно профессионального), а также с потребностью изменения отношений субъекта труда к своей профессиональной деятельности.

Для профессионального образования наибольшее значение имеет разработка и усвоение молодежью ценностных ориентаций, которые определяют успешность и направленность ее профессионального самоопределения, а также отношение к труду и профессии. Н.Ф. Гейжан, Э.К. Голубева, А.Л. Журавлев,

З. Кэтлин, А.А. Реан, В.А. Ядов и др. отмечают, что позитивное отношение к труду зависит от ряда факторов: насколько значимы и ценны для работника содержание его труда; в какой мере труд позволяет проявить и реализовать способности работника; насколько справедливо распределение благ; в какой степени труд укрепляет чувство собственного достоинства личности.

Каждый из названных факторов, для личности приобретающий характер ценности, является основанием мотивации и регулирует трудовое поведение человека по-разному: для одного более важно, чтобы содержание труда его захватывало, было интересно; другому важнее, чтобы работа соответствовала его способностям и позволяла достичь наилучшего результата; третий стремится к тому, чтобы за свои усилия получать максимальное вознаграждение; четвертому особенно важно, чтобы любое дело было сделано им по совести и вызывало уважение окружающих.

На разных стадиях профессионального становления рабочих и специалистов возникает ряд противоречий, являющихся источником и движущей силой профессионального развития личности. В формировании профессионального самосознания, по мнению Т.В. Кудрявцева, наиболее значимыми противоречиями являются:

- между потребностью человека в профессиональном самоопределении и отсутствием у него необходимых профессиональных знаний и умений;
- между представлениями человека о профессии и ее реальной сущностью;
- между представлениями человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности и его реальными возможностями [3].

Представление человека о смысле собственной жизни, о месте и роли в обществе связано с конкретной профессией. Поэтому профессиональное образование является важнейшей частью процесса формирования человека, а профессия – одним из основных способов его самореализации. В указанных условиях особую актуальность, как отмечает Э.М. Калицкий, приобретают комплексные исследования возможностей профессии [1].

Выводы ряда ученых позволяют предположить, что ярко выраженный интерес молодых людей к их будущей профессии на первых порах учебы в лицее выступает в следующих качествах: одной из детерминант формирования у них ценностного отношения к профессии; основы для проектирования своего профессионального становления; базы формирования готовности к реализации своей профессиональной деятельности; корректировке профессионального пути в связи с объективными изменениями производства и субъективными потребностями.

Изучение опыта учебных заведений показывает, что усилия преподавателей по-прежнему направляются, в первую очередь, на повышение качества усвоения студентами предметных знаний и умений, и лишь «в остатке» – на формирование у них необходимых личностных качеств. Задача усложняется тем, что на данный момент в нет однозначного понимания, какими качествами и в каком объеме должен обладать выпускник, чтобы стать творчески ориентированным, конкурентоспособным специалистом, а также какими методами и педагогиче-



скими средствами можно достичь этой цели. Поиск эффективного стиля работы зачастую ведется педагогами стихийно и не всегда последовательно из-за общей установки на все тот же прагматико-предметный минимум базового стандарта по отдельным дисциплинам. Одна из причин существующих проблем в подготовке специалистов.

В этом направлении особая перспектива видится в интеллектуальном развитии студентов, ценностном отношении к избранной профессии, приобщение к наследию мировой культуры как предпосылок к реализации целей и задач социализации.

1. Калицкий, Э.М. Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты / Э.М. Калицкий. – Минск, 1996. – 37с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000. – 992с.
3. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М., 1985. – 108 с.

In the article the author considers the problem of professional training of future teachers, describes the relations between education and self-education of students. Special attention is paid to the search of effective training methods for the sake of professional development alongside socialization of an individual.

#### **A. KIENIG**

Polska, Białystok, Uniwersytet w Białymstoku

### **PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY WSPIERANIA ROZWOJU DZIECI W OKRESIE WCZESNEGO DZIECIŃSTWA**

#### *Wyjaśnienia terminologiczne*

Pojęcie „wspieranie” wprowadzone zostało do edukacji w roku 1968 przez amerykańskiego psychologa Carla Rogersa [cyt. za Puślecki, 2008] w koncepcji kształcenia skoncentrowanego na osobie ucznia. Zdaniem Rogersa *wspieranie* to pomaganie dziecku/uczniowi w uczeniu się, w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, w krytycznym ustosunkowaniu się do wiedzy. Jerome Bruner nazywany przez Ewę Filipiak [2011] prekursorem kształcenia wspomagającego rozwój, już w 1965 r. odnosząc się do problemu dojrzałości szkolnej dzieci zwrócił uwagę na to, iż: „każde dziecko, na każdym etapie rozwoju, można uczyć efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym” [Bruner, 1965, s. 37]. Z dojrzałością szkolną wiąże się także problem *gotowości* - możliwości kształtowania pewnych właściwości dziecka. Zdaniem Brunera [1966, s. 56] gotowość „nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju”.

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej od wielu lat problematyka wspierania czy wspomagania rozwoju (terminów tych używa się często zamiennie)

jest przedmiotem wielu rozważań [Bruner, 1965; Gruszczyk-Kolczyńska 2000; Karwowska-Struczyk, 2000; Kienig, 2005]. Wspieranie rozwoju definiowane jest jako specyficzna strategia, w której dorosły dostosowuje poziom udzielanej dziecku pomocy do poziomu jego funkcjonowania, skłaniając do samodzielności [Vasta, 1995, s. 391]. Istotą wspomaganie rozwoju dziecka jest właściwe, zgodne z potrzebami rozwojowymi, organizowanie procesu uczenia się, odpowiadające rzeczywistym możliwościom poznawczym i wykonawczym konkretnego dziecka [Gruszczyk-Kolczyńska, 2000]. Właściwa stymulacja w sferze poznawczej czy emocjonalnej wspomaga rozwój dziecka [Karwowska-Struczyk, 2000].

Większość autorów koncentruje się na roli otoczenia - dorosłych wspierających dziecko. „Wspieranie to „forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka. Nauczyciel wspiera dziecko do momentu uzyskania przez nie wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, dostosowuje poziom wsparcia (częstość, naturę, intensywność stymulacji do aktualnego poziomu kompetencji). Warunkowane wsparcie jest to procedura towarzysząca wrażliwemu nauczaniu (udzielanie pomocy dziecku podczas wykonywania przez nie zadania: pomaganie, a nie robienie za dziecko). Dorosły pomaga/umożliwia dziecku przejście od działania ze wsparciem do działania samodzielnego” [Filipiak, 2015, s. 207].

Różne źródła teoretyczne i odmienne definiowanie rozwoju dziecka to przyczyny wieloaspektowego rozumienia pojęcia „wsparcie” i trudności z jego konceptualizacją. Dorota Klus-Stańska [2008] po szczegółowej analizie wyróżniła pięć podejść do tej kategorii pojęciowej:

- 1) Podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne – „Wspierać to kierować”
- 2) Podejście humanistyczno-adaptacyjne – „Wspierać to uczyć być sobą”
- 3) Podejście konstruktywistyczno-rozwojowe – „Wspierać to organizować”
- 4) Podejście konstruktywistyczno-społeczne – „Wspierać to pomagać”
- 5) Podejście krytyczno-emancypacyjne – „Wspierać to emancypować”

Trudno jest ustalić uniwersalne modele wspierania rozwoju dziecka, ponieważ każde dziecko jest inne i potrzebuje wsparcia odpowiadającego jego potrzebom i specyfice rozwoju.

#### *Różnice indywidualne w rozwoju dziecka*

Psychologowie i pedagodzy od dawna podkreślali konieczność indywidualizowania pracy edukacyjnej z dziećmi, szczególnie w okresie wczesnej edukacji. Podstawowym celem edukacji małego dziecka jest bowiem stworzenie warunków sprzyjających osiągnięciu przez każde dziecko pełnego potencjału rozwojowego. Zasada indywidualizacji mimo, iż w świadomości nauczycieli i rodziców traktowana jako norma, która powinna regulować relacje nauczyciel-dziecko funkcjonuje od dawna, rzadko jest stosowana w praktyce [Karwowska-Struczyk, 2012].

Jest to niezwykle trudne zadanie edukacyjne, ponieważ od wczesnego dzieciństwa wyraźne są różnice tempa i rytmu rozwoju między dziećmi. Gdy tempo rozwoju w poszczególnych dziedzinach rozwoju jest niejednakowe, powoduje to także różnice w rytmie rozwojowym. U niektórych dzieci rozwój jest szybki i równomierny we

wszystkich sferach, u innych obserwuje się różnice w tempie opanowania różnych sprawności. Dzieci różnią się tempem ogólnego rozwoju oraz tempem rozwoju w każdej dziedzinie. Indywidualne cechy tempa i rytmu rozwoju decydują zarówno o ogólnym przebiegu rozwoju psychoruchowego, jak i o rozwoju poszczególnych sfer czy też różnorodnych dziedzin działalności. Od tempa i rytmu rozwoju zależy np. długość trwania poszczególnych stadiów rozwojowych u dziecka [Kienig, 2012].

Współczesna edukacja często odwołuje się do kulturowo-społecznej koncepcji rozwoju Lwa S. Wygotskiego. Wskazywał on [1971, s. 540], iż „...nauczanie należy jakoś uzgadniać z rozwojem dziecka”. Nawiązując do tej koncepcji Anna Brzezińska (2000) podkreśla, że należy powiązać działania stymulujące rozwój dziecka z określeniem jego stref i poziomów rozwoju. Jednym z warunków wspomagania rozwoju jest właściwe dopasowanie stymulacji do aktualnego poziomu rozwoju dziecka.

#### *Koncepcja Lwa S. Wygotskiego*

Lew S. Wygotski [cyt. za A. Brzezińska, 2000] analizując rozwój dziecka wskazał na konieczność ustalenia w nim co najmniej dwóch poziomów: poziomu aktualnego rozwoju funkcji psychicznych (tego, co ukształtowało się w efekcie już zakończonych cykli rozwoju) i poziomu najbliższego rozwoju (tego, co się dopiero kształtuje, jest w początkowych stadiach rozwoju). Poziom aktualnego rozwoju (PAR) wiąże się z poziomem umiejętności dziecka samodzielnie wykorzystywanych do rozwiązywania zadań. Wyróżnia się tu poziom kompetencji (wiedza i umiejętności dziecka wykorzystywane do rozwiązywania zadań) i poziom poczucia kompetencji (umiejętności uświadamiane sobie przez dziecko).

Strefa aktualnego rozwoju (SAR) obejmuje te umiejętności, z których dziecko samodzielnie korzysta. Jak wskazuje Brzezińska [2000] dzieci różnią się liczbą obszarów kompetencji oraz liczbą kompetencji w poszczególnych obszarach. Poziom najbliższego rozwoju (PNR) określa profil rozwojowy dziecka a jednocześnie obszary kompetencji, które wymagają wsparcia zewnętrznego, ze strony np. rodziców czy też nauczycieli.

Oprócz pojęcia poziomu aktualnego i najbliższego rozwoju Wygotski wprowadził pojęcie strefy najbliższego rozwoju. Strefa najbliższego rozwoju opisywana jest jako zakres i liczba obszarów, w których zachodzą przemiany rozwojowe, mieści się potencjał rozwojowy dziecka jak i obszary, które wymagają stymulacji [Brzezińska, 2000]. Zdaniem Wygotskiego [1971] działania edukacyjne i stymulujące, wspomagające rozwój mają sens tylko wtedy, kiedy są skierowane na strefę najbliższego rozwoju. Strefa najbliższego rozwoju pomaga określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzeje [Wygotski, 1971, s. 542]. Brown i Ferrara [1994] zdefiniowali strefę najbliższego rozwoju jako mapę obszaru gotowości dziecka - zakres między aktualnym poziomem umiejętności a poziomem umiejętności, który może być osiągnięty w najbardziej sprzyjających rozwojowo warunkach.

Przyjęcie perspektywy Wygotskiego w edukacji dziecka oznacza konieczność podejmowania przez nauczycieli działań edukacyjnych skierowanych na poznawanie indywidualnych możliwości rozwojowych każdego dziecka i stwarzanie optymalnych warunków do dalszego jego rozwoju, a także wspieranie tego rozwoju. Stosowanie w nauczaniu koncepcji strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego stawia przed nauczycielem nowe wymagania - konieczna jest szczególna wrażliwość w postrzeganiu uczniów jako niepowtarzalnych jednostek, realizujących i aktualizujących swój potencjał rozwojowy. Praca z dzieckiem w okresie wczesnej edukacji powinna opierać się na tworzeniu sprzyjających warunków do ujawnienia się potencjału rozwojowego dziecka w różnych obszarach aktywności oraz respektowaniu prawa dziecka do indywidualnego tempa i rytmu rozwoju [Filipiak, 2003].

W wielu krajach podejmowane są próby tworzenia strategii edukacyjnych, które pozwoliłyby na indywidualizację w pracy z dziećmi i umożliwiłyby wspieranie ich rozwoju. Jedną z nich jest praktyka właściwa rozwojowo.

#### *Praktyka właściwa rozwojowo*

W 1987 roku amerykańskie stowarzyszenie NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*) na gruncie teorii i badań nad rozwojem dziecka określiło w przewodniku dla placówek pracujących z małymi zasady tzw. praktyki właściwej rozwojowo (DAP - *Developmentally Appropriate Practice*) jako podstawy pracy z dziećmi od urodzenia do 8 roku życia, zmodyfikowana i uaktualniona w roku 2009 (*Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*). W roku 1997 ukazała się wersja przewodnika skierowana do przedszkoli (*Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*). W dokumentach tych określone zostały zalecenia do pracy dla nauczycieli wczesnej edukacji w oparciu o następujące założenia [Woodhead, 1998]:

1. Praktyka właściwa rozwojowo odwołuje się do uniwersalnych, możliwych do przewidzenia zmian ilościowych i jakościowych w rozwoju dziecka

2. Nauczyciel powinien brać pod uwagę wiek dziecka i jego indywidualność, w sensie jego planu i linii rozwoju, osobowości, stylu uczenia się i uwarunkowań rodzinnych i kulturowych

3. Rola nauczyciela polega na dostarczaniu bogatego repertuaru aktywności i materiałów do wyboru, wspieraniu zabawy dzieci i rozmawianiu na temat zabawy

Praktyka właściwa rozwojowo to podejście do nauczania małych dzieci, które zakłada indywidualną pracę z dziećmi i pracę w grupach oraz stawianie ich przed wymagającymi, ale możliwymi do osiągnięcia celami naukowymi, dostosowanymi do etapu rozwoju dziecka. Podejście to określa 12 zasad rozwoju i uczenia się dziecka oraz 10 efektywnych strategii nauczania wspierających rozwój i edukację dziecka [<http://www.naeyc.org/dap>]:

1. Reaguj na to, co dziecko robi lub mówi. Niech dziecko wie, że je zauważamy, poprzez komentarze, obserwację;

2. Raczej zachęcaj do wytrwałości i wysiłku niż wychwalaj to, co już dziecko zrobiło (np. wymyśliłeś dużo słów opisujących psa - wymyślmy coś jeszcze!);

3. Dawaj konkretne informacje zwrotne, a nie ogólnikowe komentarze;
4. Kreuj sposoby podejścia do problemu i zachowania wobec innych, dając przykład dzieciom, a nie tylko mówiąc;
5. Prezentuj poprawne sposoby wykonywania różnych rzeczy;
6. Reaguj na to, co dziecko robi lub mówi. Niech dziecko wie, że je zauważamy, poprzez komentarze, obserwację;
7. Raczej zachęcaj do wytrwałości i wysiłku niż wychwalaj to, co już dziecko zrobiło (np. wymyśliłeś dużo słów opisujących psa- wymyślmy coś jeszcze!);
8. Dawaj konkretne informacje zwrotne, a nie ogólnikowe komentarze;
9. Kreuj sposoby podejścia do problemu i zachowania wobec innych, dając przykład dzieciom, a nie tylko mówiąc;
10. Prezentuj poprawne sposoby wykonywania różnych rzeczy;

Martin Woodhead [1998] rozszerzył wątek DAP i wprowadził pojęcie *praktyka właściwa kontekstowo* wskazując na lokalne zróżnicowania w doświadczaniu rozwoju i zmiany przez dzieci. Nauczyciel/opiekun powinien brać pod uwagę wiek i osobowość dzieci, ale również ich kontekst społeczny, ich rolę i relacje w rodzinie i środowisku w sensie wzorców kulturowych, doświadczeń językowych stylów życia. Odpowiednia praktyka zależy nie tylko od wieku i etapu rozwoju dziecka, ale także od celów i środków będących do dyspozycji w środowisku wychowawczym dziecka. Programy wychowawczo-edukacyjne dla małych dzieci powinny być spójne z doświadczeniami dzieci w rodzinie i środowisku oraz je uzupełniać. Celem powinno być wzajemne zrozumienie, poparcie i współpraca. Rola nauczyciela/opiekuna dostosowana jest do środków, jakie ma do dyspozycji, jak również do jego wiedzy na temat doświadczeń dzieci w rodzinie i środowisku. Rola ta może obejmować: modelowanie, tworzenie środowiska uczenia się, wspieranie spontanicznej zabawy, uczenie odpowiednich kulturowo umiejętności, zachęcanie do internalizowania wartości i standardów zachowań społecznie oczekiwanych i interpretowania złożoności rzeczywistości społecznej.

#### *Podsumowanie*

Idea wspierania/wspomagania rozwoju dziecka w procesie edukacji, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa, znajduje obecnie wielu zwolenników wśród psychologów i pedagogów. Ważne jest, aby taki sposób myślenia o edukacji stał się popularny także wśród rodziców małych dzieci i ich nauczycieli.

Edukacja wspomagająca rozwój nazywana przez Annę I. Brzezińską [2015] *nauczaniem rozwijającym* wymaga zwiększonego wysiłku od nauczycieli: rozpoznania zasobów dziecka (aktualnych kompetencji i możliwości), zasobów środowiska fizycznego, w którym dziecko funkcjonuje i zasobów środowiska społecznego dziecka, jego rodziny i środowiska pozarodzinnego jako możliwych źródeł wsparcia na poziomie interpersonalnym, ale sprzyja także uważności, refleksyjności i dzięki temu może być także źródłem większej satysfakcji zawodowej.

1. Brown A.L, Ferrara R.A. (1994) Poznawanie stref najbliższego rozwoju, w: A. Brzezińska i G. Lutomski (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań.
2. Bruner J.S. (1965b). Dojrzałość szkolna. W: J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa: PWN.
3. Bruner J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
4. Brzezińska A. (2000) *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wyd. Naukowe SCHOLAR.
5. Brzezińska A. I. (2015) Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawą projektowania nauczania rozwijającego, w: Filipiak E. (red.) *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa. S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
6. Filipiak E. (2011) *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
7. Filipiak E. (2015) Ustalenia definicyjne. w: Filipiak E. (red.) *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa.S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
8. Gruszczuk –Kolczyńska E., Zielińska E. (2000) *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa: WSiP.
9. Karwowska-Struczyk M. (2000) *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
10. Karwowska-Struczyk M. (2012) *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
11. Kienig Anna (2005) *Wspomaganie rozwoju indywidualnego małego dziecka* w: A. Cichocki (red.) *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, Białystok: Trans Humana.
12. Kienig A. (2012) O potrzebie indywidualizacji pracy z dzieckiem w okresie wczesnej edukacji. w: B. Dudel. M. Głóskowska-Sołdatow, A. Kienig (red.) *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok: Wydawnictwo Libra.
13. Klus –Stańska D. (2008) Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia. w: W. Puślecki (red.) *Wspieranie rozwoju dziecka w procesie wczesnej edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
14. National Association for the Education of Young Children (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. A position statement of the NAEYC*, <http://www.naeyc.org/dap>
15. Puślecki W. (2008) U podstawacylitalogii edukacyjnej, w: W. Puślecki (red.) *Wspieranie rozwoju dziecka w procesie wczesnej edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
16. Woodhead M. (1998) *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa ŻAK, Warszawa
17. Wygotski L. S. (1971) *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa, PWN.
18. Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995) *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <b>Северин С.Н.</b> О методологических стратегиях постнеклассического педагогического исследования .....  | 3  |
| <b>Бабич А.В.</b> Понятие «социальная успешность учащихся» в трактовке отечественной и немецкой педагогической мысли .....                                    | 10 |
| <b>Бодак Л.И.</b> Идеи гуманизма в педагогическом наследии О. Макарушки .....   | 13 |
| <b>Буклов Ю.Н.</b> Героизм как компонент национально-патриотического воспитания учащейся молодежи в Украине .....   | 17 |
| <b>Вишняков Р.В.</b> Педагогические условия реализации кейс-технологии в образовательном процессе .....   | 22 |
| <b>Власова С.А.</b> Современное состояние высшего образования Германии .....  | 25 |
| <b>Гагарін М.И.</b> Управління процесом становлення та розвитку виховної системи школи .....  | 28 |
| <b>Горноста́й Т.Л.</b> Проблема становления субъектности ребенка дошкольного возраста в педагогических идеях Э. Роттердамско .....                            | 32 |
| <b>Danilova L.N.</b> Warum Bildungsreformen im neuen Russland scheitern .....   | 37 |
| <b>Деленко В.Б.</b> Использование детской литературы в контексте толерантного отношения детей старшего дошкольного возраста к окружающим людям .....          | 43 |
| <b>Завадский А.Ф.</b> Роль мультимедиа в развитии творческого потенциала одарённых детей и повышения качества образования .....                               | 47 |
| <b>Иванюк Н.В.</b> Педагогическое образование в скандинавских странах .....   | 50 |
| <b>Казаручик Г.Н.</b> Особенности социализации личности дошкольника с общим недоразвитием речи в культурно-игровом пространстве учреждения .....              | 54 |
| <b>Калилец Л.М.</b> Реформирование высшего образования в Великобритании и Беларуси: нормативно-ценностный аспект .....  | 58 |
| <b>Калиновская И.П.</b> Организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода (на примере учебной дисциплины «педагогика») ..... | 63 |
| <b>Карпенко О.Е.</b> Профессиограмма воспитателя дошкольного учреждения в контексте опекунской педагогики Польши .....  | 66 |
| <b>Кірдан О.Л.</b> Стандарти та система забезпечення якості в українському просторі вищої освіти .....  | 71 |
| <b>Коберник О.М., Слипенко В.О.</b> Тенденції формування підприємницької компетентності школярів у середніх навчальних закладах України та США .....          | 74 |
| <b>Ковалевич М.С.</b> Управление профессиональной карьерой: национальный и международный опыт .....   | 77 |
| <b>Ковальчук Т.А.</b> Система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь .....  | 82 |
| <b>Левонюк Л.Е.</b> Особенности формирования поликультурной личности нового типа в условиях глобализации и международной интеграции .....                     | 92 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Максимук Л.М.</b> Удачи и проблемы современной японской школы .....   | 96  |
| <b>Марчук Н.А.</b> Обеспечение качества образования в контексте глобальных и региональных проблем человечества .....                                 | 101 |
| <b>Матыцина И.Г.</b> Формирование педагогической команды: отечественный и зарубежный опыт .....  | 105 |
| <b>Михальчук М.П.</b> Социализация студенческой молодежи в образовательном процессе: сущность, виды, механизмы .....                                 | 109 |
| <b>Могорыта В.М.</b> Трансформация воспитательного идеала в школьных учебниках истории для общеобразовательных школ .....                            | 112 |
| <b>Новосельская Н.Т.</b> Нравственное воспитание младших школьников средствами художественной литературы .....                                       | 117 |
| <b>Оршанский Л.В.</b> Проблемы и условия выхода из кризиса системы высшего образования в Украине .....   | 122 |
| <b>Осадченко И.И., Чирва Г.Н.</b> Дидактична система підготовки майбутніх учителів: парадигмальний підхід .....                                      | 128 |
| <b>Паласевич И.Л., Береза С.Б.</b> Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих дошкольных педагогов .....             | 134 |
| <b>Петюшик И.В., Дмитрачкова Л.Я.</b> Концепты панк-хардкор субкультуры в содержании обучения студентов английскому языку .....                      | 141 |
| <b>Плечко Н.В.</b> Особенности социализации личности в современных образовательных система .....   | 145 |
| <b>Полева И.А.</b> Особенности непрерывного образования в Германии .....   | 150 |
| <b>Ревть А.Б.</b> Осуществление социальной поддержки детей с ограниченными способностями в Украине .....   | 154 |
| <b>Сивашинская Е.Ф.</b> Инклюзивное образование студентов с нарушениями аутистического спектра: зарубежный опыт .....                                | 158 |
| <b>Стеценко Н.М.</b> Формування професійних якостей майбутнього педагога в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін .....                   | 164 |
| <b>Ткачук А.М.</b> Социально-педагогическая деятельность с детьми из семей разведенных родителей .....   | 167 |
| <b>Толкун Ю.В.</b> Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку учащихся старших классов гимназии .....                                | 171 |
| <b>Троцюк Т.С., Новик Д.В.</b> Передовые взгляды и идеи выдающихся педагогов и мыслителей об изучении иностранных языков .....                       | 176 |
| <b>Федорович А.В.</b> Развитие дошкольной педологии в Украине в начале XX в.....   | 180 |
| <b>Хилько О.В., Дмитрачкова Л.Я.</b> Специфика формирования иноязычной лексической компетенции в обучении учащихся-подростков диалогу культур.. ..   | 186 |
| <b>Хить Р.Г.</b> Система применения средств информационных компьютерных технологий в профессиональной подготовке учителей математики в Украине ..... | 193 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Хмарик Д.С., Иванюк Н.В.</b> Некоторые аспекты формирования лексических навыков .....   | 197 |
| <b>Худякова А.В., Сальникова Е.Г.</b> Технологии и принципы разработки электронных учебников на платформе moodle .....                         | 201 |
| <b>Чепиль М.М.</b> Тенденции развития дошкольного образования в Украине ...  | 205 |
| <b>Шевчук Е.П.</b> Теория и практика профессионального самоопределения как фактора формирования личности старшеклассника: зарубежный опыт..... | 210 |
| <b>Якуш Е.И.</b> Социализация личности современного студента в процессе его профессиональной подготовки .....                                  | 213 |
| <b>Kienig A.</b> Psychologiczne i pedagogiczne aspekty wspierania rozwoju dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa .....                         | 217 |