

Індэкс: 00725 — для індывід. падп.
007252 — для арганізацый

ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Чытайце ў наступных нумарах

- Сістэма ацэнкі якасці школьнай гісторыка-грамадазнаўчай адукацыі Рэспублікі Беларусь
- Змест развіцця культуры маўлення вучняў пры навучанні беларускай арфаграфіі ў V—XI класах
- Логіка-сэнсавая мадэль як універсальны інструмент сучаснага ўрока англійскай мовы

ВЕСОНІК



АДУКАЦЫІ

ВЫДАЕЦА
СА СТУДЗЕНЯ
2003 ГОДА

У НУМАРЫ

- PISA як арыенцір у сістэме ацэнкі якасці адукацыі
- Фарміраванне гуманістычных каштоўнасцей у вучняў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі
- Методыка фарміравання ў будучых настаўнікаў маральнай самарэгуляцыі здаровага ладу жыцця

11
2017



11
2017

Пасведчанне аб рэгістрацыі № 671 ад 18 верасня 2009 г.
ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

ВЕСНІК

ВЫДАЕЦЦА
СА СТУДЗЕНЯ
2003 ГОДА

11

2017

АДУКАЦЫІ

ВЕСТНИК ОБРАЗОВАНИЯ

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ И
ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Заснавальнік і выдавец
Навукова-метадычная ўстанова
«Нацыянальны інстытут адукацыі»
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

С.А.ВАЖНІК – **галоўны рэдактар**, кандыдат філалагічных навук
Г.М.ПРАСАЛОВІЧ – **намеснік галоўнага рэдактара**
А.М.КАНАПЛЁВА, кандыдат педагагічных навук
Н.К.КАТОВІЧ, кандыдат педагагічных навук
А.С.ЛАПЦЁНАК, **доктар філасофскіх навук**
В.Ф.РУСЕЦКІ, **доктар педагагічных навук**
Л.А.ХУДЗЕНКА, **доктар педагагічных навук**
В.І.ЦІРЫНАВА, **кандыдат педагагічных навук**
І.Л.ШАЎЛЯКОВА-БАРЗЕНКА, **кандыдат філалагічных навук**
М.Б.ШПІЛЕЎСКАЯ

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ

М.Г.ЯЛЕНСКІ – **старшыня**, **доктар педагагічных навук**
Г.М.ВАЛОЧКА, **доктар педагагічных навук**
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, **доктар філалагічных навук**
М.А.МАЖЭЙКА, **доктар філасофскіх навук**
А.П.МАНАСТЫРНЫ, **кандыдат фізіка-матэматычных навук**
Г.У.ПАЛЬЧЫК, **доктар педагагічных навук**
Д.Г.РОТМАН, **доктар сацыялагічных навук**
Т.М.САВЕЛЬЕВА, **доктар псіхалагічных навук**
Р.С.СІДАРЭНКА, **кандыдат педагагічных навук**
В.А.САЛЕЕЎ, **доктар філасофскіх навук**
М.С.ФЯСЬКОЎ, **кандыдат педагагічных навук**

Часопіс уключаны ў
Пэралік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў
дысертацыйных
даследаванняў

ВЕСНІК
АДУКАЦЫІ

11/2017

Нумар падрыхтавалі:

Камп'ютарная вёрстка

Л.Залужная

Дызайн-макет

Л.Залужная

Рэдактары

В.Паніна

М.Шпілеўская

Карэктар

С.Сысоева

Камп'ютарны набор

І.Мазурэнка

Думкі, выказаныя ў матэрыялах часопіса, не заўсёды супадаюць з пунктам гледжання рэдакцыі.

Адказнасць за дакладнасць інфармацыі, змешчанай у артыкулах, нясуць аўтары.

Пераказы некаторых слоў зроблены не па правілах граматыкі, а паводле магчымасцей камп'ютара.

Адрас рэдакцыі:

вул. Караля, 16,

г. Мінск, 220004

Тэл.: (017) 200 54 09

факс: (017) 200 56 35

red.pednauka@gmail.com

Падпісана ў друк 17.11.2017

Фармат 60x84 1/8

Ум. друк. арк. 7,44

Ул.-выд. арк. 7,36

Тыраж 485 экз.

Заказ № 1075

Навукова-метадычная ўстанова

«Нацыянальны інстытут
адукацыі»

Міністэрства адукацыі

Рэспублікі Беларусь.

Ліцэнзія

ЛВ № 02330/0494469

ад 08.04.2009.

Вул. Караля, 16, 220004, Мінск.

Адкрытае акцыянернае
таварыства «Прамдрук».

ЛП № 02330/233

ад 11.03.2009.

Вул. Чарняхоўскага, 3, 220049, Мінск.

У НУМАРЫ

ЯКАСЦЬ АДУКАЦЫІ

3 *Фяськоў М.С.*

PISA як арыенцір у сістэме ацэнкі якасці адукацыі

2017 – ГОД НАВУКІ

13 *Болбас В.С.*

Методыка-інструментальныя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі Х—XVIII стагоддзяў

НАВУКОВЫЯ ДАСЛЕДАВАННІ

23 *Васюкович Л.С.*

Індивідуалізацыя самастойнай работы як резерв совершенствования качества обучения

29 *Терешко О.А.*

Методическая система формирования метапредметных компетенций у учащихся при обучении решению задач по математике (V—VII классы)

36 *Лобковская Е.А.*

Методика формирования у будущих педагогов нравственной саморегуляции здорового образа жизни

ПРАБЛЕМЫ ВЫХАВАННЯ

42 *Глинский А.А., Журба А.Ф.*

Формирование гуманистических ценностей у учащихся учреждений общего среднего образования

49 *Пехота Г.В.*

Возможности совершенствования воспитания личности младшего школьника в образовательном процессе в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам

ВОПЫТ КАЛЕГ

54 *Компаний Е.В.*

Обучение созданию эссе в начальной школе

АДРАЗУ НА ЁРОК

58 *Мороз С.А.*

Изучение темы «Буквы з и с на конце приставок» на уроках русского языка в V классе

СКАРБОНКА ПЕДАГАГІЧНАГА ВОПЫТУ

62 *Булай И.Б.*

Инновационные формы работы с педагогами и учащимися в условиях функционирования ресурсного центра

PISA як арыенцір у сістэме ацэнкі якасці адукацыі

М. С. Фяськоў,
дырэктар Рэспубліканскага Інстытута кантролю ведаў,
кандыдат педагагічных навук

В статье приводятся результаты Международной программы по оценке учебных достижений PISA за 2015 год, а также выводы, сделанные во время анализа результатов PISA в зарубежных странах.

Ключевые слова: оценивание учебных достижений, PISA, компетенции, система оценки качества образования, международные образовательные исследования.

The article provides PISA-2015 results, as well as the conclusions made during the analysis of PISA results in foreign countries.

Keywords: assessment of educational achievements, PISA, competencies, education quality assessment system, international research in education.

Чатыры гады таму па выніках міжнародных адукацыйных даследаванняў 15-гадовых падлеткаў мы высвятлялі «Хто ў шоку ад PISA?» [1].

На самай справе ў многіх краінах-удзельніцах вынікі даследаванняў вызвалі сапраўдны шок — не ўсе пацвердзілі той узровень падрыхтоўкі навучэнцаў, які быў вызначаны падчас унутраных маніторынгавых даследаванняў. У адных краінах былі здзіўлены адносна нізкімі рэзультатамі, іншыя, наадварот, прыемна ўражаны станоўчымі вынікамі. Разам з тым дакладнасць і аб'ектыўнасць даследаванняў выявілі да іх пазітыўны інтарэс у краінах свету.

Амаль усе тэзісы артыкула 2013 года актуальныя і для аналізу рэзультатаў PISA-2015. Напярэдадні прэзентацыі ўдзелу нашых 15-гадовых падлеткаў у даследаваннях PISA-2018 мы вырашылі акцэнтаваць увагу чытача на некаторых надзённых пытаннях. Перад гэтым удакладнім, што ў PISA-2000 прымалі ўдзел толькі 32 краіны, у PISA-2015 — 72 краіны і эканаміч-

ныя адміністрацыйныя адзінкі. У даследаваннях PISA-2018 пажадалі ўдзельнічаць 80 краін, у тым ліку і Беларусь.

Міжнародная праграма па ацэнцы адукацыйных дасягненняў PISA (Programme for International Student Assessment) з'яўляецца маніторынгавым даследаваннем якасці агульнай адукацыі навучэнцаў 15-гадовага ўзросту і выяўляе ўзровень ведаў і ўменняў у сучасных падлеткаў, неабходных ім для функцыянавання ў грамадстве.

PISA стала арыенцірам у напрамку ацэнкі якасці і эфектыўнасці адукацыйных сістэм свету. Галіны ведаў, якія правяраюцца падчас тэсціравання, выходзяць за межы параўнальнай статыстыкі. На самай справе PISA вызначае комплексныя характарыстыкі высокаэфектыўных сістэм адукацыі.

Дадзеная праграма ажыццяўляецца Арганізацыяй эканамічнага супрацоўніцтва і развіцця (АЭСР). Даследаванні, пачынаючы з 2000 года, праводзяцца трохгадовымі цыкламі. З 2018 года ўсе іспыты будуць праходзіць толькі на камп'ютар-

най аснове з выкарыстаннем інтэрактыўных задач новага тыпу.

Год таму адказны арганізатар АЭСР Анжэл Гурыя і дырэктар кіравання па пытаннях адукацыі АЭСР Андрэас Шляйхер у Лондане афіцыйна прэзентавалі вынікі даследаванняў 2015 года. У іх прынялі ўдзел больш за паўмільёна навучэнцаў з 72, як ужо было сказана раней, краін свету і эканамічных адміністрацыйных адзінак.

У папярэдній публікацыі мы адзначалі, што ў аснову даследаванняў уплывовай сусветнай арганізацыі АЭСР пакладзены так званы кампетэнтнасны падыход, бо сусветны рынак працы чакае ад устаноў адукацыі кампетэнтных у шырокім сэнсе слова выпускнікоў. А хуткі рост вытворчасці з выкарыстаннем лічбавых і праграмных тэхналогій патрабуе новых, у параўнанні з класічнай педагогікай, поглядаў на методыку выкладання. Вядома, што тэсты кампетэнтнасці ацэньваюць не толькі ўзровень тых ці іншых ведаў, але і здольнасць асобы кіравацца разумным сэнсам і логікай. Амаль усе пытанні па ўсім спектры даследаванняў скіраваны на выяўленне магчымасці падлеткаў разбірацца ў рэальных жыццёвых сітуацыях. Заданні тыпу «Вызначыць перыметр умоўнага многавугольніка...» ці «Вылічыць хутнасць руху нейкага абстрактнага цела...» на іспытах адсутнічаюць.

З мноства сістэм ацэнкі вынікаў PISA выбрала 1000-бальную шкалу, дзе сярэдняе значэнне — 500 балаў, таму і вынікі ў зводных табліцах пазначаны трохзначнымі лічбамі.

Па міжнароднай праграме PISA даследаванні праводзяцца па прыродазнаўчанавуковай, матэматычнай і чытацкай граматычнасці. У час апошняга тэсціравання падлеткаў арганізатары засяродзілі іх увагу на ўменне праводзіць навуковыя доследы і на ролю дысцыпліны ў прафесійным і сацыяльным жыцці асобы.

Пад *прыродазнаўчанавуковай граматычнасцю* арганізатары даследаванняў разумеюць здольнасць індывідуума тлумачыць з'явы навакольнага свету і тыя змены, што адбываюцца ў выніку дзейнасці

чалавека, дэманстраваць дасведчанасць у тым, што прыродазнаўчыя навукі і тэхналогіі аказваюць уплыў на матэрыяльную, інтэлектуальную і культурную сферы грамадства.

Сярэднія паказчыкі ў гэтай галіне ведаў павялічыліся ў параўнанні з 2006 годам у Калумбіі, Ізраілі, Макаа (Кітай), Партугаліі, Катары і Румыніі. За гэты час у Макаа, Партугаліі і Катары зменшылася доля слабапасапьяваючых навучэнцаў і павялічылася доля тых, хто здольны выконваць заданні 5-га і нават больш высокага ўзроўню складанасці.

Каля 8 % навучэнцаў краін АЭСР маюць найвышэйшыя рэзультаты. Гэта значыць, што яны добра выканалі заданні 5-га і 6-га ўзроўняў складанасці. У Сінгапуры, напрыклад, колькасць такіх навучэнцаў складае 24,2 % , у Тайбэі (Кітай) — 15,4 %, у Японіі — 15,3 %, у Фінлянды — 14,3 %. Пры гэтым у 33 краінах хлопчыкі аказаліся больш паспяховымі, чым дзяўчынкі. Увогуле з усіх краін дзяўчынкі трапілі ў лідары толькі ў Фінлянды. Па лёгкіх заданнях (1—2 узроўню) адрозненні ў гендарным саставе не назіраюцца ні ў адной краіне.

Імкненне вучняў да атрымання спецыяльнасці, якая патрабуе навуковай дзейнасці, прама прапарцыянальна іх поспехам у спасціжэнні навукі і ступені задавальнення ад навуковай работы. Сацыяэканамічнае асяроддзе таксама іграе пэўную ролю ў выбары падлеткам будучай сферы дзейнасці. У пераважнай колькасці краін і эканомік найбольшую схільнасць да навуковай кар'еры праяўляюць выхадцы з добранадзейнага сацыяэканамічнага асяроддзя, нават калі фактар паспяховасці і задавальнення ад навуковай дзейнасці такі ж, як і ў выхадцаў з іншага асяроддзя.

Матэматычная граматычнасць уключае матэматычныя разважанні, выкарыстанне матэматычных паняццяў, працэдур і інструментаў для апісання, тлумачэння і прадказання з'яў, дапамагае вызначаць і разумець ролю матэматыкі ў сучасным свеце. У такім выпадку паняцці «матэматычная граматычнасць» і «функцыянальная

граматнасць» тоесныя паміж сабой. Пры наяўнасці матэматычнай граматычнасці асоба здольна абгрунтаваць свае меркаванні і самастойна прымаць адпаведныя рашэнні.

Заданні ў гэтай галіне, як правіла, складзены па матэрыялах, узятых з розных вучэбных прадметаў, і прапануюцца на тэсціраванні як у закрытай ці ў адкрытай форме, так і ў выглядзе вольнага адказу.

Краіны Паўднёва-Усходняй Азіі (Сінгапур, Ганконг, Макао і Тайбэй) прадэманстравалі найвышэйшыя вынікі даследаванняў па матэматычнай граматычнасці.

Албанія, Калумбія, Чарнагорыя, Перу, Катар і Расія падняліся вышэй у рэйтынгавым спісе ў параўнанні з 2012 годам.

Ва ўсіх краінах АЭСР хлопчыкі прадэманстравалі больш высокія вынікі, чым дзяўчынкі — у сярэднім на 8 балаў.

Чытацкая граматычнасць — гэта здольнасць асобы разумець і выкарыстоўваць, інтэрпрэтаваць інфармацыю з літаратурных і навукова-папулярных тэкстаў, уменне працаваць з рознымі графікамі, дыяграмамі, табліцамі і схемамі.

Найлепшыя вынікі па чытацкай граматычнасці прадэманстравалі Сінгапур. Разам з тым каля 20 % навучэнцаў у краінах АЭСР не справіліся з базавымі заданнямі (2-і ўзровень). У Канадзе, Эстоніі, Фінляндыі, Ганконгу, Ірландыі і Макао такіх навучэнцаў менш за 12 %.

У цэлым паказчыкі чытацкай граматычнасці у краінах АЭСР у параўнанні з 2000 годам не палепшыліся.

З 2009 па 2015 гады ў Албаніі, Эстоніі, Грузіі, Ірландыі, Макао, Малдове, Чарнагорыі, Расіі, Славеніі і Іспаніі павялічвалася доля навучэнцаў з высокім узроўнем чытацкай граматычнасці і адначасова зніжалася колькасць тых, хто не справіўся з заданнямі базавага ўзроўню.

Разрыў у гендарным саставе на карысць дзяўчынак у краінах АЭСР па чытацкай граматычнасці зменшыўся на 12 балаў.

Маніторынгавы характар даследаванняў дазваляе выяўляць і параўноўваць як дынаміку паспяховасці навучэнцаў, так і месца кожнай краіны-ўдзельніцы ў рэй-

тынгавым спісе. Акрамя таго, фармат і змест заданняў спрыяе выяўленню творчых здольнасцей падлеткаў, уменняў супастаўляць факты і рабіць вывады на аснове атрыманай інфармацыі.

Маючы вопыт падрыхтоўкі і правядзення цэнтралізаванага тэсціравання, адзначым, што арганізатары праграмы PISA дасканалы валодаюць метадыкай правядзення стандартызаваных формаў даследаванняў. Высокі ўзровень дакладнасці вынікаў грунтуецца на ўніфікацыі ўсяго працэсу даследаванняў. Таму можна гаварыць пра невыпадковасць высокай карэляцыі вынікаў даследаванняў у кожнай краіне па цыклах. Няма рэзкага «падзення» ці спантаннага іх росту у асобных краінах па перыядах правядзення даследаванняў.

Для большай нагляднасці вынікаў прапануем зводныя табліцы за ўвесь час даследаванняў з 2000 па 2015 гады (*табліцы 1–3*).

Краіны-лідары папярэдніх даследаванняў захавалі высокія паказчыкі ў рэйтынгавым спісе і, як спартсмены ў марафонскім забегу, не вельмі былі ахвочымі на ратацыю месц на менш прэстыжныя пасля кожнага цыкла.

Абсалютным лідарам па выніках PISA-2015 выступае Сінгапур. Улічваючы тое, што і па другіх міжнародных даследчых праграмах (PIRLS, TIMSS і інш.) гэтая краіна займае першыя месцы, а кансалтынгавая кампанія McKinsey назвала сінгапурскую сістэму адукацыі самай эфектыўнай у свеце, можна канстатаваць: мы назіраем адукацыйны феномен.

Асобныя эксперты адзначаюць, што Сінгапур ужо нават «стаміўся» ад лідарскіх пазіцый у адукацыі. Дарэчы, падобнае можна сказаць і пра эканоміку Сінгапура.

Сінгапурская сістэма адукацыі дастаткова прагматычная, яна заснавана на лепшых якасцях еўрапейскай ды амерыканскай школ і найлепшым чынам адпавядае патрабаванням глабальнай эканомікі.

Асноўнай задачай сучаснай адукацыі Сінгапура з'яўляецца стварэнне асяроддзя, якое б стымулявала жаданне ў кожнага грамадзяніна вучыцца на працягу ўсяго жыцця.

Табліца 1 — Прыродазнаўчая грамагнасьць (па звестках PISA)

2000 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2003 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2006 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2009 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2012 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2015 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)
1. Рэсп. Карэя	552	1. Фінляндыя	548	1. Фінляндыя	563	1. Шанхай	575	1. Шанхай, Кітай	580	1. Сінгапур	556
2. Японія	550	2. Японія	548	2. Ганконг	542	2. Фінляндыя	554	2. Ганконг, Кітай	555	2. Японія	538
3. Фінляндыя	538	3. Ганконг	539	3. Канада	534	3. Ганконг	549	3. Сінгапур	551	3. Эстонія	534
4. Англія	532	4. Рэсп. Карэя	538	4. Тайвань	532	4. Тайвань	542	4. Японія	547	4. Кітайскі Тайбэй	532
5. Канада	529	5. Ліхтэнштэйн	525	5. Эстонія	531	5. Японія	539	5. Фінляндыя	545	5. Фінляндыя	531
6. Нов. Зеландыя	528	6. Аўстралія	525	6. Японія	531	6. Рэсп. Карэя	538	6. Эстонія	541	6. Макаа, Кітай	529
7. Аўстралія	528	7. Макаа	525	7. Нов. Зеландыя	530	7. Нов. Зеландыя	532	7. Рэсп. Карэя	538	7. Канада	528
8. Аўстрыя	519	8. Нідэрланды	524	8. Аўстралія	527	8. Аўстралія	529	8. В'етнам	528	8. В'етнам	525
9. Ірландыя	513	9. Чэшск. Рэсп.	523	9. Нідэрланды	525	9. Эстонія	528	9. Польшча	526	9. Ганконг, Кітай	523
10. Швецыя	512	10. Нов. Зеландыя	521	10. Ліхтэнштэйн	522	10. Аўстралія	527	10. Ліхтэнштэйн	525	10. Пекін, Шанхай, Цзянсу, Гуандун (Кітай)	518
11. Чэшск. Рэсп.	511	11. Канада	511	11. Рэсп. Карэя	522	11. Нідэрланды	522	11. Канада	525	11. Рэсп. Карэя	516
12. Францыя	500	12. Швейцарыя	519	12. Славенія	519	12. Ліхтэнштэйн	520	12. Германія	524	12. Нов. Зеландыя	513
13. Нарвегія	500	13. Францыя	513	13. Германія	516	13. Германія	520	13. Тайвань	523	13. Славенія	513
14. ЗША	499	14. Бельгія	511	14. Англія	515	14. Тайвань	520	14. Нідэрланды	522	13. Славенія	513
15. Венгрыя	496	15. Швецыя	509	15. Чэшск. Рэсп.	513	15. Швейцарыя	517	15. Ірландыя	522	14. Аўстралія	510
16. Ісландыя	496	16. Ірландыя	506	16. Швейцарыя	512	16. Англія	514	16. Макаа, Кітай	521	15. Вялікабрытанія	509
17. Бельгія	496	17. Венгрыя	505	17. Макаа	510	17. Славенія	512	17. Аўстралія	521	16. Германія	509
18. Швейцарыя	496	18. Германія	503	18. Аўстралія	511	17. Славенія	512	18. Нов. Зеландыя	516	17. Нідэрланды	509
19. Іспанія	491	19. Польшча	502	19. Бельгія	510	19. Польшча	508	19. Швейцарыя	515	18. Швейцарыя	506
20. Германія	487	20. Славач. Рэсп.	498	20. Ірландыя	508	20. Ірландыя	508	20. Славенія	514	19. Ірландыя	503
21. Польшча	483	21. Ісландыя	495	21. Венгрыя	504	21. Бельгія	507	21. Вялікабрытанія	514	20. Бельгія	502
22. Данія	481	22. ЗША	495	22. Швецыя	503	22. Венгрыя	503	22. Чэшск. Рэсп.	508	21. Данія	502
23. Італія	478	23. Аўстрыя	491	23. Польшча	498	23. ЗША	502	23. Аўстрыя	506	22. Польшча	501
24. Ліхтэнштэйн	476	24. Расія	491	24. Данія	496	24. Нарвегія	500	24. Бельгія	505	23. Паругуалія	501
25. Грэцыя	461	25. Латвія	489	25. Францыя	495	25. Чэшск. Рэсп.	500	25. Латвія	502	24. Нарвегія	498
26. Расія	460	26. Іспанія	489	26. Харватыя	493	26. Данія	499	26. Францыя	499	25. ЗША	496
27. Латвія	460	27. Італія	487	27. Ісландыя	491	27. Францыя	498	27. Данія	498	26. Аўстрыя	495
28. Паругуалія	459	28. Нарвегія	486	28. Латвія	490	28. Ісландыя	496	28. ЗША	497	27. Францыя	495
29. Люксембург	443	29. Люксембург	484	29. ЗША	489	29. Швецыя	495	28. ЗША	496	28. Швецыя	493
30. Мексіка	422	30. Грэцыя	483	30. Славач. Рэсп.	488	30. Латвія	494	30. Літва	496	29. Чэшск. Рэсп.	493
31. Бразілія	375	...	481	...	479	...	478	31. Нарвегія	495	30. Іспанія	493
32.		38. Інданезія	395	35. Расія	479	39. Расія	478	...	486	31. Латвія	490
		39. Бразілія	390	...	382	...	373	34. Расія	486	...	487
		40. Туніс	385	55. Азербайджан	349	63. Азербайджан	373	63. Катар	384	68. Косава	378
				56. Катар	322	64. Перу	369	64. Інданезія	382	69. Алжыр	376
				57. Кыргызстан	322	65. Кыргызстан	330	65. Перу	373	70. Дамініканская Рэсп.	332

Табліца 2 — Чытацкая граматынасць (па звестках PISA)

2000 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2003 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2006 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2009 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2012 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2015 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)
1.Фінляндыя	546	1.Фінляндыя	543	1.Рэсп. Карэя	556	1.Шанхай, Кітай	556	1.Шанхай, Кітай	570	1.Сінгапур	535
2.Канада	534	2.Рэсп. Карэя	534	2.Фінляндыя	547	2.Рэсп. Карэя	539	2.Ганконг, Кітай	545	2.Ганконг, Кітай	527
3.Нов. Зеландыя	529	3.Канада	528	3.Ганконг	536	3.Фінляндыя	536	3.Сінгапур	542	3.Канада	527
4.Аўстралія	528	4.Аўстралія	525	4.Канада	525	4.Ганконг	533	4.Японія	538	4.Фінляндыя	526
5.Ірландыя	527	5.Ліхтэнштэйн	525	5.Нов. Зеландыя	521	5.Сінгапур	526	5.Рэсп. Карэя	536	5.Ірландыя	521
6.Рэсп. Карэя	525	6.Нов. Зеландыя	522	6.Ірландыя	517	6.Канада	524	6.Фінляндыя	524	6.Эстонія	519
7.Англія	523	7.Ірландыя	522	7.Аўстралія	513	7.Нов. Зеландыя	521	7.Тайвань	523	7.Рэсп. Карэя	517
8.Японія	522	8.Швейцарыя	514	8.Ліхтэнштэйн	510	8.Японія	520	8.Канада	523	8.Японія	516
9.Швейцарыя	516	9.Нідэрланды	513	9.Польшча	508	9.Аўстралія	515	9.Ірландыя	523	9.Нарвегія	513
10.Аўстрыя	507	10.Ганконг	510	10.Швейцарыя	507	10.Нідэрланды	508	10.Польшча	518	10.Нов. Зеландыя	509
11.Бельгія	507	11.Бельгія	507	11.Нідэрланды	507	11.Бельгія	506	11.Ліхтэнштэйн	516	11.Германія	509
12.Ісландыя	507	12.Нарвегія	500	12.Бельгія	501	12.Нарвегія	503	12.Эстонія	516	12.Макаа, Кітай	509
13.Нарвегія	505	13.Швейцарыя	499	13.Эстонія	501	13.Эстонія	501	13.Аўстралія	512	13.Польшча	506
14.Францыя	505	14.Японія	498	14.Швейцарыя	499	14.Швейцарыя	501	14.Нов. Зеландыя	512	14.Славенія	505
15.ЗША	504	15.Макаа	498	15.Японія	498	15.Польшча	500	15.Нідэрланды	511	15.Нідэрланды	503
16.Данія	497	16.Польшча	497	16.Тайвань	496	16.Ісландыя	496	16.Макаа, Кітай	509	16.Аўстралія	503
17.Швейцарыя	494	17.Францыя	496	17.Англія	495	17.ЗША	500	17.Швейцарыя	509	17.Швейцарыя	500
18.Іспанія	493	18.ЗША	495	18.Германія	495	18.Германія	495	18.Бельгія	509	18.Данія	500
19.Чэшск. Рэсп.	487	19.Данія	492	19.Данія	494	19.Швейцарыя	497	19.Францыя	508	19.Францыя	499
20.Італія	484	20.Ісландыя	492	20.Славенія	494	20.Германія	497	20.В'етнам	508	20.Бельгія	499
21.Германія	484	21.Германія	491	21.Макаа	492	21.Ірландыя	496	21.Францыя	505	21.Партугалія	498
22.Ліхтэнштэйн	483	22.Аўстрыя	491	22.Аўстрыя	490	22.Францыя	496	22.Нарвегія	504	22.Вялікабрытанія	498
23.Венгрыя	480	23.Латвія	491	23.Францыя	488	23.Тайвань	495	23.Вялікабрытанія	499	23.Кітайскі Тайбэй	497
24.Польшча	479	24.Чэшск. Рэсп.	489	24.Ісландыя	484	24.Данія	495	24.ЗША	498	24.ЗША	497
25.Грэцыя	474	25.Венгрыя	482	25.Нарвегія	484	25.Англія	494	25.Іспанія	496	25.Іспанія	496
26.Партугалія	470	26.Іспанія	481	26.Чэшск. Рэсп.	483	26.Венгрыя	494	26.Чэшск. Рэсп.	493	26.Расія	495
27.Расія	462	27.Люксембург	479	27.Бенгрыя	484	27.Партугалія	489	27.Аўстрыя	490	27.Пекин, Шанхай, Цзянсу, Гуандун (Кітай)	494
28.Латвія	458	28.Партугалія	478	28.Латвія	479	28.Макаа	487	28.Італія	490	28.Швейцарыя	492
29.Люксембург	441	29.Італія	476	29.Люксембург	479	29.Італія	486	29.Латвія	489	29.Латвія	488
30.Мексіка	422	30.Грэцыя	472	30.Харватыя	477	30.Латвія	484	30.Люксембург	488	30.Чэшск. Рэсп.	487
31.Бразылія	396	...	...	...	440	...	440	...	475	31.Харватыя	487
32.Нідэрланды	...	...	...	...	442	32.Расія	440	...	475	32.В'етнам	487
...	...	...	...	...	400	...	353	...	388	...	...
...	...	38.Мексіка	382	54.Азербайджан	312	63.Перу	370	63.Катар	396	...	350
...	...	39.Інданезія	375	55.Катар	285	64.Азербайджан	362	64.Інданезія	384	68.Алжыр	347
...	...	40.Туніс	...	56.Кыргыстан	...	65.Кыргыстан	314	65.Перу	...	69.Косава	347
...	...	...	...	*ЗША	...	...	...	...	...	70.Ліван	347

*ЗША — 3-за памылкі ў тыражаванні буклетаў вынікі па чытанні выключаны з агульнай статыстыкі.

Табліца 3 –Матэматычная граматынасць (па звестках PISA)

2000 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2003 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2006 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2009 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2012 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)	2015 год Краіны-ўдзел.	Вынікі (бал.)
1.Японія	557	1.Ганконг	550	1.Тайвань	549	1.Шанхай	600	1.Шанхай, Кітай	613	1.Сінгапур	564
2.Рэсп. Карэя	547	2.Фінляндыя	544	2.Фінляндыя	548	2.Сінгапур	562	2.Сінгапур	573	2.Ганконг, Кітай	548
3.Нов. Зеландыя	537	3.Рэсп. Карэя	542	3.Ганконг	547	3.Ганконг	555	3.Ганконг, Кітай	561	3.Макаа, Кітай	544
4.Фінляндыя	536	4.Нідэрланды	538	4.Рэсп. Карэя	547	4.Рэсп. Карэя	546	4.Тайвань	560	4.Кітайскі Тайбэй	542
5.Аўстралія	533	5.Ліхтэнштэйн	536	5.Нідэрланды	531	5.Тайвань	531	5.Рэсп. Карэя	554	5.Японія	532
6.Канада	533	6.Японія	534	6.Канада	527	6.Фінляндыя	541	6.Макаа, Кітай	538	6.Пекін, Шанхай, Цзянсу,	531
7.Швейцарыя	529	7.Канада	532	7.Макаа	525	7.Ліхтэнштэйн	536	7.Японія	536	Гуандун (Кітай)	524
8.Англія	529	8.Бельгія	529	8.Ліхтэнштэйн	525	8.Швейцарыя	534	8.Ліхтэнштэйн	535	Рэсп. Карэя	521
9.Бельгія	520	9.Японія	527	9.Японія	523	9.Японія	529	9.Швейцарыя	531	8.Швейцарыя	520
10.Францыя	517	10.Швейцарыя	527	10.Нов. Зеландыя	522	10.Канада	527	10.Нідэрланды	523	9.Эстонія	520
11.Аўстрыя	515	11.Аўстрыя	524	11.Бельгія	520	11.Нідэрланды	526	11.Эстонія	521	10.Канада	516
12.Данія	514	12.Нов. Зеландыя	523	12.Аўстралія	520	12.Макаа	525	12.Фінляндыя	519	11.Нідэрланды	512
13.Ісландыя	514	13.Чэшск. Рэсп.	516	13.Эстонія	515	13.Нов. Зеландыя	519	13.Канада	518	12.Данія	511
14.Ліхтэнштэйн	514	14.Ісландыя	515	14.Данія	513	14.Бельгія	515	14.Польшча	518	13.Фінляндыя	511
15.Швейцарыя	510	15.Данія	514	15.Чэшск. Рэсп.	510	15.Аўстралія	514	15.Бельгія	515	14.Славенія	510
16.Ірландыя	503	16.Францыя	511	16.Ісландыя	506	16.Германія	513	16.Германія	514	15.Бельгія	507
17.Нарвегія	499	17.Швейцарыя	509	17.Аўстрыя	505	17.Эстонія	512	17.В'етнам	511	16.Германія	506
18.Чэшск. Рэсп.	498	18.Аўстрыя	506	18.Славенія	504	18.Ісландыя	507	18.Аўстрыя	506	17.Польшча	504
19.ЗША	493	19.Германія	503	19.Германія	504	19.Данія	503	19.Аўстралія	504	18.Ірландыя	504
20.Германія	490	20.Ірландыя	503	20.Швейцарыя	502	20.Славенія	501	20.Ірландыя	501	19.Нарвегія	502
21.Венгрыя	488	21.Славац. Рэсп.	498	21.Ірландыя	501	21.Нарвегія	498	21.Славенія	501	20.Аўстрыя	497
22.Расія	478	22.Нарвегія	495	22.Францыя	496	22.Францыя	497	22.Данія	500	21.Нов. Зеландыя	495
23.Іспанія	476	23.Люксембург	493	23.Англія	495	23.Славац. Рэсп.	497	23.Нов. Зеландыя	500	22.В'етнам	495
24.Польшча	470	24.Польшча	490	24.Польшча	495	24.Аўстрыя	496	24.Чэшск. Рэсп.	499	23.Расія	494
25.Венгрыя	463	25.Венгрыя	490	25.Славац. Рэсп.	492	25.Польшча	495	25.Францыя	495	24.Швейцарыя	494
26.Італія	457	26.Іспанія	485	26.Венгрыя	491	26.Швейцарыя	494	26.Вялікабрытанія	494	25.Аўстралія	494
27.Партугалія	454	27.Латвія	483	27.Люксембург	490	27.Чэшск. Рэсп.	493	27.Ісландыя	493	26.Францыя	493
28.Герцыя	447	28.ЗША	483	28.Нарвегія	490	28.Англія	492	28.Латвія	491	27.Вялікабрытанія	492
29.Люксембург	446	29.Расія	468	29.Літва	468	29.Венгрыя	490	29.Люксембург	490	28.Чэшск. Рэсп.	492
30. Мексіка	387	30.Партугалія	466	30.Латвія	466	30.ЗША	487	30.Нарвегія	489	29.Партугалія	492
31.Бразілія	334	...	...	...	...	...	...	...	...	30.Італія	490
32.Нідэрланды	...	38.Інданезія	360	34.Расія	476	38.Расія	468	34.Расія	482	31.Ісландыя	488
...	...	39.Туніс	359	35.ЗША	474	...	...	...	...	32.Іспанія	486
...	...	40.Бразілія	356	...	...	63.Перу	365	36.ЗША	481	...	...
...	...	...	...	55.Туніс	365	64.Панама	360	...	...	40.ЗША	470
...	...	...	...	56.Катар	318	65.Кыргыстан	331	63.Катар	376	68.Косава	362
...	...	57.Кыргыстан	311	...	...	...	...	64. Інданезія	375	69.Алжыр	360
...	...	...	...	...	...	...	...	65. Перу	368	70.Дамініканская Рэсп.	328

Высокія стандарты адукацыі ў спалучэнні з высокапрафесійнымі выкладчыкамі прывабныя для тысяч замежных грамадзян, якія імкнуцца паступіць ва ўстановы адукацыі Сінгапура.

Ужо ў трохгадовым узросце ў дзіцячых дашкольных установах гэтай краіны пачынаецца адукацыйны працэс, развіваюцца такія навыкі як чытанне (на дзвюх мовах), вылічэнне, музыка, маляванне, канструяванне, фарміруецца творчы погляд на акаляючы свет.

Шасцігадовая пачатковая школа дае фундаментальную падрыхтоўку па матэматыцы, англійскай, як адной з трох афіцыйных, мове, па этыцы і мастацкім рамястве. Па заканчэнні пачатковай школы абавязкова здаецца экзамен PSLE, які паказвае якасць і ўзровень ведаў выпускніка, ад чаго залежыць яго магчымасць навучацца ў сярэдняй школе. Чым лепшыя веды ў выпускніка пачатковай школы, тым большая ў яго магчымасць працягнуць адукацыю ў прэстыжнай сярэдняй школе. Таму бацькі не вельмі шкадуюць сваіх дзяцей падчас вучобы ў пачатковай школе і пастаянна «нагружаюць» іх дадатковымі заняткамі.

На ўзроўні сярэдняй адукацыі ідзе шматступенчатая дыферэнцыяцыя: спецыяльная, стандартная, тэхнічная стандартная і інтэграваная.

Стандартная акадэмічная сярэдняя адукацыя працягваецца чатыры гады. Адукацыйныя праграмы канцэнтрыруюцца на акадэмічных дысцыплінах, якія звязаны з будучай прафесійнай дзейнасцю выпускніка школы. На ўсіх узроўнях адукацыі вялікая ўвага надаецца вывучэнню этыкі, нацыянальнай гісторыі і інфарматыкі.

Адным з важных дасягненняў школьнай адукацыі Сінгапура з'яўляецца зніжэнне за кароткі час масавых «правалаў» на выпускных экзаменах у пачатковай і ў сярэдняй школах. Зараз штогод толькі каля 1 % (!?) дзяцей пакідаюць школу і не атрымліваюць сярэдняй адукацыі.

Амаль усе адміністрацыйныя эканамічныя адзінкі Кітая (Ганконг, Макао, Тай-

бэй, Шанхай) таксама дэманструюць высокую матэматычную, чытацкую і прыродазнаўчанавуковую граматынасць. На гэтых тэрыторыях, як правіла, бытуе 12-гадовая сярэдняя школа, дзе старэйшая профільная ступень складае не менш за тры гады навучання, пры тым, што першыя профільныя прадметы ўводзяцца ўжо з VII класа.

Вучэбныя праграмы зацвярджаюцца на муніцыпальным узроўні, аднак школьным адміністрацыям дазваляецца пэўная самастойнасць у арганізацыі і кіраванні навучаннем. Вучням даецца магчымасць самастойна выбіраць асобныя вучэбныя курсы, а настаўнікі абавязаны заахвочваць іх да самаразвіцця і самаадукацыі. Такім чынам, пад кантролем знаходзяцца не толькі вучэбныя дасягненні асобы, але і яе агульнае ўстойлівае развіццё.

Сярод краін-лідараў — Японія і Рэспубліка Карэя. Яны на працягу ўсіх цыклаў даследаванняў знаходзяцца ў верхніх радках агульнага спісу краін-удзельніц PISA. Гэта краіны з неверагоднымі дасягненнямі ў эканоміцы. Так, толькі ў Карэі ВУП на душу насельніцтва вырас са 100 долараў у 1963 годзе да 20 000 долараў у 2005 годзе. Развіццё эканомікі і ўдасканаленне сістэмы адукацыі знаходзяцца ў прамой залежнасці: кожная з галін падштурхоўвае адна адну да ўзаемнага росту.

Трэба адзначыць, што ў азіяцкіх краінах развіццё адукацыі дзяржаўныя ўлады трымаюць пад пільным кантролем і добра фінансуюць яе патрэбы. Узровень адукаванаасці насельніцтва тут лічыцца адным з самых высокіх у свеце і па выніках іншых даследаванняў.

Улічваючы фізіялагічныя і псіхалагічныя асаблівасці асобы дзіцяці, у азіяцкіх краінах выкарыстоўваюць усе магчымасці для яго ранняга развіцця. У Карэі, напрыклад, прынята вучыць дзяцей чытанню з двух-трохгадовага ўзросту (!?).

Далучаюцца да намінантаў з высокімі паказчыкамі з азіяцкага кантыненту некалькі еўрапейскіх краін (Эстонія, Фінляндыя) і Канада.

Трэба адзначыць, што фінская сістэма адукацыі вельмі маладая: ёй, як і сінгапурскай, менш за 50 гадоў. Аднак узроўнем ведаў юнакоў і дзяўчат захапляецца ўся сусветную супольнасць. Што ж адметнага ў фінскай сістэме?

Галоўнае, на што скіравана ўвага Міністэрства адукацыі Фінляндыі, — гэта забеспячэнне магчымасці ўдзелу для абсалютна ўсіх навучэнцаў у розных даследаваннях, без якіх-небудзь скідак на асаблівасці геаграфічнага размяшчэння пасяленняў.

Разам з тым фінская сістэма адукацыі мае адметныя рысы, якія не характэрныя для іншых краін. Па-першае, у фінскіх школах адсутнічаюць экзамены, нават выпускныя. Залічэнне ў вышэйшыя навучальныя ўстановы праходзіць толькі пасля ўдалых уступных іспытаў у самой установе. Па-другое, паглыбленае вывучэнне адных прадметаў за кошт іншых не ўхваляецца. Па-трэцяе, у школах адсутнічаюць класы з пэўным профілем. Як у нас кажуць, «элітныя» класы.

Адукацыя ў Фінляндыі, у тым ліку і вышэйшая, бясплатная.

Як і ў іншых еўрапейскіх краінах, у Фінляндыі надаецца значная ўвага індывідуальнаму характару заняткаў з навучэнцамі. Задача настаўнікаў (на ўроку працуюць адначасова двое іх) — знайсці да кожнага вучня свой падыход. Калі вучань чагосьці не разумее, то гэта не яго віна. Гэта значыць, што настаўнікі нечага не прадугледзелі пры падрыхтоўцы да ўрока ці на ўроку.

Дарэчы, у Іспаніі, у адрозненне ад Фінляндыі, настаўнік не нясе ніякай адказнасці за вынікі навучання дзяцей. Там нават не школа, а бацькі прымаюць канчатковае рашэнне аб паўторным курсе навучання свайго непаспяваючага нашчадка.

І геаграфічна, і па ўзроўні адукацыі шмат агульнага з Фінляндыяй мае Эстонія. Станоўчыя вынікі ў адукацыі Фінляндыі паспрыялі таму, што яе вопыт пераймае былая савецкая рэспубліка.

З краін Усходняй Еўропы, акрамя Эстоніі, можна адзначыць Польшчу, якая

прымае ўдзел у даследаваннях на працягу ўсіх шасці цыклаў і дэманструе неаблагодзімыя рэзультаты. Хоць па ўсіх кірунках даследаванняў PISA-2015 польскія падлеткі крыху здалі пазіцыі, агульныя паказчыкі ўсё ж застаюцца дастаткова высокія — вышэйшыя за 500 балаў.

Нашы заходнія суседзі яшчэ ў канцы XX стагоддзя пры рэфармаванні агульнаадукацыйнай школы заклалі яе добры падмурак. Паколькі папярэдняя вучэбная практыка не надавала асаблівай ролі рознага тыпу экзаменам, то і матывацыя вучняў да вучобы была нізкай. Зараз падыходы да знешняга і ўнутранага ацэньвання вынікаў вучэбнай дзейнасці перагледжаны. Некалькі інстытутаў і цэнтраў вядуць навуковыя даследаванні ў гэтых напрамках.

Польшча ўніфікавала падыходы міжнародных праграм даследаванняў, у тым ліку і PISA, з рэформай зместу і арганізацыі сістэмы адукацыі. Таму і ўзровень адукаванасці падлеткаў не толькі не горшы, чым у краінах АЭСР, а ў параўнанні з асобнымі ўдзельнікамі з Заходняй Еўропы, нават значна вышэйшы.

Своеасаблівым адлюстраваннем сістэмы адукацыі Сінгапура можна лічыць школу Канады. Гэта краіна на працягу ўсіх цыклаў даследаванняў дэманструе стабільна высокія паказчыкі адукаванасці па ўсіх кірунках.

Школы Канады добра забяспечаны тэхнічнымі сродкамі навучання, у вучэбным працэсе шырока выкарыстоўваюцца ІТ-тэхналогіі. Высокія тэхналогіі і высокапрафесійныя настаўнікі на працягу дванаццаці гадоў навучання дапамагаюць канадскім школьнікам атрымаць трывалыя веды. Вучэбныя планы школ персаніфіцыраваныя (па двух узроўнях) з улікам асабістых здольнасцяў вучняў. Для кожнага ўзроўню падбіраецца аптымальны набор вучэбных прадметаў, якія вывучаюцца блокам па семестрах (на працягу вучэбнага года іх два). На кожны семестр адводзіцца па чатыры прадметы. Гэта значыць, кожны дзень праводзіцца чатыры ўрокі па 75 хвілін па адных і тых жа прадметах. І так на працягу паловы

вучэбнага года. У другім семестры вывучаюцца астатнія чатыры прадметы.

У школах сфарміраваны своеасаблівы культ рознага тыпу самастойных работ і персанальных праектаў. Як правіла, пераважаюць пісьмовыя работы. Каб якасна іх выканаць, навучэнец павінен падрыхтаваць пэўную інфармацыю, яе апрацаваць і вусна абараніць перад класам. Ці не ў гэтым прычына наяўнасці ў школьнікаў Канады здольнасцей абстрактна мысліць, што неабходна пры выкананні заданняў па праграме PISA?

Дарэчы, школьнікі ЗША, блізкія суседзі Канады, хоць і дэманструюць нядрэнныя паказчыкі па праграме PISA, аднак за лідарскія пазіцыі ў агульным рэйтынгу спаборнічаць пакуль не могуць.

Сярод агульных вынікаў даследаванняў можна адзначыць наступныя.

1. За час з 2006 года ў краінах АЭСР выдаткі на аднаго навучэнца павялічыліся на 20 %. Разам з тым, толькі ў 12 краінах з 72 можна канстатаваць нязначнае паляпшэнне вынікаў адукаванасці.

2. Сярод краін з высокімі паказчыкамі — ужо вядомы нам Сінгапур і амаль усе эканамічныя адміністрацыйныя адзінкі Кітая, якія прымалі ўдзел у даследаваннях. Сярод нізкаэфектыўных сістэм адукацыі — Калумбія і Перу.

Прыкладна адзін з дзяці навучэнцаў у краінах АЭСР і адзін з чатырох у Сінгапуры дэманструюць самыя высокія вынікі па прыродазнаўчанавуковай граматыцы. Пры гэтым амаль 20 % 15-гадовых падлеткаў краін АЭСР не справіліся з заданнямі базавага ўзроўню. Такія суадносіны застаюцца пачынаючы з 2009 года.

3. Вынікі даследаванняў АЭСР дарослых сведчаць, што самыя кампетэнтныя з іх маюць у два разы больш шансаў атрымаць прэстыжнае месца працы. У іх таксама ў тры разы больш шансаў, чым у менш кампетэнтных равеснікаў, атрымаць заробак вышэйшы за сярэдні. Яны ў большай ступені пазіцыяніруюць сябе суб'ектамі, чым аб'ектамі грамадзянскіх і палітычных працэсаў.

4. Апытванне кіраўнікоў школ Расіі падчас даследаванняў паказала, што вы-

даткі на адукацыю ў краіне дасягнулі той мяжы, пасля якой залежнасць паміж імі і вынікамі адукацыйнага працэсу перастае быць лінейнай. Далейшы рост паказчыкаў адукаванасці залежыць ад эфектыўнасці выкарыстання фінансавых і матэрыяльных сродкаў. Большую карысць прыносяць выдаткі на падрыхтоўку настаўнікаў і павышэнне іх кваліфікацыі.

5. Выкарыстанне экстэнсіўных метадык у арганізацыі адукацыйнага працэсу, у тым ліку пашырэнне дадатковых заняткаў з вучнямі у пазаўрочны час, менш эфектыўна і суадносіцца з іх нізкімі паказчыкамі падчас даследаванняў.

6. PISA-2015 выявіла фактары, якія становяць ўплываюць на адукацыйны працэс. Адзін з найбольш важных фактараў — актыўнае выкарыстанне розных метадык у навучальным працэсе. Да іх можна аднесці:

- навучанне, дзе дамінуе настаўнік («Настаўнік тлумачыць вучэбны матэрыял»);
- навучанне на аснове зваротнай сувязі (сувязь настаўнік ↔ вучань суадносіцца з вучэбнымі мэтамі і задачамі);
- адаптыўнае навучанне («Настаўнік плануе ўрок з ўлікам узроўню падрыхтоўкі класа»);
- навучанне на аснове даследчай дзейнасці («Настаўнік тлумачыць сувязь з'яў і асноўных паняццяў»).

Да метадык з нізкай адукацыйнай эфектыўнасцю, пры якой паніжаецца сярэдні бал, адносіцца празмернае выкарыстанне толькі дыскусій і дэбатаў у навучальным працэсе.

Адзначым, што рацыянальныя суадносіны розных метадык, характэрных для традыцыйнага ўрока, могуць мець большы эфект, чым празмернае ўжыванне толькі так званых развіццёвых педагагічных тэхналогій.

Індэкс выкарыстання розных вучэбных метадык дэманструе тое, як часта настаўнік заахвочвае навучэнцаў прымяняць іх (методыкі) у вучэбным працэсе. Так, для Расіі ён складае 0,5. Гэта значыць, палова навучэнцаў пацвярджаюць, што іх на-

стаўнікі выкарыстоўваюць указанія вышэй метадыкі на кожным ці на большасці ўрокаў.

7. Шанс у навучэнцаў краін з нізкім узроўнем эканамічнага развіцця быць слабапаяспяваючымі ў тры разы большы, чым у іх аднагодкаў з краін з высокім узроўнем эканамічнага развіцця. Аднак трэба адзначыць, што з кожным чарговым цыклам даследаванняў канструкцыя гэтых суадносін мяняецца.

Так, у адпаведнасці з дадзенымі апошніх даследаванняў, 10 % навучэнцаў з В'етнама, якія жывуць у менш прыстойных умовах, атрымалі балы, вышэйшыя за сярэднія паказчыкі ў краінах АЭСР. Увогуле, В'етнам займае больш высокія пазіцыі па ўсіх кірунках даследавання ў параўнанні, напрыклад, з ЗША, дзе, дарэчы, ВУП складае 20 % ад сусветнага ўзроўню.

8. Як юнакі, так і дзяўчаты з вялікіх школ атрымліваюць больш глыбокія веды ў параўнанні з тымі, хто вучыцца ў невялікіх школах. Яны адпаведна і больш паспяховыя ў выбары будучай спецыяльнасці. Аднак у навучэнцаў малых школ няма праблем з дысцыплінай як у час заняткаў, так і ў пазаўрочны час.

Адметнымі фактарамі, якія адмоўна ўплываюць на адукацыйны працэс і яго вынікі, з'яўляецца стварэнне калектываў класаў па разумовых здольнасцях вучняў.

Так, у Расіі па выніках даследаванняў PISA-2015 выяўлены ў параўнанні з 2012 рост пропускаў заняткаў як сярод вучняў, так і сярод настаўнікаў, значна па-

горшылася дысцыпліна на ўроках. Павялічылася таксама колькасць выпадкаў, калі настаўнікі прыходзяць на ўрокі непадрыхтаванымі.

Эксперты адзначаюць, што парушэнне дысцыпліны сярод усіх удзельнікаў адукацыйнага працэсу непасрэдна ўплывае на зніжэнне сярэдніх балаў на 10—15 адзінак.

9. На вынікі навучання значны ўплыў аказваюць сацыяльна-эканамічны статус установы адукацыі і статус яе навучэнцаў.

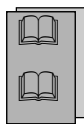
Якія ж урокі даследаванняў PISA будуць карыснымі для нас?

Захоўваючы традыцыйны акадэмізм у дыдактыцы, на што мы ўжо [1] звярталі ўвагу чытачоў, трэба больш актыўна ў навучальным працэсе пашыраць ролю розных самастойных і практычных заняткаў.

Наша школа ўжо прайшла дысертацыйны перыяд абгрунтавання патрэбы ў кампетэнтнасным падыходзе да навучання. Трэба рухацца далей.

Ні ў якім разе нельга грэбаваць тэхнічнымі стандартамі, якія пакладзены ў аснову даследаванняў арганізатарамі PISA. Па выніках PISA-2015 чатыры краіны былі выключаны з падагульняючай справаздачы:

- Албанія — за памылкі ў зборы і апрацоўцы матэрыялаў тэсціравання і апытальнікаў;
- Аргенціна — за памылкі ў выбары ўстаноў адукацыі для даследаванняў;
- Казахстан — за недакладнасць у апрацоўцы базы дадзеных;
- Малазія — за недастатковы працэнт удзельнікаў тэсціравання ў параўнанні з запланаваным.



1. *Фяськоў, М.* Хто ў шоку ад PISA? / М. Фяськоў // Настаўніцкая газета. — 2013 г. — 24 снежня (№ 157). — С. 6—7.
2. PISA [Электронны рэсурс]. — Режим доступа : <http://www.oecd.org/pisa/>. — Дата доступа : 06.12.2016.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 20.10.2017.

Методыка-інструментальныя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка- педагагічнай думцы Беларусі X—XVIII стагоддзяў

В. С. Болбас,

прафесар кафедры педагогікі і псіхалогіі
Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна,
доктар педагагічных навук, дацэнт

Обосновано развитие в этико-педагогической мысли Беларуси X—XVIII веков методико-инструментальных принципов нравственного воспитания. Раскрыта их роль в формировании организационно-методических основ нравственно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: этико-педагогическая мысль, методико-инструментальные принципы нравственного воспитания, целесообразность, связь с жизнью, интеллектуально-умственная сфера, опора на чувства, системность, систематичность, последовательность, доступность, вариативность воспитания.

The development of methodological and instrumental principles of moral education in the ethical and pedagogical thought of Belarus of X-XVIII centuries is substantiated in the article. Their role in the formation of the organizational and methodological foundations of the moral and educational process is revealed.

Keywords: ethical and pedagogical thought, methodological and instrumental principles of moral education, expediency, connection with life, intellectual and mental sphere, reliance on feelings, consistency, systematic character, sequence, accessibility, variability of education.

У папярэдніх артыкулах [1; 2] былі прадстаўлены вынікі аналізу фарміравання прынцыпаў маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі X—XVIII стагоддзяў. Разглядаемыя прынцыпы як пэўныя правілы, што адлюстроўваюць патрабаванні да маральна-выхаваўчага працэсу, якія ў сваю чаргу абавязваюцца на выяўленыя яго заканамернасці, шмат у чым прадвызначылі змястоўнасцаснае нападўненне тэарэтыка-метадалагічнай і практычна-дзейснай функцыі этыка-педагагічнай думкі. Аднак нягледзячы на важнасць і значнасць прынцы-

паў у распрацоўцы пытанняў тэорыі і практыкі выхавання, наўрад ці можна пагадзіцца з многімі сучаснымі навукоўцамі, высновы якіх перанесены нават у падручнікі па педагогіцы. Так, І. П. Падласы досыць катэгарычна сцвярджае: «Прынцыпы выхавання — гэта не парада, не рэкамендацыя; яны патрабуюць абавязковага і поўнага ўвасаблення ў практыку. <...> Прынцыпы выхавання як агульныя фундаментальныя палажэнні раўназначныя, сярод іх няма галоўных і другарадных, такіх, што патрабуюць рэалізацыі ў першую чаргу, і такіх, ажыц-

цяўленне якіх можна адкласці назаўтра» [3, с. 40].

Што да разважанняў аб «абавязковасці» ці «рэкамендацыйнасці» прытрымлівання прынцыпаў, то, па сутнасці, любы выхаваўчы працэс не можа не абапірацца на наяўныя заканамернасці, і ў гэтым заключаецца абавязковасць прытрымлівання прынцыпаў. Але ж у залежнасці ад шматлікіх абставін ступень і характар такога прытрымлівання могуць быць самымі рознымі: ад шырокага і аб'ёмнага да зведзенага практычна да нуля. Так, напрыклад, адукацыйны працэс у цэлым найбольш эфектыўны пры выкарыстанні нагляднасці, але гэта не азначае, што без апошняй ён не можа ажыццяўляцца. Наогул з усіх прынцыпаў выхавання, калі разглядаць яго ў шырокім сэнсе, толькі дыдактычны прынцып навуковасці можна аднесці да «абавязковых» і то з улікам адноснасці навуковых ісцін.

Аналагічна і з раўназначнасцю прынцыпаў. З аднаго боку, любыя заканамернасці адлюстроўваюць неабходнасць адпаведных сувязей паміж з'явамі і аб'ектамі, таму ў агульнафіласофскім сэнсе прадстаўляюць канцэптвальную раўназначнасць. Але з пункту погляду ўплыву на выніковасць арганізуемага адукацыйнага працэсу і ахопу яго элементаў відавочна іх нераўназначнасць. Як і наогул у навуцы, у педагогіцы ёсць заканамернасці, якія жорстка дэтэрмінуюць пэўныя з'явы і працэсы цалкам, а ёсць заканамернасці, якія абумоўліваюць толькі іх асобныя бакі ці праявы пры пэўных умовах і г. д. Таму як не можа быць раўназначных заканамернасцей, так не можа быць і раўназначных прынцыпаў. Менавіта гэта і стала адным з падыходаў распачатай намі класіфікацыі прынцыпаў маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі Х—XVIII стагоддзяў.

Першая група прынцыпаў — базавыя (прыродазгоднасць, Богазгоднасць, культуразгоднасць) [1, с. 39—46]. Гэтыя прынцыпы на працягу ўсяго разглядаемага перыяду вызначалі агульныя падыходы да маральнага выхавання цалкам, інтэгралі не толькі метадалагічныя, але і філасоф-

скія аспекты развіцця маральна-выхаваўчых сістэм. Базавыя прынцыпы адлюстроўвалі ролю сацыябіядухоўнай прыроды чалавека, стваралі тэарэтыка-метадалагічны падмурак арганізацыі маральна-выхаваўчага працэсу, надавалі яму сістэмны характар. На іх аснове фарміраваліся практычна ўсе падыходы да праблем маральнага ўдасканалення асобы. З улікам патрабаванняў дадзеных прынцыпаў распрацоўваліся мэты, змест, метады, сродкі і формы маральнага выхавання. Прынцыпы прыродазгоднасці, Богазгоднасці, культуразгоднасці непасрэдна абумовілі распрацоўку ўсіх іншых прынцыпаў маральнага выхавання.

Другая група — гісторыка-анталагічныя прынцыпы (вядучая роля настаўніка-выхавацеля, прыярытэтнасць сямейнага выхавання, спалучэнне калектывізму і індывідуалізму, гуманізацыя адносін да выхаванцаў, актывізацыя выхаванцаў ва ўласным маральным удасканаленні) [2, с. 75—83]. Патрабаванні гэтых прынцыпаў залежалі ад шматлікіх гісторыка-культурных умоў і выражалі анталагічную сутнасць саміх прынцыпаў. Змястоўнае напаўненне разгледжаных прынцыпаў мянялася з цягам часу, што надавала маральнаму выхаванню пэўныя асаблівасці ў канкрэтныя гістарычныя перыяды і адметнасці ад аналагічных працэсаў у іншых краінах. У адрозненне ад базавых гісторыка-анталагічных прынцыпы не мелі ўсеахопнага характару, патрабаванні многіх з іх распаўсюджваліся альбо на некаторыя кампаненты маральна-выхаваўчага працэсу, альбо на асобныя іх спалучэнні.

У дадзеным артыкуле абгрунтоўваецца і прапануецца трэцяя група прынцыпаў — метадыка-інструментальных (мэтакіраванасць, апора на інтэлектуальна-разумовую і эмацыянальна-пачуццёвую сферы, нагляднасць, сістэмнасць, паслядоўнасць, сістэматычнасць, даступнасць, сувязь з жыццём, варыятыўнасць уздзеяння на выхаванцаў, узгодненасць выхаваўчых намаганняў). Гэтыя прынцыпы праз канкрэтныя арганізацыйна-педагагічныя падыходы забяспечвалі эфектыўнасць маральна-выхаваўчага працэсу, за-

кладвалі метадычныя асновы яго арганізацыі і фарміравання будучых выхаваўчых тэхналогій. На іх палажэнні, якія мелі ўніверсальны характар і не залежалі ні ад геаграфічнага месца, ні ад гістарычнага часу, непасрэдна абапіраўся рэальны працэс маральнага выхавання на ўсіх этапах развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі, а прагматычная значнасць дадзеных прынцыпаў захоўваецца і ў сучаснасці і ў будучым.

Адным з найважнейшых прынцыпаў трэцяй групы з'яўляецца **прынцып мэ-таскіраванасці маральна-выхаваўчага працэсу**. Мэтаскіраванасць уяўляе сабой галоўны параметр развіцця любой педагагічнай з'явы ці працэсу. Тэлеалагічны (*грэч. telos* — мэта) аспект генезісу і фарміравання этыка-педагагічнай думкі Беларусі Х–XVIII стагоддзяў раскрывае мэтавую абумоўленасць яе ўзнікнення і анталагічную характарыстыку развіцця. Тэлеалагічны прынцып як аснова спецыфікі гуманітарных ведаў вылучае мэтавы кагнітыўны падыход у якасці парадыгмальнай устаноўкі фарміравання ідэй маральнага выхавання ўвогуле. Прынцып мэтазгоднасці маральнага выхавання засноўваўся як на патрабаваннях мэтаскіраванасці ўсяго маральна-выхаваўчага працэсу, так і на падпарадкаванасці прынцыпу кожнага асобнага кампанента метадычнага і практычнага забеспячэння ажыццяўляемага працэсу. Што тычыцца мэтазгоднасці і мэтаскіраванасці непасрэдна арганізацыйна-працэсуальнага боку маральнага выхавання, то гэтаму пытання асноватворнае значэнне надавалася на ўсіх этапах развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі разглядаемага перыяду.

У выніку сінтэзу народна-педагагічных поглядаў і пастулатаў хрысціянскай этыкі на самых пачатковых стадыях генезісу айчынных ідэй маральнага выхавання абумоўленасць развіцця маральна-выхаваўчых ідэй вызначанымі мэтамі станавілася адным з неабходных і бясспрэчных патрабаванняў. І ў зычыністве, і ў хрысціянстве самі маральныя прынцыпы і правілы грамадскага ўладкавання падпарадкоўваліся агульным сэнсавызначальным мэтам ар-

ганізацыі жыццядзейнасці. Мэтавызначэнне дэтэрмінавала як агульныя працэсы жыццёвага побыту, так і асобныя іх бакі.

Выразны акцэнт на важнасці мэтавызначэння ў любой дзейнасці рабілі практычна ўсе слынным асветнікі Беларусі. Так, Я. Намыслоўскі ў сваім вучэбным дапаможніку па этыцы пісаў: «Рабіць патрэбна толькі тое, мэту чаго зараней прадбачыш» [4, с. 84].

С. Полацкі папярэджваў, што любую справу трэба пачынаць з выразнага ўсведамлення яе канчатковай мэты: «*Всякое дело совет даваряет, ум конец его да предусматривает*»; «*Егда хочещи дело начинати, конец первее тебе разсуждати*» [5, с. 249, 260]. На ўзроўні філасофскага абагульнення Г. Каніскі заключаў, што ў свеце першапачаткова ўсё ўладкавана мэтазгодна: «Што б ні рабіла прырода, яна робіць з мэтай» [5, с. 349]. Такім чынам, у развіцці этыка-педагагічнай думкі Беларусі ўмацоўваліся амбівалентныя адносіны да мэтавызначэння і як да растлумачальнага прынцыпу, і як да анталагічнай характарыстыкі быцця. З метадычнага пункту погляду выніковасць маральна-выхаваўчага працэсу бачылася ў мэтаскіраванасці і мэтазгоднасці педагагічных намаганняў усіх яго ўдзельнікаў.

У этыка-педагагічнай думцы Беларусі наступным прынцыпам маральнага выхавання, які вызначальна ўплываў на фарміраванне метадычных асноў яго ажыццяўлення, быў **прынцып апоры на інтэлектуальна-разумовую сферу**. Ён адлюстроўваў дэтэрмінацыю маральнага ўдасканалення асобы яе разумовым развіццём. Ужо мысліцелі ранняга сярэднявечча адзначалі, што менавіта розум з'яўляецца той сілай, якой падпарадкавана фізічнае і духоўнае жыццё. У норава-павучальных зборніках «Пчала», «Златаструй» і іншых, якія былі надзвычай распаўсюджаны на беларускіх землях, падкрэслівалася: «*Ведь душа находится в голове, имея ум, как светлое око...*»; «*Мудрость надо всеми добродетелями цесарствует*».

Цвёрда верыў у бязмежную сілу розуму Кірыла Тураўскі. Апавядаючы аб траістасці прыроды чалавека, ён засяродж-

ваў увагу на тым, што, акрамя духу і цела, ёсць яшчэ розум. Дзякуючы розуму, чалавек можа ўзняцца да вяршынь духоўнай дасканаласці, жыць у строгай адпаведнасці з найважнейшым маральным законам, пазбегнуць спакуслівых заганных дзеянняў і ўчынкаў. *«Вперите си разумнее криле и взлетим от губящего ны греха»* [6, с. 425], — з паэтычнай узнёсласцю раіць асветнік, праяўляючы шчыры клопат аб унутраных цнотах супляменнікаў.

Распрацоўшчыкі этыка-педагагічных ідэй разумелі, што без адпаведнага разумавага ўзроўню дабрныя можа ператварыцца ў сур'ёзны недахоп, бо адсутнасць ведаў здольна зблытаць чалавека ў вызначэнні мэты, ацэнцы з'яў і выбары лініі паводзін. Асаблівую моц набылі такія акцэнтны ў часы эпохі Адраджэння, калі не толькі сам чалавек становіцца ў цэнтры пазнання, а веды і маральнасць звязваюцца ў адзінае цэлае. Веды не толькі пашыраюць кругагляд чалавека, павышаюць яго інтэлектуальны ўзровень, але і ўплываюць на пачуцці, волю, арыентуюць і падштурхоўваюць да духоўнага ўдасканалення, падводзяць да неабходнасці вырашэння маральна-выхаваўчых задач. Пры развіцці навуковых ведаў хрысціянскі антрапацэнтрызм абумовіў на ўсходнеславянскіх землях пераважную ўвагу да праблемы чалавека як асновы гэтага свету і пасрэдніка, які забяспечвае сувязь паміж Творцай і яго зямнымі тварэннямі. Само пазнанне свету азначае спасціжэнне яго сэнсу з пункту гледжання чалавечага ўладкавання ў многім праз маральныя законы.

Такія чалавечыя рысы, як дабрачыннасць і мудрасць, настолькі зліліся ва ўяўленні беларускіх мысліцеляў, што практычна самі разумовыя якасці чалавека набылі непасрэдную этычную каштоўнасць і сталі неад'емнай састаўной часткай яго маральнай характарыстыкі. Так, з пункту гледжання Францыска Скарыны, змястоўнае напаўненне маральна-выхаваўчага працэсу немагчыма без *«мудрости, разума, умения, страха божия и иных добрых нравов»* [7, с. 21]. Аналагічных поглядаў прытрымліваўся Ян Ліцыній На-

мыслоўскі. Ён усхваляў чалавечы розум, праслаўляў веды, якія лічыў асновай маральнасці індывіда: *«Сее ж сілу сваю розум у добрачыннасцей сад»* [4, с. 82].

Прадстаўнік перадасветніцкага этапу развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі Сімяон Полацкі таксама лічыў, што мысленне, розум павінны знаходзіцца ў аснове ўсіх людскіх спраў. Выхаванцам перад любым дзеяннем ён раіў *«потисия прежде оно умом разсуждати»* [8, с. 77]. *«Разум есть прешедшая добре разсуждати, настоящая паки благоустраяти»* [5, с. 260], — пераконваў педагог і адзначаў, што вяршыняй маральнага выхавання лічыцца здольнасць і ўменне кожнага чалавека трымаць свае паводзіны пад кантролем розуму.

У эпоху Асветніцтва больш увагі стала ўдзяляцца ролі асобных навук у павышэнні маральнага ўзроўню грамадства. Так, І. Капіевіч лічыў агульную гуманітарна арыентаваную асвету падмуркам адукаванасці і выхаванасці чалавека. Надрукаваўшы звыш 20 кніг па розных галінах ведаў, ён пісаў: *«Ничто же полезнейшее есть въ семъ житіи, какъ познаніе и умелость письменъ. Сіе приношаетъ величество и славу, сіе неизреченную красоту воздаетъ, сіе государства великія укрепляетъ, и расширяетъ и прославляетъ — всякому человеку во всякомъ чину полезно. Письмена разумъ исправляютъ, и обучаютъ, и утешают, откуда храбрость и добродетели въ первоначальникахъ зъ наученія и чтенія письменъ»* [5, с. 324].

А. Доўгірд, пагаджаючыся з І. Кантам, сцвярджаў, што маральнасць першапачаткова апрыёрна і падпарадкоўваецца розуму. У яго ўяўленні ўчынак настолькі лічыцца маральным, наколькі яго накіроўвае розум ведамі. Асветнікі лічылі, што адукаванасць уплывае не толькі на розум, але і на пачуцці, волю, яна павінна схіляць чалавека змяняцца ў лепшы бок, а не толькі даваць пэўныя звесткі. Айчынная этыка-педагагічная думка падводзіла да слушнага высновы, што хоць і не заўсёды веды трансфармуюцца ў дабрачыннасць, але ж маральнае зло і мудрасць несумяшчальныя паміж сабой, бо ўзровень маральнасці чалавека непасрэдна залежыць ад

ступені засваення ім культурных набыткаў папярэдніх пакаленняў.

Побач з асэнсаваннем ролі і месца інтэлектуальна-разумовых асноў у маральным развіцці асобы і грамадства важная ўвага надавалася неабходнасці авалодання непасрэдна маральнымі ведамі, без чаго практычна немагчыма арганізацыя маральнага выхавання. Маральная асвета часта разглядалася як абавязковы пачатак маральна-выхаваўчага працэсу. Такім чынам, у педагагічнай думцы Беларусі ўсталёўваецца перакананне аб неабходнасці пабудовы маральна-выхаваўчага працэсу на інтэлектуальна-разумовых пачатках, сярод якіх асобае месца адводзілася маральным ведам. Істотна ўзвышаючы ролю адукацыі ў фарміраванні прыстойнай асобы і маральна-дасканаллага грамадства, педагогі-мысліцелі не замянялі ёю выхаваўчы працэс.

І ўсё ж у этыка-педагагічнай думцы Беларусі фарміраваўся, шырыўся і актыўна ўсталёўваўся і іншы падыход, які не атаясамліваў інтэлектуальнае і маральнае развіццё асобы. Яшчэ ў ранні перыяд распаўсюджвання хрысціянства на беларускіх землях рэлігійныя дзеячы і асветнікі папярэджвалі, што не любая адукаванасць, не любыя веды могуць прывесці да сапраўднай маральнасці. Так, у «Дзіопры» XI стагоддзя гаворыцца, што «*многочение*» можа спарадзіць зло, калі яно становіцца прадметам славалюбства ці сродкам дасягнення карыслівых мэт. Як высока ні ставіўся К. Тураўскі да разумовага развіцця, ён быў упэўнены, што ўдасканаленне розуму павінна не толькі дапаўняцца верай, а накіроўвацца і выпраўляцца ёю.

Каб разабрацца ў глыбінным маральна-этычным сэнсе «божага адкрыцця», адных толькі ведаў недастаткова, патрэбна яшчэ трывалая ўласная вера. Мысліцель указваў на інтравертны характар крыніц веры і чалавечай маралі. Яго паслядоўнікі таксама абгрунтоўвалі думку, што маральны выбар, адпаведныя ўчынкі і паводзіны павінны рабіцца чалавекам, які кіруецца розумам і сумленнем.

На думку М. Гусоўскага, адрыву ведаў, у тым ліку і маральных, ад пачуццяў пе-

рашкаджае фарміраванню ў вучняў маральных перакананняў. З гэтай нагоды ён пісаў: «Ці ж зразумець вам усё гэта без зведання тых пачуццяў?!» [9, с. 141]. Паэт упэўнены, што сапраўдная маральнасць бярэ свой пачатак у сэрцы і пры дапамозе розуму рэалізуецца ў маральных паводзінах.

У эпоху Асветніцтва з яе прыматам розуму, ведаў і навукі тым не менш адзначалася, што хоць у аснове маралі ляжаць пастаянныя прыродныя законы, але ўсё, што зыходзіць з чалавечай душы, можа адпавядаць ці не адпавядаць натуральным законам і мяняцца ў залежнасці ад шэрагу аб'ектыўных ці суб'ектыўных фактараў. Згодна з уяўленнямі К. Нарбута, адрозніць дабро ад зла і зрабіць правільны выбар нам дапамагае голас сумлення — унутраны рухавік маралі. Але чалавек можа зрабіць памылку, калі не мае глыбокіх ведаў. Веды, доўг і сумленне — абавязковыя ўмовы маральных учынкаў. Таму, паводле перакананняў мысліцеля, ідэал дасканаллага чалавека павінен гарманічна спалучаць маральны і інтэлектуальны аспекты [5, с. 426].

Такім чынам, у этыка-педагагічнай думцы Беларусі абгрунтоўвалася выснова, што маральна-духоўнае ўдасканаленне асобы і грамадства павінна будавацца на інтэлектуальна-разумовых пачатках, але не зводзіцца да іх. Маральнасць не толькі самастойназначная, не толькі не заўсёды непасрэдна падпарадкоўваецца розуму, а часам сама выступае для яго ў якасці арыентацыі і характару мысліцельнай, а затым і практычнай дзейнасці.

Таму не выпадкова этыка-педагагічная думка істотнае месца адводзіла **прыцыпу апоры на эмацыянальна-пачуццёвую сферу**. Маральнасць асобы не можа быць сфарміравана без пачуццёвага засваення маральных патрабаванняў. Наогул у розуме чалавека знаходзіцца толькі тое, што трапляе туды праз пачуцці. Больш таго, погляды, ідэі, перакананні чалавека не могуць стаць кіраўніцтвам да дзеяння без адпаведных пачуццяў і эмоцый. Маральная свядомасць, мысленне ў сукупнасці з пачуццямі садзейнічаюць праяўленню

маральнай волі, што вядзе да адпаведных учынкаў і маральных паводзін. Маральнае выхаванне павінна забяспечваць адзінства думак і пачуццяў, слоў і спраў, перакананняў і паводзін. Яно перш за ўсё паўстае як мэтанакіраваны цэласны працэс фарміравання маральнай свядомасці, узбагачэння маральных пачуццяў, развіцця маральных якасцей, выпрацоўкі і замацавання навыкаў і звычак маральных паводзін.

Так, павучанні, казанні, малітвы, каноны, прытчы і іншыя творы К. Тураўскага складзены такім чынам, што адначасова ўздзейнічаюць на свядомасць і эмоцыі чалавека. Ва ўступнай частцы з адкрытым дыдактычным пафасам асветнік абуджае цікавасць да пэўнай праблемы. У асноўнай частцы ён робіць чытача як бы ўдзельнікам падзей, вымушае яго асэнсоўваць і адчуваць сутнасць з’явы. Для ажыццяўлення такой задумы пісьменнік удала карыстаўся багаццем эпітэтаў, параўнанняў, гіпербал, метафар, сінтаксічных паралелізмаў і г. д. У заключнай частцы павучэнняў ён уздымаў іх танальнасць да найвышэйшай ступені святочна-ўрачыстага гучання, каб замацаваць у чытача ўзнёсла-душэўны настрой. Дзякуючы гэтаму, творы К. Тураўскага характарызуюцца высокім мастацкім узроўнем, вобразнасцю, пранікнёнасцю.

Ф. Скарына таксама засяроджваў увагу на дваістай аснове маральных паняццяў, іх апоры на веды і пачуцці. Паводле яго перакананняў маральнасць асобы фарміруецца з апорай на ўсвядомленасць нормаў сумеснага існавання людской супольнасці і прыняцці іх асабіста для сябе на пачуццёвым узроўні. Так, Ф. Скарына падкрэсліваў, што менавіта праз сэрца праходзіць шлях да маральнага ўдасканалення, бо многія маральныя паняцці закладзены якраз «*в серци одного каждого человека*» [7, с. 62].

Паступова ў этыка-педагагічнай думцы фарміравалася ідэя аб неабходнасці сінтэзу рацыянальнага і эмацыянальнага ў маральным развіцці асобы. Нават такі прыхільнік асветніцкага абсалютызму, як С. Полацкі, згаджаўся з тым, што дзеля

дасягнення маральна-выхаваўчых мэт трэба звяртацца да пачуццяў выхаванцаў: «...*Преклоняти сердце подобает, ко творению делес*» [5, с. 265]. Інакш кажучы, маральныя рысы і якасці могуць сфарміравацца толькі пры ўмове, калі развіццё маральнай свядомасці будзе дапоўнена развіццём маральных пачуццяў.

Шырока распаўсюджаныя ў той час агіяграфічныя творы, маральна-павучальныя старадрукі, зборнікі шматлікіх сентэнцый у першую чаргу апеявалі не да розуму, а да пачуццяў і здольнасцей жывога ўяўлення.

З гэтай нагоды хрысціянства надае выключную ўвагу велічы сваіх храмаў, прыгажосці царкоўных рытуалаў, але пры гэтым багасловы падкрэсліваюць, што гаюнае прызначэнне такога ўздзеяння не ў эстэтычным зачараванні знешняй прывабнасцю, а ў здольнасці абуджаць пачуцці і з іх дапамогай больш эфектыўна выхоўваць людзей. Храмавае дойдства з уласцівай яму мовай сімвалаў садзейнічала развіццю маральнай свядомасці і маральных пачуццяў чалавека.

У адпаведнасці з традыцыямі візантыйскага красамоўства ў айчынныя пропаведзі і павучанні прыйшла ўпрыгожаная, квяцістая, фігуральная мова. Падчас фігуральнасць і сімвалізм, якія абуджалі ўяўленне выхаванцаў, нават ускладнялі асэнсаванне зместу, але, як лічылася, гэта кампенсавалася выхаваннем эмоцый. Па гэтай прычыне многія сярэдневяковыя каштоўнасці цяжка падаюцца асэнсаванню сённяшнім рацыяналістычным мысленнем. Усеагульная даступнасць мастацтва з яго незвычайнай сэнсавай ёмістасцю і неабмежаванымі магчымасцямі эмацыянальнага ўздзеяння дазваляе адносіць яго да найважнейшых сродкаў маральнага выхавання. Па гэтай прычыне эстэтычнае ў мастацтве Сярэднявечча выцяглася на другі план яго маральна-выхаваўчай функцыяй і дзякуючы педагагічным намаганням насіла нарматыўны, усеагульны і абавязковы характар.

Апеяцый да эмоцый і пачуццяў служыла і мастацкае афармленне кніжных выданняў — застаўкі, калафоны, віньеткі,

гравіраваня ініцыялы. На думку К. Нарбута, у справе менавіта маральнага выхавання «*больш можа зрабіць пачуццёвасць і ўяўленне, чым розум*» [4, с. 147].

Такія падыходы абапіраліся на трывалую народна-выхаваўчую аснову — этнічную педагогіку беларусаў. У традыцыйнай педагогічнай культуры імпліцытна ўтрымліваюцца высновы аб значнай ролі пачуццяў чалавека як у фарміраванні маральнай свядомасці, так і ў арганізацыі адпаведных паводзін. Народная мудрасць геніяльна прадказала высновы сучасных вучоных, што развіццё другой сігнальнай сістэмы (слоўна-знакавай) у значнай ступені залежыць ад дзейнасці першай сігнальнай сістэмы (вобразна-мастацкай). Таму развіццю вобразна-мастацкага мыслення надавалася вялікая ўвага ва ўсіх перыядах дзяцінства. Невыпадкова, што сама скарбонка народнай мудрасці, у тым ліку і педагогічнай, была «ўпакавана» ў мастацкія формы і яе прамое ўздзеянне адтуль часта адбывалася з дапамогай мастацкіх сродкаў. Народная педагогіка ніколі не імкнулася расчляняць, раскладваць па палічках складаня з’явы духоўнага быцця грамадства. Тое, што нельга перадаць словам, цалкам адрасавалася вобразна-пачуццёваму ўспрымання, і ад гэтага значна павялічвалася магчымасць духоўнага абагачэння асобы.

З глыбокай старажытнасці ў маральным выхаванні адным з найважнейшых быў і **прынцып нагляднасці**. З мэтай нагляднасці абстрактныя паняцці ў павучаннях супастаўляліся з бытавымі прадметамі, звыклымі з’явамі жыцця і служылі галоўнай задачай выхавання адпавядаўшага гістарычнаму перыяду светапогляду і фарміраванню новага чалавека.

Менавіта ў мэтах нагляднасці ўсходнеславянскія асветнікі ранняга сярэднявечча ўводзілі ў свае творы вобразы біблейскіх персанажаў, міфалагічных істот, жывёл. Так, напрыклад, Клімент Смаляціч выкарыстоўваў вобразы Алкіёна і Саламандра, каб больш дакладна растлумачыць чытачам пытанні маральнага развіцця і суіснавання ў навакольным свеце. Задоўга да абгрунтавання прынцыпу нагляднасці ў якасці

«залатога правіла дыдактыкі» знакамітым чэшскім педагогам Янам Амосам Каменскім наш суайчыннік Сімяон Полацкі пісаў: «*Веру емлем тым паче, яже око видит, нежели гласом, яже ухо наше слышит*» [10, с. 342]. Такія ідэі таксама абапіраліся на трывалую народна-педагогічную выснову, дзе з аксіяматычнай упэўненасцю сцвярджалася: «Лепш адзін раз убачыць, чым сто разоў пачуць». С. Полацкі, напрыклад, асаблівае значэнне, як і Ф. Скарына, надаваў пытанням нагляднага афармлення сваіх кніг. Тытульныя лісты многіх яго выданняў выкананы ў сімволіка-эмблематычным духу. Каб прыцягнуць увагу чытача, самі тэксты ён кампанаваў у выглядзе розных фігур. Патрабаванні прынцыпу нагляднасці мелі на ўвазе ўздзеянне не толькі на зрок, але і на іншыя органы пачуццяў, якія дапаўнялі адзін аднаго і фарміравалі больш поўны цэласны вобраз, узмоцненае пачуццёвае ўздзеянне якога на асобу дала набытоны эффект у маральным выхаванні.

Многія прадстаўнікі беларускай педагогічнай думкі даследуемага перыяду акцэнтавалі ўвагу на пытаннях дакладнай, прадуманай арганізацыі маральна-выхаваўчага працэсу. Кірыла Тураўскі сцвярджаў, што выхавацель, які не можа патрэбныя справы ў адпаведным парадку выкласці, падобны стралку, які не можа трапіць у сваю цэль. Для таго, каб паспяхова завяршыўся выхаваўчы працэс, неабходна закласці добры пачатак. С. Рысінскі неаднаразова сцвярджаў: «*Добры пачатак — палова справы*» [11, с. 94]. Яшчэ адной перадумовай поспеху выхаваўчай справы з’яўляецца паслядоўнасць яе ажыццяўлення. «*Правільна не зробіш нічога, — разважаў Я. Намыслоўскі, — калі не прадумаеш парадку*» [5, с. 81].

Значны сэнс на працягу ўсёй гісторыі развіцця этыка-педагогічнай думкі Беларусі набывалі патрабаванні сістэматычнасці ў маральным выхаванні. Славытыя мысліцелі падкрэслівалі надзвычайную складанасць арганізацыі гэтага працэсу. Ходкім сцвярджаннем у многіх быў афарызм: «Кропля доўбіць камень не сілай, а частым паданнем» [11, с. 26].

Б. Будны, абাপіраючыся на аўтарытэт Платона, настайваў на сістэматычнасці, бесперапыннасці адукацыі і выхавання для людзей усіх узростаў. Так, над Платонам пасмейваліся: да якога часу ён будзе вучыцца? Мудрэц адказваў: «Да тых пор, пакуль не буду лічыць залішнім станавіцца разумней і лепш». Б. Будны тлумачыць: «...невук лічыць за сорам вучыцца ў стальым узросце. Філософ жа ўсё жыццё імкнецца ўдасканальвацца ў навукх і дабрачыннасці» [12, с. 7]. Аналагічныя погляды выказваў і С. Рысінскі, які часта ў сваіх разважаннях спасылаўся на народную мудрасць. Ён запэўніваў, што «ціхая вада берагі падмывае» [11, с. 146]. Наогул у народзе існуе цвёрдае перакананне, што настойлінасць, упартасць і карпатлівасць абавязкова дапамогуць дасягнуць станоўчых выхаваўчых вынікаў, бо нават «мядзведзя можна навучыць».

Такім чынам у этыка-педагагічнай думцы Беларусі разглядаемага перыяду фарміруюцца ў якасці самастойназначных **прынцыпы сістэмнасці, паслядоўнасці, сістэматычнасці маральнага выхавання**. Аднак абгрунтоўваўся і шэраг іншых патрабаванняў метадычнага характару, якія павышалі эфектыўнасць маральна-выхаваўчага працэсу. Яшчэ ў Х—XIII стагоддзях з'явілася патрабаванне забеспячэння **даступнасці** для выхаванцаў зместу маральнага выхавання і дзеянняў настаўнікаў-выхавацеляў. Кірыла Тураўскі сцвярджаў, што адной з неабходных умоў выніковасці выхаваўчых намаганняў настаўніка павінна быць іх даходлівасць, зразумеласць для вучняў. Сам асветнік у гэтым напрамку падаваў яскравы прыклад, за што і атрымаў пачэсную характарыстыку «Златавуст» [6].

Умелымі майстрамі складання норавапавучальных пропаведзей былі айчыннымі асветнікі эпохі Адраджэння. Францыск Скарына, беларускі першадрукар, не толькі выдае Біблію на мове, зразумелай шырокім масам насельніцтва, але і дадае да сваіх выданняў прадмовы, пасляслоўі, тлумачэнні. Для таго каб выкладаемы матэрыял быў больш ясны, асветнік дапаўняе тэксты шматлікімі ілюстрацыямі, каб

«люди посполитые, чтучи могли лпей разумети» [7, с. 37].

Шматвяковы вопыт пераконвае, што пры гадаванні дзяцей вельмі важна, каб выхаваўчыя патрабаванні былі ім даступнымі і зразумелымі. Без гэтага выхаванне наогул немагчыма. У многіх канкрэтных выпадках на першы план вылучаецца выкарыстанне нагляднасці пры выхаванні тых ці іншых рыс і якасцей. Даступнасць і зразумеласць арганічна пераходзяць ў паступоваць. Цяжка пярэчыць народнай мудрасці, якая перасцерагае: «Меней укусіш — лягчэй глынеш»; «Разумны вучыць не спяшаецца»; «Спяшыць — людзей насмяшыць». У народзе заўсёды скептычна адносіліся да паспешлівасці, асабліва ў такой тонкай і далікатнай справе, як выхаванне. Пачуццё меры — адно з асноватворных палажэнняў народнай педагагічнай мудрасці: «На ўсё ёсць мера»; «Дзе няма меры, там няма веры». Вялікім майстрам вярбальнага ўздзеяння на выхаванцаў быў Сімяон Полацкі, які ў сваіх пропаведзях і норавапавучальных вершах з максімальнай прастатой, даходлівасцю і пераканаўчасцю выкладаў уласныя погляды. У супрацьлегласць складальнікам грувасткіх, шматслоўных тэкстаў ён павучаў: «Сокрацэнно писася, да может пояти удобнее ум и память предолго держати, ибо краткое слово удобно держится, к тщущимся пояти годнее творится» [10, с. 286].

Прытрымліванне прынцыпаў паслядоўнасці і сістэматычнасці дазваляла дабівацца трываласці рыс і якасцей асобы, якія выходзіліся. У народзе скептычна, нават іранічна ставіліся да людзей, якія не валодалі пэўнымі якасцямі, а спрабавалі паказаць сябе іх уладальнікамі. Адсутнасць маральнай загартоўкі не дазваляла кожнаму заўсёды і ва ўсім паводзіць сябе належным чынам. «Заспяваў салаўём, але скончыў пеўнем», — жартуюць беларусы.

Апора на традыцыі народнага выхавання пры распрацоўцы этыка-педагагічных ідэй, актыўна-дзеясны характар маральнасці абумовілі распрацоўку **прынцыпу сувязі з жыццём**. Сам маральна-выхаваўчы працэс часцей за ўсё працякаў

у жыццёсцвярджалых побытавых формах, а не шляхам абстрактнага маралізатарства. Як правіла, выхаванне арганічна ўпляталася ў шматбаковыя грамадскія адносіны, дзеці не столькі рыхтаваліся да будучага дарослага жыцця, колькі паступова пераходзілі ў яго шляхам ускладнення сваёй сацыяльнай ролі. У дзіцячых гульнях яны імітавалі жыццё дарослых, набывалі пэўныя ўменні, рысы і якасці, з ранняга дзяцінства ўключаліся ў прадукцыйную, грамадска-карысную працу. Маральна-этычныя нормы паводзін фарміраваліся ў выніку працякання вышэйназваных і некаторых іншых працэсаў і рэгламентавалі грамадскія адносіны і адпаведны лад жыцця. Іх непасрэдная сувязь з рэчаіснасцю надавала маральнаму выхаванню натуральны, жыццёва неабходны характар. Набываемыя маральныя якасці штодзённа былі патрэбны дзецям у гульнях, працы, адносінах паміж сабой і дарослымі, а са сталеннем значнасць маральнасці асобы яшчэ больш узрастала. Народна-выхаваўчая сістэма, па сутнасці, цвёрда прытрымлівалася пазіцый, што ўзровень эфектыўнасці і шматбаковасці выхавання дзяцей залежыць ад узроўню сапраўднай іх уключанасці ва ўсе сферы дзейнасці ў канкрэтным прыродным і грамадскім асяроддзі. Патрабаванне сувязі выхаваўчых працэсаў з рэальным жыццём абумоўлівала неабходнасць *дзеяснага характару выхавання*. Традыцыйная педагогіка падводзіла да высновы, што маральнае развіццё асобы найбольш эфектыўна будзе адбывацца ў ходзе маральна-практычнай дзейнасці. У сувязі з гэтым можна адзначыць, што народная педагогіка ніколі не фетышызавала вербалізм у выхаванні («*Словамі сцяну не праб'еш*»; «*Больш рабі, а менш гавары*»), а аддавала прыярытэт арганізацыі маральных паводзін праз канкрэтныя ўчынкі («*Тады слова — серабро, калі справы —*

золата»). Прывучэнне да маральных учынкаў (даваць міласціню, аказваць знакі павагі да старэйшых, праяўляць ветлівасць і г. д.) характарызавала асаблівасці тагачаснага выхавання. Арганізацыю маральнага выхавання метадам практыкаванняў вельмі ярка і пераканаўча паказаў М. Гусоўскі. На яго думку, практыкуючы выхаванцаў у сціпласці, ветлівасці, сумленнасці, храбрасці і г. д., можна дабіцца набыцця імі высакародных рыс і якасцей. Гэта быў асноўны метад фарміравання маральна-валявых якасцей у лагера князя Вітаўта. Князь сістэматычна наладжваў «ловы» дзікіх звяроў, розныя спаборніцтвы, з дапамогай якіх загартоўваліся «дух і цела». Таму М. Гусоўскі заключаў: «*Няма карысней справы самой падрыхтоўкай страх і боязь падужаць і прывыкнуць да нягод*» [9, с. 154].

Важнае месца ў этыка-педагагічных распрацоўках адводзілася **прынцыпам вартыўнасці ўздзеяння на выхаванцаў**, а таксама **ўзгодненасці выхаваўчых намаганняў**. Пры даследаванні традыцыйна-педагагічнай культуры няцяжка заўважыць, што, з аднаго боку, палажэнні і правілы народнай педагогікі ясныя, канкрэтныя, недвухсэнсоўныя і катэгарычныя. І гэта спрыяла выпрацоўцы адзіных падыходаў у выхаванні. З іншага боку, народна-педагагічная думка падводзіла да высновы аб немагчымасці стварэння ў выхаванні гатовых рэцэптаў, якія будуць

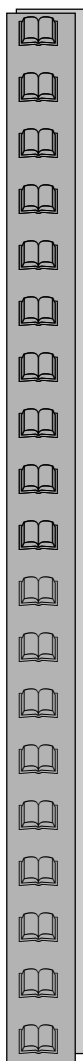
Народна-выхаваўчая сістэма, па сутнасці, цвёрда прытрымлівалася пазіцый, што ўзровень эфектыўнасці і шматбаковасці выхавання дзяцей залежыць ад узроўню сапраўднай іх уключанасці ва ўсе сферы дзейнасці ў канкрэтным прыродным і грамадскім асяроддзі.

прыгоднымі на ўсе выпадкі жыцця. Таму ў народнай педагогіцы яўна выдзяляецца прынцып гібкасці, шматварыятыўнасці падыходаў у арганізацыі выхавання. У залежнасці ад абставін і асаблівасцей, што прысутнічаюць у выхаваўчым працэсе,

народная мудрасць раіць выкарыстоўваць не проста розныя, а падчас адзін другога ўзаемавыключаючыя падыходы, што выклікае істотныя цяжкасці ў сучасных даследчыкаў, якія спрабуюць адзначна ацаніць пэўныя скіраванасці народнага выхавання. Абапіраючыся на народную мудрасць, Сімяон Палацкі ў вершаванай форме сфармуляваў наступны вывад: «*Коса о камень может ся тупити, но мечь камнем может ся острити*» [10, с. 269].

Такім чынам, цэласнае адзінства метадыка-інструментальных прынцыпаў ма-

ральнага выхавання ў комплексным узаемадзеянні з іншымі групамі прынцыпаў тэхналагічна забяспечваюць інтэгратыўнасць маральна-выхаваўчага працэсу, яго выніковасць і пераемны характар развіцця. Скіраваныя на фарміраванне ў чалавека ў якасці абсалютнай каштоўнасці духоўна-маральнага пачатку разгледжаныя прынцыпы вызначаюць вядучыя напрамкі маральна-выхаваўчай дзейнасці, фарміруюць характар і стыль маральнага выхавання, дапамагаюць творча падыходзіць да яго арганізацыі.



1. *Болбас, В. С.* Базавыя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі Х—XVIII стагоддзяў / В. С. Болбас // Педагогическая наука и образование. — 2015. — № 1 (10). — С. 39—46.
2. *Болбас, В. С.* Гісторыка-анталагічныя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі Х—XVIII стагоддзяў / В. С. Болбас // Педагогическая наука и образование. — 2016. — № 4 (17). — С. 75—83.
3. *Подласый, И. П.* Педагогика : новый курс : учебник для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. — Кн. 2 : Процесс воспитания. — 256 с.
4. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. : Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский. — М. : Педагогика, 1986. — 468 с.
5. Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избр. произведения XVI — нач. XIX вв. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. — Минск : Изд-во АН БССР, 1962. — 524 с.
6. *Мельнікаў, А. А.* Кірыл, епіскап Тураўскі : жыццё, спадчына, светапогляд / А. А. Мельнікаў. — Мінск : Беларус. навука, 1997. — 462 с.
7. *Скарына, Ф.* Творы : прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўн. А. Ф. Коршунава ; паказ. А. Ф. Коршунава, В. А. Чамярыцкага. — Мінск : Навука і тэхніка, 1990. — 207 с.
8. Симеон Полоцкий. Избранные сочинения / Симеон Полоцкий ; под ред. И. П. Еремина. — М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1953. — 282 с.
9. *Гусоўскі, М.* Песня пра зубра на лацінскай, беларускай, рускай мовах / М. Гусоўскі. — Мінск : Маст. літ., 1980. — 192 с.
10. Симеон Полоцкий. Вирши / Симеон Полоцкий ; сост., подгот. текстов, вступ. ст. и коммент. Б. К. Былинина, Л. У. Звонарёвой. — Минск : Маст. літ., 1990. — 447 с.
11. *Порецкі, Я. И.* Соломон Рысинский : Solomo Pantherus Zeukorussus. Конец XVI — нач. XVII в. / Я. И. Порецкий. — Минск : Изд-во БГУ, 1983. — 158 с.
12. *Будный, Б.* Собрание нравоучительных, кратких и замысловатых речей : в трёх частях, в которых помещены также различные вопросы и ответы, жизни и поступки, пословицы и разговоры древних философов, знатных государей и других знаменитых мужей / Б. Будный. — М. : Тип. при театре, 1788. — 270 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 30.05.2017.

Индивидуализация самостоятельной работы как резерв совершенствования качества обучения

Л. С. Васюкович,

доцент кафедры правоведения и социально-гуманитарных наук
Витебского филиала Международного университета «МИТСО»

В статье в теоретическом и практическом аспектах рассматривается проблема организации управляемой самостоятельной работы студентов. Анализируются направления её индивидуализации (иерархический характер заданий различного уровня сложности, работа с терминологией профессионально-значимых текстов, задания на формирование умений самостоятельно контролировать и оценивать итоги учебной работы, рефлексия результатов обучения), раскрываются условия эффективности управляемой самостоятельной работы.

Ключевые слова: управляемая самостоятельная работа, аспекты самостоятельной работы, контроль и оценка результатов учебной работы, эффективность управляемой самостоятельной работы.

The article deals with the theoretical and practical aspects of the organization of guided independent work. The directions of individualization of independent activities are analyzed (hierarchical nature of tasks of various levels of complexity, activities with the terminology of professionally significant texts, assignments for the formation of skills to monitor and evaluate the results of studies independently, learning outcomes reflection).

In conclusion, the author reveals the conditions for the effectiveness of guided independent work.

Keywords: guided independent work, aspects of independent work, control and evaluation of the results of training work, effectiveness of guided independent work.

Управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС) — важнейшая составляющая современного учебного процесса, действенный инструмент образования и самообразования. Многие исследователи (А. А. Вербицкий, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, А. П. Лобанов, Н. Д. Никандров, В. А. Сластёнин, В. А. Якунин и др.) считают развитие самостоятельности и самоконтроля ключевым моментом в повышении эффективности образовательного процесса. В дидактике образование трактуется как общечеловеческая цен-

ность [3], самостоятельная работа — как основная, ведущая форма деятельности, «самообразование как включённость субъекта в процесс образования, ...субъекта, приобретающего новый опыт, новые качества и новое отношение к окружающей действительности» [9, с. 93]. Отрадно отметить, что современная педагогика бережно относится к развитию идеи «приобретения знаний путём самостоятельных занятий», утвердившейся ещё в XIX веке. «Образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного к другому, он не

есть только посредник между поколениями... . Не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать... . Человек начинается с самообразования, с саморазвития... . В частности, школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования» [4, с. 352].

На сегодняшний день УСРС является обязательной формой работы, предусмотренной общеобразовательными стандартами и учебными планами, в которых она занимает большой удельный вес. Так, в соответствии с образовательным стандартом «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин» объём часов, отводимых на самостоятельную работу, составляет в среднем 50 %. Однако суть последней заключается не только в том, что она выполняется «...по заданию и при методическом руководстве лица из числа профессорско-преподавательского состава и контролируется на определённом этапе обучения преподавателем» [10]. УСРС включает и обучение методам самостоятельной работы, самоконтроля, взаимоконтроля, усвоение приёмов исследовательской деятельности, словесно-графической передачи информации, алгоритма аналитико-синтетической работы с научными и профессионально ориентированными текстами. Ведь смысл этой деятельности в идеале сводится к следующему: «Самостоятельно — это не только “выполняю сам”, но и “выполняю для себя”» [6, с. 79].

Понятие «самостоятельная работа» конкретизируется через понятия «индивидуализация самостоятельной работы», «индивидуальная образовательная траектория». Под индивидуализацией обучения понимается организация педагогического процесса, позволяющая создавать оптимальные условия для развития способностей и реализации потенциальных возможностей каждого (А. А. Кирсанов, И.Э. Унт и др.), ориентирование на учёт интеллектуально-речевых, психологических особенностей, влияющих на познава-

тельную деятельность, от которых зависят качество и результаты учения. Индивидуализация предполагает предоставление права выбора характера учебной задачи, формы выполнения задания, способа изучения материала. Это даёт возможность студенту учитывать свои предпочтения и особенности, но не освобождает его от ответственности за результат собственной деятельности.

Общепризнанная модель организации самостоятельной работы состоит из следующих компонентов: *мотивационно-целевого*, включающего выбор цели и мотивов самостоятельной деятельности; *содержательного*, зафиксированного в стандартах, учебных планах, программах, учебниках; *организационно-деятельностного*, определяющего индивидуальные виды и типы заданий и *результативно-оценочного*, представленного анализом и оценкой результатов самостоятельной деятельности студентов [12, с. 86].

Индивидуализация УСРС осуществляется посредством реализации следующих направлений деятельности:

1. Иерархизация заданий различного уровня сложности (выбор последнего остаётся за студентом). Уровень заданий может быть задан таксономией Б. Блума: знание, понимание как преобразование, применение, анализ через выявление элементов и взаимосвязей, синтез и оценка [2, с. 64]. Индивидуализация заданий определяется содержанием самостоятельной работы, то есть они могут быть рецептивными, репродуктивными, творческими и др. [12].

2. Поиск профессионально-значимой информации и «самостоятельная работа с текстами по специальности с целью их использования в практической деятельности» [5, с. 31]. Умение адекватно распоряжаться указанной информацией включает: её ранжирование, структурирование, владение терминологией специальности, организацию и ведение профессиональных диалогов. В соответствии с этапами учебного процесса задания по работе с терминологией могут быть распределены на блоки: *презентация новой*

терминологической лексики; организация процесса усвоения терминов; осуществление контроля. Оптимальный способ предъявления новой терминологии предполагает следующую лингводидактическую цепочку: *отдельное слово* → *словосочетание* → *предложение* → *текст*. Упражнения, которые предлагаются студентам на данном этапе, направлены на овладение: а) базовым терминологическим минимумом, б) терминологией профессионально-ориентированных текстов, а также на обучение рациональным приёмам работы с различными словарями, специализированной справочной литературой.

Самостоятельный анализ текстов включает аналитико-синтетическую переработку информации. Формами представления его результатов выступают: конспект, план текста, тезисы; оформление основных положений текста с помощью цитат; аннотация, рецензия, составление справок (статистических, терминологических, биографических и т. д.) на основе текста; подготовка виртуальных музеев по теме (подбор текстов, фотографий, рисунков, аудиофайлов, видеоклипов, анимационных ресурсов); графическое оформление текстовой информации, словесно-схематическая передача содержания прочитанного источника; составление тематического тезауруса, дескрипторный анализ (представление базового понятия через слова или словосочетания в работах разных исследователей), матрица идей (сравнительная характеристика однородных понятий в научных трудах разных авторов); глоссарий (составление терминологического словаря к прочитанному тексту), подготовка доклада (презентации) по проблеме, заявленной в тексте, информационный модуль (унифицированная информационная карточка по результатам монографических, диссертационных исследований по теме); свёртывание текста (логическое сокращение его объёма с сохранением авторской идеи); подготовка реферата по тексту (состоит из трёх частей — фактографической, аннотационной, резюмирующей); анализ предложенных (либо самостоятельное составле-

ние) аннотаций, ключевых слов к прочитанным статьям; подготовка аннотаций к публикациям на изучаемом иностранном языке и др.

Методическая поливариантность индивидуальных заданий в обобщённом виде реализует классический принцип работы с профессиональным текстом: от работы с чужим текстом к созданию собственного. Например: «*Прочитать текст, выписать ключевые термины, зафиксировать особенности сочетаемости. На основе выписанных терминов создать собственное высказывание, сохранив тему и проблему исходного текста*». Рациональная форма фиксирования терминов, их сочетаемости может быть следующей:

Закон // издавать, издать // нарушать, нарушить // соблюдать, соблюсти // опубликовать, опубликовать // принимать, принять // отменять, отменить // изменять, изменить // применять, применить // подписывать, подписать // утверждать, утвердить // обсуждать, обсудить // толковать // разъяснять, разъяснить **что?** закон; издание / уважение / нарушение / соблюдение / принятие / применение / подписание / отмена / изменение / утверждение / толкование / разъяснение / обсуждение **чего?** закона // общеобязательность / стабильность / высшая юридическая сила / классификация / признаки / структура / название / статья / положение **чего?** закона.

3. Формирование умения самостоятельно контролировать и оценивать результаты своей работы. Это позволяет оценивать качество и эффективность собственных приёмов интеллектуального труда, находить и корректировать допущенные ошибки.

Самоконтроль может осуществляться без использования дидактических опор, на основе личного опыта. Однако для студентов, у которых нет уверенности в правильности выполнения задания, обязательно использование эталонов ответов, схем, алгоритмов, чётких критериев для разных видов самостоятельной работы. Так, формирование умения критически анализировать устные ответы сокурсников предусматривает прослуши-

вание и оценку записанных на видеокамеру сообщений. При анализе ответа учитываются следующие параметры: соответствие современной теории, отсутствие фактических ошибок при использовании терминологии, полнота ответа (наличие теоретических сведений, необходимых для раскрытия вопроса), структурное и логическое единство сообщения, аргументированность теоретических положений, наличие примеров и их комментирование, стилистическое единство ответа (соответствие научному стилю, отсутствие подмены терминов и понятий, слов в нетерминологическом значении, также разговорных), умение держаться перед аудиторией, контролировать мимику и жесты, особенности интонации, не допускать лишних пауз и повторов; полнота и чёткость ответов на дополнительные вопросы.

В ходе самопроверки/взаимопроверки письменных самостоятельных работ разрешается пользоваться учебниками, справочными материалами. При взаимопроверке ошибки или подчёркиваются, или отмечаются на полях специальными символами, но не исправляются. Это стимулирует студентов к самостоятельному поиску эталонного варианта работы. Формированию адекватной самооценки выполненного задания способствуют разработанные критерии оценивания каждого вида самостоятельной работы. Например, для оценки *содержания доклада* таковыми являются: общая оценка доклада, полнота раскрытия темы, детализация аспектов, логика изложения материала, степень самостоятельности работы, авторская оригинальность, правильность оформления материала с точки зрения грамматики, стилистики, орфографии. *Качество доклада* характеризуется аргументированностью изложенной позиции, полнотой представления результатов работы, использованием современных источников, нормативно-правовой базы, логической системой доказательств, примеров, демонстрацией степени владения материалом. Система оценки *процесса защиты работы* включает такие показатели, как культура речи, манера

поведения перед аудиторией (грамотность речи, соблюдение регламента, уверенность, поддержание внимания слушателей) и др. Оценивают также процедуру защиты и качество ответов на вопросы (их полноту, корректность, доброжелательность и готовность к дискуссии). *Качество оформления презентации* анализируется на основе следующих критериев: качество и единство стиля презентации, корректное использование цвета, возможностей компьютерной анимации, рациональное размещение информации на слайде, разнообразие видов слайдов, оправданное включение графических, музыкальных и видеоэлементов.

При *анализе и оценке монографий*, с которыми студенты знакомятся самостоятельно, А. П. Лобанов и Н. В. Дроздова предлагают соблюдать следующую последовательность: «общее построение монографии, оглавление и содержание работы, её научная проблематика; анализ позиции автора с точки зрения современной теории, концепции, научных положений; уровень анализируемой монографии (фундаментальный, прикладной, практический); характеристика структуры издания (разделы, главы); последовательная характеристика всех структурных компонентов, углублённая проработка одного компонента (на выбор)» [8, с. 62].

4. Рефлексия, адекватное оценивание собственных результатов обучения. Как утверждают учёные, «...обеспечить индивидуализацию образования личности можно лишь при наличии на каждом из этапов самостоятельной деятельности рефлексивной обратной связи, как внутренней (рефлексия достигнутых результатов, образовательных продуктов), так и внешней (сопоставление собственных образовательных продуктов, результатов с образовательными продуктами других учащихся» [7, с. 19].

Рефлексия рассматривается исследователями как средство осмысления собственной деятельности, путь к самосовершенствованию. В данном контексте рефлексия — это осознание, прогнозирование процесса и результатов самостоятельной работы, «готов-

ность личности к самоанализу, итог сформированности общей культуры» [9, с. 83]. Формированию рефлексивных умений в процессе выполнения самостоятельной работы способствуют задания типа: «Составьте контрольные вопросы к тексту; составьте контрольную работу (тест) по теме; составьте глоссарий терминов по теме; оцените составленную контрольную работу (тест), оцените выполнение домашнего задания по теме; прокомментируйте выполненную самостоятельную работу; осуществите рефлексию собственных действий. Объясните, почему преподаватель поставил вам именно такую оценку за выполненную самостоятельную работу».

Кроме того, целесообразно также использовать задания на осмысление собственного опыта, действий, ситуации, видения объекта, умения презентовать личностную «проекцию» вопроса, проблемы. В их числе:

- работа с афоризмами, отражающими тему занятия [1, с. 191]. Они анализируются со следующих позиций: почему выбрали данный афоризм?; какие идеи он выражает, насколько адекватно отражает тему?; примеры, подтверждающие позицию автора афоризма; ваше отношение к высказыванию; выводы;
- составление учебных кроссвордов по теме занятия, содержание, объём, сложность которых варьируются;
- использование ресурсов Интернета. Это может быть:
- *составление аннотированного списка сайтов по теме занятия.* Количество проанализированных ресурсов должно быть не менее десяти. В аннотации сайта отражаются следующие компоненты: название ресурса; его электронный адрес; потребитель (кому предназначена информация); основное содержание предлагаемой информации; рубрики сайта, которые могут быть использованы представителями определённой профессии;
- *подготовка информационного анализа электронного текста профессиональной направленности* (веб-текст, гипертекст). Последний в этом слу-

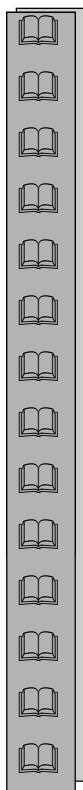
чае превращается в новый коммуникативный продукт, который выступает в качестве дидактической единицы. Информационный анализ электронного текста может включать: композиционно-содержательный анализ; прогнозирование содержания по заглавию; определение целевого назначения ресурса; определение возможности свёртывания или развёртывания информации (по ключевым словам, с помощью библиографии, других интернет-ресурсов; преобразование текста (перевод видеовизуальной информации в текстовую, текстовой — в графическую форму: таблица, график, аудиовизуальный ряд); редактирование текста; составление аннотаций, рецензий на основе сообщения; работу с электронными лингвистическими, энциклопедическими словарями и справочниками; создание «виртуального читального зала» (подбор адресов интернет-ресурсов);

- *рефлексивный анализ текста.* Цель его проведения — предусмотреть возможные сложности при изучении темы (раздела) и предложить способы их комментирования. При этом должны быть рекомендованы методы объяснения данного материала: для учащихся младшего/старшего возраста; студентов младших/старших курсов; для целевой/нецелевой аудитории. Составляется перечень вопросов, ответы на которые могут вызвать затруднения при освоении предложенной информации.

Таким образом, в современном образовательном пространстве самостоятельная работа студентов выступает рациональным резервом повышения мотивации обучения и совершенствования его качества. Эффективность УСРС достигается благодаря реализации ряда определённых условий, в числе которых:

- современное информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы, соответствующее формату электронных текстов;

- создание банка заданий для УСРС, направленных на формирование профессионально значимых компетенций. Для полноценного усвоения теории студент должен видеть и осознавать её практическую ценность;
- индивидуализация форм самостоятельной работы студентов с использованием современных технологий, в контексте которых возрастание объёмов информации вызывает потребность в умении систематизировать, анализировать, оценивать и использовать её для принятия адекватных профессиональных решений;
- усовершенствование методических рекомендаций по выполнению различных видов самостоятельной познавательной деятельности;
- переориентация технологий обучения на технологии самообучения и самовоспитания. Составной частью работы должны быть само- и взаимоконтроль, само- и взаимооценка;
- стимулом для положительной мотивации к самостоятельной работе является её успешность. Неслучайно, например, в Дании, в других странах, входящих в первую десятку в рейтинге стран по уровню образования, наряду с классическими принципами обучения формулируются и такие: «быть лучшим не главное», «уметь быть собой — так же важно, как уметь читать и писать», «важен не только результат, но и благополучие ученика» [11, с. 55]. Именно успешность, уверенность в своих силах и способностях выступают той основой, благодаря которой формируется профессиональная компетентность;
- индивидуализация предполагает сочетание различных видов самостоятельной работы, причём формулировка заданий в идеале должна исключать или сводить к минимуму шаблонность их выполнения. В этом плане особо важная роль отводится таким аспектам, как творческое, оригинальное представление результатов, публичная защита и объективная оценка работы.



1. *Белокоз, Е. И.* Индивидуально-типологический подход как средство управления самостоятельной работой студентов / Е. И. Белокоз. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2012. — 202 с.
2. *Bloom, B. S.* Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals : Handbook I, cognitive domain / B. S. Bloom. — New York : Longman, 1999. — 112 s.
3. *Жук, О. Л.* Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.]. — Минск : РИВШ, 2005. — 112 с.
4. *Каптерев, П. Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1982. — С. 351—355.
5. *Коньшева, А. В.* Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей / А. В. Коньшева. — Новополоцк : ПГУ, 2006. — 292 с.
6. *Коптева, С. И.* Научить учиться: психологический мониторинг образования и контроль качества знаний / С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. — Минск : БГПУ, 2015. — 118 с.
7. *Король, А. Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. — 2007. — № 9. — С. 18—25.
8. *Лобанов, А. П.* Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. — Минск : РИВШ, 2005. — 107 с.
9. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. : Л. С. Подымовой, В. А. Слассёнина. — М. : Юрайт, 2015. — 332 с.
10. Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей). Утверждено Приказом Министра образования Республики Беларусь от 27.05.2013 № 405.
11. Пять принципов, которые делают датских школьников самыми счастливыми // Директор школы, гимназии, лицея. — 2017. — № 2. — С. 55—56.
12. *Фомина, Н. Б.* Оценка результатов обучения / Н. Б. Фомина // Народное образование. — 2014. — № 4. — С. 83—87.

Материал поступил в редакцию 09.10.2017.

Методическая система формирования метапредметных компетенций у учащихся при обучении решению задач по математике (V–VII классы)

О. А. Терешко,

аспирант Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В статье приведено описание компонентов авторской методической системы формирования метапредметных компетенций у учащихся при обучении решению задач по математике. Рассмотрена модель представленной системы.

Ключевые слова: методическая система, компоненты системы, модель методической системы.

The article describes the components of the author's methodological system for the formation of meta-subject competencies of students in teaching problem solving in mathematics. The model of the presented system is considered.

Keywords: methodological system, system components, model of the methodological system.

В настоящее время существует множество разных подходов к определению понятия «методическая система». Взяв за основу дефиниции, предложенные В. Г. Крысько [1, с. 322], А. М. Новиковым [2, с. 12] и Г. И. Саранцевым [3, с. 10], в нашем исследовании мы будем использовать следующую трактовку понятия: **методическая система** — это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, задач, содержания, методов, форм, средств (обучения, планирования, организации контроля, анализа, корректирования учебного процесса), направленных на повышение эффективности обучения, а также результатов обучения и индивидуальности обучающегося.

С учётом вышесказанного можно выделить ключевые *компоненты методичес-*

кой системы, такие как: цели, задачи, содержание, методы, формы и средства обучения.

Цели обучения — «воспитательная, обучающая, развивающая — представляют собой определённую фиксацию планируемых результатов» [4, с. 6] или «заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемый с помощью различных приёмов, методов и средств обучения» [5, с. 344].

Целью разработанной нами методической системы является формирование метапредметных компетенций у учащихся в процессе обучения решению задач по математике (V–VII классы).

Задачи обучения — это объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям за-

нятий. В рамках одной и той же цели могут решаться разные задачи обучения, которые представляют собой «средства для достижения цели» [6, с. 168].

Задачи рассматриваемой авторской методической системы:

- 1) сформировать у учащихся умения решать задачи различных типов поэтапно: анализ, составление модели, план, решение с помощью алгоритма, использование эвристических приёмов поиска решения задач, проверка;
- 2) обеспечить формирование метапредметных компетенций: принимать и понимать учебную задачу, планировать своё действие в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач; осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков, синтез как составление целого из частей;
- 3) формировать приёмы анализа и синтеза, сравнения, сопоставления при составлении модели условия задачи; обобщения — при конструировании алгоритма; развивать математическую речь при обосновании каждого шага применения алгоритма;
- 4) воспитывать настойчивость в овладении новыми приёмами поиска решения задач, чёткость и последовательность в действиях при их решении.

Согласно Л. П. Якубовской под **содержанием** (обучения, образования) будем понимать «систему знаний, умений, навыков, способов деятельности и мышления, которыми обучающимся необходимо овладеть в процессе обучения» [7].

Содержание учебных программ по учебному предмету «Математика» для V—VII классов включает в себя в том числе: текстовые задачи, арифметический и алгебраический способы (методы) их решения, использование таблиц, схем, других форм представления данных при ре-

шении задач, практико-ориентированные задачи, задачи с межпредметным содержанием и их решение; прямую и обратную пропорциональные зависимости, зависимости между величинами: путь, скорость, время; работа, производительность, время; стоимость, цена, количество; задачи на пропорции (части, проценты) и их решение.

Содержание предлагаемой методической системы составляют:

1. Авторская система задач, которая направлена на формирование метапредметных компетенций и содержит практико-ориентированные задачи по всем темам школьного курса математики (V—VII классы), а также задачи для проведения уроков решения задач (как правило, это задачи повышенной сложности на том этапе, когда они предлагаются в соответствии с планированием).
2. Методические рекомендации, где описано: на каком этапе целесообразно использовать материалы; какие виды работ применять (индивидуальная, парная, в группах); какие ожидаются результаты, формируемые компетенции; критерии оценивания.
3. Дидактические материалы с диагностическими заданиями по темам.
4. Конспекты уроков: для классов с низким уровнем обучаемости и неопределённой мотивацией; для классов со средним уровнем обучаемости и нечёткой мотивацией; для классов с высоким уровнем обучаемости и чёткой мотивацией.

Под **методом обучения** (от *греч.* *metodos* — «путь к чему-либо») согласно Н. М. Рогановскому, Е. Н. Рогановской будем понимать «упорядоченную деятельность педагога и учащихся, направленную на достижение данной цели обучения» [4, с. 153].

Для достижения задач, поставленных при обучении решению текстовых задач, целесообразно использовать *методы обучения* математике, предложенные Г. И. Саранцевым [3, с. 16]. Рассмотрим, как

используются эти методы, на примере конкретных задач:

— **индуктивно-репродуктивный** метод (учитель создаёт такую ситуацию, в которой ученик воспроизводит понятие или теорему в процессе рассмотрения частных случаев).

Задача: Три друга решили купить компьютерную игру за 44 руб. Известно, что первый друг дал на покупку на 6 руб. 90 коп. больше, чем второй, и на 7 руб. 90 коп. больше, чем третий. Какую сумму внёс каждый друг на покупку компьютерной игры?

Анализ условия предложенной задачи приводит к уже известному алгоритму решения задач на сумму и разность;

— **индуктивно-эвристический** (подразумевается самостоятельное открытие фактов в процессе рассмотрения частных случаев).

Задача: На сколько отрезков разбивается данный отрезок тремя точками? А сколько всего отрезков получилось? Ответьте на этот вопрос для n точек.

Данная задача предполагает рассмотрение частного случая (3 точки), анализа результата, обобщения, обоснование для общего случая и самостоятельное открытие фактов (n точек);

— **индуктивно-исследовательский** (заключается в проведении исследований различных феноменов посредством изучения их конкретных проявлений).

Задача: Первый раз число сначала округлили до десятков, а затем — полученное число — до сотен; второй раз число округлили сразу до сотен. Всегда ли полученные результаты совпадают? Сформулируйте общее правило.

Решение этой задачи основано на исследовании возможных случаев округления для выведения общего правила;

— **дедуктивно-репродуктивный** (предполагает воспроизведение частных случаев в процессе решения задач, где используется общее положение).

Задача: Участникам интеллектуального турнира была предложена следующая задача: придумайте пять различных натуральных чисел, произведение которых

равно 1000. Определите решение этой задачи.

Для того, чтобы решить задачу, необходимо разложить на множители (применить общее положение) число 1000 (к частному случаю);

— **дедуктивно-эвристический** (заключается в открытии частных фактов при рассмотрении общего случая).

Задача: Скорость моторной лодки по течению реки равна 58 км/ч, а против течения реки — 52 км/ч. Какова собственная скорость моторной лодки?

Используя скорости движения по течению и против, учащиеся получают формулы для нахождения собственной скорости моторной лодки и скорости течения реки;

— **дедуктивно-исследовательский** (сутью этого метода обучения является организация исследований посредством дедуктивного развития учебного материала).

Задача: Четыре прямые попарно пересекаются. Какое наибольшее возможное число точек пересечений может получиться?

Для решения данной задачи учащимся необходимо исследовать возможные случаи взаимного расположения прямых. Сначала определяется, сколько точек пересечения у двух прямых, далее добавляется третья прямая так, чтобы выполнялось условие о попарном пересечении прямых, затем исследуется этот вопрос для четырёх прямых;

— **обобщённо-репродуктивный** (цель достигается путём воспроизведения изученных фактов).

Задача: Маша, Саша и Петя начертили три угла — прямой, острый и тупой. Угол Маши больше угла Саши, но меньше угла Пети. Определите, кто из ребят нарисовал острый, тупой и прямой угол.

Решение задачи предполагает овладение правилами сравнения натуральных чисел, знание соответствий между видом угла и его градусной мерой;

— **обобщённо-эвристический** (учитель создаёт такую ситуацию, в которой учащийся самостоятельно (или с небольшой

помощью учителя) приходит к обобщению).

Задача: На координатном луче отмечены точки $M(6)$ и $N(10)$. Найдите координату середины отрезка MN . Можно ли получить общее правило для определения координаты середины отрезка по координатам его концов?

Предполагается, что учащиеся, при рассмотрении двух точек на координатном луче, смогут определить середину образованного отрезка и самостоятельно делают вывод о том, как получить формулу для нахождения середины отрезка. В случае, если учащиеся не смогут сделать вывод, учитель помогает им, предлагая проанализировать координаты точек и координату полученной середины отрезка;

— **обобщённо-исследовательский** метод (подразумевает наличие в учебном материале ситуаций, исследование которых приводит к обобщённому знанию).

Задача: Найдите сумму пяти нечётных чисел. Делится ли она на 2? На 10? Сделайте вывод о чётности суммы: а) нечётного числа слагаемых; б) чётного числа слагаемых.

Для решения этой задачи учащимся необходимо исследовать различные комбинации чисел: все числа чётные, все числа нечётные, часть чисел чётные, а остальные нечётные. Результатом решения задачи будет обобщённый вывод о чётности (нечётности) суммы чисел, в зависимости от количества слагаемых и их чётности (нечётности).

Эффективным для формирования метапредметных компетенций у учащихся при обучении решению задач по математике является использование частных приёмов организации познавательной деятельности. Например, таких как:

1. «Снежный ком».

Учитель (учащийся) бросает мяч — «снежок» — учащемуся и задаёт теоретический вопрос по изученной теме. Тот, кто поймал снежок, отвечает на него и, задав другой теоретический вопрос, бросает снежок следующему ученику. Тот, в свою очередь, повторяет ответ первого ученика и отвечает на вопрос, заданный ему, и т. д.

С помощью данного приёма можно организовать повторение алгоритма решения текстовой задачи определённой темы: первый учащийся называет первый пункт алгоритма; второй повторяет первый пункт и называет второй пункт и т. д. Таким образом учащиеся осуществляют синтез как составление целого из частей, самостоятельно систематизируют, анализируют и отбирают необходимую для выполнения задания информацию.

2. «Охота за сокровищами» (Квест).

Учитель составляет вопросы, которые могут требовать как знаний фактов, так и их осмысления и понимания. Учащийся (или группа) должен ответить на вопросы, используя ресурсы Интернета, дополнительную литературу, учебник.

Данный приём можно применять на факультативных занятиях при организации групповой работы для решения исследовательских задач.

3. «Пазлы».

Учитель делит класс на группы, а изучаемую тему на части. Каждая группа получает свою часть темы, а также список необходимых источников или сами учебные материалы, с помощью которых учащиеся изучают основы предложенной части. После изучения материала или выполнения задания группы переформируются так, чтобы в каждую новую группу попали по одному человеку из прежних групп. Затем новый член группы объясняет другим ту часть темы, основы которой он изучил в составе предыдущей группы, и отвечает на заданные вопросы. В заключение работы делаются выводы в виде словесной характеристики полученного правила, алгоритма, свойства.

Этот приём можно применять при рассмотрении задач на движение: движение в одном направлении (из одной точки, из разных точек), движение в противоположных направлениях (из одной точки, из разных точек). Каждой группе предлагается по одной задаче определённого вида.

4. «Да-нетка».

Учитель (учащийся) загадывает некое математическое понятие. Учащиеся, пытаясь отгадать его, задают вопросы, на

которые учитель (учащийся) может ответить только словами: «да», «нет», «и да и нет». Данный приём формирует умение осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков, а также устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений.

5. «*Лови ошибку*».

Учитель предлагает учащимся информацию, содержащую какое-то количество ошибок. Учащиеся ищут ошибки группой или индивидуально, спорят, совещаются. Придя к определённом мнению, группа выбирает спикера. Спикер передаёт результаты учителю или оглашает задание и результат его решения перед всем классом. Чтобы обсуждение не затянулось, заранее определяется время выполнения задания. (Ошибки могут быть допущены при составлении модели задачи, в арифметических действиях, при решении задач и пр.) Этот приём можно использовать на любом этапе урока, в любом классе.

Под **формой организации обучения** согласно О. Л. Жук будем понимать «внешнюю сторону процесса обучения, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом, а также порядком его осуществления» [8, с. 215].

В авторской методической системе реализуются такие **формы** организации обучения решению задач по математике, как:

1. *Учебно-плановые:*

а) **урок:** беседа (формирование схемы решения задач), деловая игра (рассмотрение конкретного метода решения задач), практикум (решение задач), проект (разработка проектов по различным темам, связанным с решением задач, например, тема — «Проценты», проект — «Проценты в жизни человека»), исследование (решение задач, в которых необходимо сделать вывод, обобщить полученный результат);

б) **факультативные занятия:** игра (инсценировка сюжета задачи), викторина (изучение исторических данных);

в) **стимулирующие и поддерживающие занятия:** урок-консультация (оказа-

ние учебной помощи учащимся для устранения пробелов в знаниях), урок взаимоконтроля (парная работа, с целью контроля усвоения материала);

г) **домашняя работа.**

2. *Вспомогательные:* групповые и индивидуальные занятия, объединения по интересам, работа в парах, тьюторство (к примеру, учащиеся VI классов могут быть тьюторами для пятиклассников), проекты.

3. *Дистанционное обучение:* авторский курс в системе дистанционного обучения Moodle.

В разработанной методической системе представлены следующие **средства:**

- *материальные* (конспекты уроков; система задач с методическими рекомендациями к ней; дидактические материалы; курс в системе Moodle);
- *идеальные* (когнитивные схемы: фокус-примеры, алгоритмы, метафоры и другие обобщённые приёмы);
- *технические* (интерактивная доска).

Важным вопросом остаётся создание модели методической системы, поскольку именно модель позволяет отразить все связи между компонентами системы.

«**Модель** — это такая мысленно представляемая или материально реализуемая

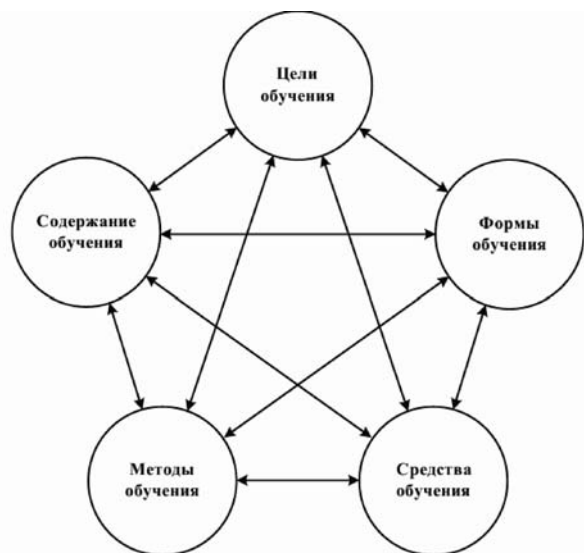


Рисунок 1 — Модель методической системы обучения математике [10]

система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» [9, с. 19].

А. М. Пышкало [10, с. 10] была предложена классическая форма методической системы обучения математике, модель которой представлена на рисунке 1.

Данная модель служит отправной точкой для разработки новых моделей методической системы, однако в современных условиях развития образования требует доработки путём уточнения роли отдельных компонентов системы, корректиров-

ки содержания каждого компонента, изменения структуры в связи с модернизацией образования.

С учётом вышесказанного и для более эффективной организации процесса обучения решению задач по математике (V—VII классы) нами разработана модель методической системы, направленной на формирование метапредметных компетенций у учащихся (рисунк 2).

При разработке модели учитывались все её характеристики: компоненты системы, структура внешних и внутренних взаимосвязей, функциональность, интегративность, обобщённость.



Рисунок 2 — Модель методической системы формирования метапредметных компетенций у учащихся при обучении решению задач по математике (V—VII классы)

Рассмотрим зависимость между компонентами данной системы. *Целевой компонент* имеет двухстороннюю связь со всеми компонентами системы. Изменение целей и задач системы влечёт за собой изменение остальных компонентов. Первым меняется содержание системы: оно должно обеспечивать достижение поставленных целей и задач. Затем определяются методы, формы и средства. Изменения в содержании (*содержательный компонент*) предполагают изменения и в других компонентах системы. Методы и средства *структурно-процессуального компонента* зависят от содержания обучения и имеют двухстороннюю связь с целевым и организационным компонентами. *Формы (организационный компонент)* зависят от содержания и целей обучения, но в то

же время их изменение приводит к изменению задач, средств и методов обучения. Все компоненты системы обеспечивают получение необходимых результатов (*результативный компонент*) — формирование метапредметных компетенций.

Таким образом, все компоненты представленной методической системы направлены на формирование метапредметных компетенций у учащихся при обучении решению задач по математике. Использование предложенных методов, приёмов, форм и средств позволяет организовать процесс обучения в соответствии с его методическими и психолого-физиологическими закономерностями, а модель методической системы — определить и учитывать связи между компонентами системы в учебном процессе.



1. Крысько, В. Г. Психология и педагогика : Схемы и комментарии / В. Г. Крысько. — М. : Владос-Пресс, 2001. — 368 с.
2. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития / А. М. Новиков. — М. : ИЦП НПО РАО, 1997. — 254 с.
3. Саранцев, Г. И. Методология и методика обучения математике / Г. И. Саранцев. — Саранск : Красный Октябрь, 2001. — 144 с.
4. Рогановский, Н. М. Методика преподавания математики в средней школе : учеб. пособие : в 2 ч. / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. — Могилёв : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2010. — Ч. 1. — 312 с.
5. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Изд-во ИКАР, 2009. — 448 с.
6. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Филоматис, 2006. — 416 с.
7. Якубовская, Л. П. Методика преподавания психологии : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Л. П. Якубовская // Учебные материалы ВГУЭС. — Режим доступа : http://abc.vvsu.ru/Books/metod_prep_psih/Default.asp. — Дата доступа : 10.09.2017.
8. Жук, О. Л. Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / О. Л. Жук ; БГУ. — Минск, 2003. — 383 с.
9. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. : Наука, 1966. — 301 с.
10. Пышкало, А. М. Методические аспекты проблемы преемственности в обучении математике / А. М. Пышкало. — М. : Просвещение, 1978. — 124 с.

Материал поступил в редакцию 15.09.2017.

Методика формирования у будущих педагогов нравственной саморегуляции здорового образа жизни

Е. А. Лобковская,

аспирант кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В статье рассматривается содержание методики формирования нравственной саморегуляции здорового образа жизни будущего педагога. Данная методика направлена на решение проблем формирования его профессиональной компетентности в области саморазвития и становления здорового образа жизни, что является залогом самоактуализации личности и качественных изменений в обществе.

Ключевые слова: нравственная саморегуляция здорового образа жизни, саморазвитие личности, будущий педагог, методика формирования нравственной саморегуляции здорового образа жизни.

The article discusses the content of the formation methods for future teacher's moral self-regulation of a healthy lifestyle. These methods are aimed at solving the problems of forming his/ her professional competence in the field of self-development and development of a healthy lifestyle. And this is a basis for self-actualization of an individual and making qualitative changes in society.

Keywords: moral self-regulation of a healthy lifestyle, self-development, future teacher, formation methods of the moral self-regulation of a healthy lifestyle.

В последние годы серьёзно обострились риски, связанные со здоровьем педагогов. В свою очередь, их психологическое и физическое неблагополучие во многом предопределяет создание атмосферы психоэмоционального дискомфорта в школе, увеличивая вероятность невротических и психосоматических проявлений у учащихся. Исследования В. Т. Лободина, Л. М. Митиной показывают, что здоровье педагогов снижается по мере увеличения стажа работы в школе. Так, после 10 лет работы нарушения в нервно-психическом здоровье имеют более 35 % педагогов, после 15 — 40 %, после 20 лет — более 50 % педагогов [1].

Профессиональные риски, влияющие на здоровье педагога, формируются уже в

начале его трудовой карьеры. Особое значение имеют такие факторы, как повышенная ответственность, необходимость принятия решений в ограниченных временных рамках, коммуникативные и информационные перегрузки, значительное нервно-эмоциональное напряжение. Это приводит к развитию эмоционального стресса и эмоциональному выгоранию, которые вызывают снижение трудоспособности и служат благоприятной почвой для развития таких заболеваний, как болезни горла, глаз, нарушения в работе сердечно-сосудистой системы, остеохондроз, хроническая недостаточность вен нижних конечностей, а также для социально-психологической де-

формации личности [2]. Поэтому целесообразно уделять особое внимание вопросам здорового образа жизни (ЗОЖ) будущих педагогов ещё в период их обучения в учреждении высшего образования.

Актуальность проблемы нравственной саморегуляции здорового образа жизни (НС ЗОЖ) подтверждается результатами ранее проведённых изысканий:

- в области валеологического образования личности (И. И. Брехман, Л. Д. Глазырина, Н. М. Полетаева, Л. Г. Татарникова);
- по вопросам ценностных отношений обучающихся к различным аспектам бытия (Ш. А. Амонашвили, К. В. Гавриловец, Ф. В. Кадол, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, Н. Е. Щуркова);
- по проблемам самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм) и саморегуляции (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Д. С. Шимановский) и др.

Анализ исследований по тематике здорового образа жизни (Л. Н. Башковой, И. И. Капальгина, Е. А. Котовой, А. В. Кучеровой, Лю Юн Цянь, Н. М. Машарской, Н. В. Самусёвой и др.) показал, что имеющиеся в данной области наработки направлены, в основном, на педагогическое решение вопросов здоровьесберегающего образования школьников различных возрастных групп и профессионально-прикладной физической подготовки студентов как предпосылки успешной трудовой деятельности. Это, безусловно, важно. Но специфика педагогической профессии диктует необходимость перехода от решения задач исключительно физического воспитания к разрешению проблем формирования профессиональной компетентности педагога в области саморазвития [3; 4; 5], а также становления здорового образа жизни как предпосылки самоактуализации и творческой самореализации педагога в профессии. При этом особое значение придаётся накоплению опыта нравственной саморегуляции здорового образа жизни в период обучения в вузе.

При разработке методики формирования НС ЗОЖ у будущих педагогов мы опирались на идеи С. Я. Батышева, Н. В. Бородиной, В. Н. Зимина, С. А. Кайновой, А. А. Муравьёвой, Т. И. Шамовой о блочно-модульной технологии профессионального образования [6; 7; 8; 9; 10; 11]. Она считается наиболее гибкой, поскольку её проще всего приспособить к любой образовательной программе профессиональной подготовки специалистов и совмещать с программами их самоподготовки.

Модульная технология позволяет реализовать процесс формирования НС ЗОЖ посредством разделения его на систему «функциональных узлов» (модульных единиц, учебных элементов), содержащих информацию, необходимую для получения определённых теоретических знаний, развития практических умений и навыков, обеспечивающих возможность организации самостоятельной работы студентов, и контролирующих заданий, способствующих достижению запланированных результатов.

Представленная в виде модуля «Нравственная саморегуляция здорового образа жизни — основа профессионального долголетия будущего педагога» методика формирования у будущих педагогов НС ЗОЖ включает: цель, содержание, формы, методы реализации каждой модульной единицы и оценку результативности процесса.

В состав данного модуля входят отражающие его теоретическую и практико-ориентирующую направленность модульные единицы: ориентировочно-мотивирующая, исполнительно-обогащающая и оценочно-коррекционная.

Ориентировочно-мотивирующая модульная единица связана с формированием в сознании студентов идеальных образцов здоровьесбережения, раскрытием сущности понятия «нравственная саморегуляция здорового образа жизни» и её структуры, становлением системы нравственных ценностей здорового образа жизни. В процессе реализации указанной модульной единицы происходит осознание значимости ЗОЖ, актуализируется

емоціонально-ціннісне відношення майбутніх педагогів до такого.

Логіка пізнання вистроєна в напрямленні від визначення основних понять («здоров'я», «здоровий образ життя», «нравствена саморегуляція», «ідеальний зразок здоров'я», «антиприклад», «нравственні цінності») до розуміння їх змісту та ролі власного здоров'я та ЗОЖ у житті людини та його професійної діяльності.

Метою орієнтовно-мотивуючої модульної одиниці є усвідомлення майбутнім педагогом важливості здорового образу життя для успішної самоактуалізації. Під час реалізації поставленої мети відбувається запуск мотиваційних процесів особистісно-професійного саморозвитку. Необхідно, щоб мотив ставився морально значимим, оскільки тільки тоді він слугуватиме суб'єктивним імпульсом до окремого вчинку, а всієї поведінки, виражаючи осмислене відношення майбутнього педагога до особистого та загального блага. Високий рівень моральної мотивації характеризується стійким єдинством прогресивних переконань та поведінки, незважаючи на змінюваність та складність ситуації. Щоб вільно реалізувати свою моральну сутність (професійно самореалізуватися), майбутній педагог повинен навчитися самостійно підштовхувати себе до досягнення соціально та особистісно значимих цілей, проявляючи наполегливість у подоланні зовнішніх та внутрішніх перешкод, повністю мобілізувати волю за допомогою самопереконання, самопримусу, самозаборони, самоохоти.

Суспільна цінність особистості умовлена тим, в чому вона бачить сенс людського існування та як реалізує свою концепцію життя. Під час творчого освоєння згаданих раніше ідеальних зразків здоров'я та антиприкладів поведінки, руйнівних для здоров'я, системи моральних цінностей ЗОЖ, аналізу та рішення життєвих ситуацій майбутній педагог отримує

можливість вільно вибрати життєву позицію активного творця свого здоров'я та сприятливого соціально-психологічного клімату в навчальній групі.

Розуміння важливої ролі ЗОЖ та актуалізації емоціонально-ціннісного відношення студентів до здорового образу життя сприяє застосування методів кооперативного (спільного) навчання, спрямованих на перехід від пасивної форми сприйняття інформації до активної та забезпечуючих суб'єктно-суб'єктну взаємодію педагога та студента. Це — інтерактивні лекції, дискусії, зустрічі, конференції, олімпіади, конкурси (проектів, ораторів, «Розвійте міфи» тощо), аналіз життєвих ситуацій.

Ефективним методом набуття навичок рішення реальних проблем з точки зору моральних цінностей є дискусія з використанням кейс-стадій, яка надає групі можливість роботи в одній проблемній області. Під час навчання імітується прийняття рішення у житті, що вимагає знання та глибокого розуміння термінів, вміння ними оперувати, виставляти логічні схеми, аргументувати власну позицію.

Якщо спеціально створених ситуацій обміну досвідом здорової життєдіяльності можна зустріти з цікавими людьми, це дозволяє майбутнім педагогам осмислити свою поведінку відповідно до отриманих представлень про здоровий образ життя, можливо, перебудувати його та сформувати зразок для наслідування при організації власного ЗОЖ. У цьому плані корисними будуть зустрічі студентів з викладачами ВНУ, які ведуть здоровий образ життя, досягли значимих результатів у своїй професійній діяльності, здійснюють активну суспільну діяльність, беруть участь у фізкультурно-оздоровчих заходах, цікавляться сучасними методиками оздоровлення; дотримуючись вивчених принципів ЗОЖ, зберігають

няют бодрость духа, высокую трудоспособность, отличаются профессиональным долголетием.

Использование отмеченных методов способствует осознанию, обеспечению либо переоценке будущими педагогами личностных смыслов жизнедеятельности, осуществлению потребностей в реализации имеющихся у студентов разнообразных способностей, в оптимизации своего образа жизни с целью успешного профессионального становления. Эти существенные изменения, по мнению педагогов и психологов, происходят, в том числе, и благодаря целенаправленной работе будущих специалистов с информацией [12]. Таким образом, «знаемый» мотив становится убеждением и превращается в действенный.

Целью *исполнительно-обогащающей модульной единицы* является разработка и реализация персональной программы самосовершенствования. В её рамках предусматривается овладение будущими педагогами приёмами самопомощи, необходимыми для преодоления неблагоприятных внутренних состояний, поддержания работоспособности и приверженности здоровому образу жизни.

В процессе реализации указанной модульной единицы происходит оценивание студентами собственного исходного физического, эмоционального, духовного состояния и установление его причин, проектирование реальных шагов по совершенствованию ЗОЖ, осознание значимости волевых усилий, необходимых для воплощения в жизнь программы самосовершенствования. Именно на данном этапе осуществляется основная деятельность по её разработке (в трёх аспектах ЗОЖ: физическое, психическое, духовное здоровье) и реализации, включающая комплекс разнообразных методов и форм, подобранных с учётом их эффективности для формирования следующих умений: правильно сочетать работу и отдых; соблюдать оптимальный двигательный режим, правила рационального питания; отказываться от вредных привычек; предупреждать стрессы

и конструктивно преодолевать их последствия; разрешать конфликтные ситуации; толерантно относиться к иному мировоззрению, поведению; преодолевать чувство одиночества. Это главные умения педагога, характеризующегося ответственным подходом к своему здоровью, обладающего профессиональной компетентностью, развитой саморегуляцией, способного к самоактуализации.

Результативности деятельности будущих специалистов в отмеченном направлении способствуют самостоятельное ознакомление с новыми источниками информации, апробация полученных знаний в повседневной жизни, организация активного поиска решения выдвинутых задач, проверка собственных сил, принятие решения о необходимости коррекции программы и т. д.

Основными методами здесь выступают: органайзер самоактуализирующегося педагога, тренинг, упражнение «Письмо самому себе», диспут, пресс-конференция, решение моральных дилемм, ролевые игры по ситуациям.

Органайзер самоактуализирующегося педагога представляет собой авторскую разработку. Это практико-преобразующий метод, стимулирующий заинтересованность и потребность будущих педагогов в составлении и реализации программ саморазвития. Пользуясь органайзером, студенты могут научиться сознательно, систематически управлять своей деятельностью и поведением; достигать поставленных целей; добиваться успехов во всех сферах жизни; сохранять бодрость и энергию при выполнении множества различных дел; понять себя и поверить в собственные силы и т. д.

Особенность этого метода состоит в том, что он:

- 1) предполагает систематическую работу будущих педагогов над программами самосовершенствования;
- 2) охватывает все три сферы здоровья;
- 3) содержит идеальные образцы поведения;
- 4) помогает увидеть и оценить собственные достижения;

5) способствует накоплению здоровьесберегающего поведения. Обеспечение реализации персональных программ самосовершенствования требует соблюдения таких педагогических условий, как наличие здоровьесозидающей социально-образовательной среды, помощь будущим педагогам в построении и осуществлении указанных программ на протяжении всего периода обучения в учреждении высшего образования, максимальная ответственность будущих педагогов.

Результатами рассмотренного этапа являются наличие программы самосовершенствования в трёх сферах ЗОЖ как деятельности ориентира, а также опыт её воплощения в жизнь.

Цель *оценочно-коррекционной модульной единицы* — осознание будущими педагогами имеющихся препятствий в процессе самосовершенствования. Её реализация предполагает оценку студентами результатов выполнения своей программы самосовершенствования, в случае необходимости — принятие решения о её коррекции и контроля нравственной саморегуляции здорового образа жизни.

Самоанализ позволит будущему педагогу объективно оценить актуальное состояние процесса самосовершенствования. В данном случае используются следующие критерии: выраженное желание следовать ЗОЖ в соответствии с личностно значимой моделью поведения, наличие программы самосовершенствования в трёх сферах ЗОЖ, определение препятствий на пути процесса самосовершенствования и способов их преодоления, волевая установка на окончательное успешное завершение данной программы.

Метод сфокусированного неформального обсуждения (World cafe — «Мировое кафе») поможет будущим педагогам в дружеской атмосфере подвести итоги разработки и реализации программы самосовершенствования, а также избежать возможного недопонимания и преодолеть нежелание оценивать собственную деятельность по саморазвитию. Такая атмосфера способствует открытости, снимает

тревожность и скованность, что позволяет не только определить, насколько достигнутые результаты соответствуют поставленным целям и моральным установкам, но и учесть допущенные отклонения от избранной линии поведения, откорректировать собственные поступки и настойчиво, последовательно, целеустремлённо реализовывать программу самосовершенствования в трёх сферах ЗОЖ.

Итогом данного этапа выступает формирование конструктивной самокритики и адекватной самооценки.

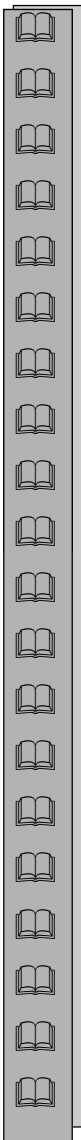
Таким образом, в предложенной методике представлены цель, содержание, методы, формы и оценка результатов формирования у студентов нравственной саморегуляции здорового образа жизни.

Мы предполагаем, что её применение в реальных условиях работы соответствующих кафедр вузов предупредит дезинтеграцию эмоционально-нравственной жизни будущих педагогов, позволит им сохранить положительное отношение к себе, общее физическое, психоэмоциональное и духовное благополучие, что будет способствовать их самоактуализации, обеспечит конкурентоспособность и профессиональное долголетие. Данная методика с позиции её комплексности обеспечивает целостность процесса формирования нравственной саморегуляции за счёт единства его содержательной, процессуальной и результативной составляющих. Методика используется в условиях аудиторной и внеаудиторной работы с выходом на самостоятельную деятельность будущего педагога по реализации программ саморазвития, что обеспечивает пролонгированность процесса.

Практическое значение разработанного модуля «Нравственная саморегуляция здорового образа жизни — основа профессионального долголетия будущего педагога» заключается в том, что в результате его освоения будущие педагоги:

- обретают личностные смыслы в любой сфере жизнедеятельности;
- осознают сущность понятия «нравственная саморегуляция здорового образа жизни» и её структуры;

- опираются на сформированную систему нравственных ценностей здорового образа жизни (любовь, ответственность, знание, забота, плодотворность, гармония) при выборе решений;
- накапливают опыт самодиагностики;
- разрабатывают и реализуют программы самосовершенствования в трёх сферах ЗОЖ;
- адекватно оценивают свой образ жизни;
- тренируют волевые качества, обеспечивающие достижение поставленных целей;
- приобретают умения оценивать результаты выполнения программы самосовершенствования и принимать решения о необходимости её коррекции.



1. *Лободин, В. Т.* Как сохранить здоровье педагога / В. Т. Лободин, Г. В. Лавреченова, С. В. Лободина. — М. : Линка-Пресс, 2005. — 136 с.
2. *Митина, Л. М.* Научное обоснование и реализация комплексных психологических программ «развитие — здоровье — эффективность» в условиях полисубъективного образовательного пространства / Л. М. Митина // VII Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». — М. : ПИ РАО, МГППУ, 2011. — С. 10 — 14.
3. *Казимирская, И. И.* Мышление учителя и пути его формирования : в 2 ч. / И. И. Казимирская. — Минск : Минский гос. пед. ин-т., 1992. — Ч. I. — 136 с.
4. *Тарантей, В. П.* Социально-педагогические проблемы подготовки учителя в условиях непрерывного образования : моногр. / В. П. Тарантей. — Гродно : Гродн. гос. ун-т. — Гродно, 2001. — 134 с.
5. *Цыркун, И. И.* Инновационное образование педагога : на пути к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович ; Мин-во образ. Респ. Беларусь, Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. — 2-е изд. — Минск : БГПУ, 2011. — 310 с.
6. *Бородина, Н. В.* Модульные технологии в профессиональном образовании : учеб. пособие / Н. В. Бородина, Е. С. Самойлова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — 27 с.
7. *Зимин, В. Н.* Модульный подход к профессиональному образованию / В. Н. Зимин, Н. А. Переломова // Профессиональное образование. — 2001. — № 10. — С. 14—17.
8. *Каинова, С. А.* Модульная система обучения / С. А. Каинова // Профессионал. — 2000. — № 6. — С. 5—12.
9. *Муравьёва, А. А.* Модульная программа, основанная на компетенциях / А. А. Муравьёва // Среднее профессиональное образование. — 2004. — № 2. — С. 28—30.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
11. *Шевандрин, Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности : учебник для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 512 с.
12. *Митина, Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. — М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. — 400 с.

Материал поступил в редакцию 29.09.2017.

Формирование гуманистических ценностей у учащихся учреждений общего среднего образования

А. А. Глинский,

заведующий лабораторией проблем воспитания личности
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент,

А. Ф. Журба,

ведущий научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент

Современное белорусское общество характеризуется активно протекающими системными трансформационными процессами, затрагивающими все сферы жизнедеятельности социума: ведётся непрерывный поиск эффективных путей научно-технологической и социокультурной модернизации. Тенденции мирового развития, связанные с формированием открытого глобализирующегося социокультурного информационного пространства, определяют не только новые возможности, но и потенциальные риски, угрозы для продуктивной жизнедеятельности личности, общества и государства. Человек сегодня находится под воздействием различных цивилизационных влияний, обуславливающих изменение его психики, сознания, мышления, мотивационной и эмоционально-волевой сфер, этических и ценностных аспектов бытия, что в итоге сказывается на его личностно-профессиональном развитии и взаимодействии с социумом. Сложившаяся ситуация особенно сильно влияет на формирование личности молодого поколения. Быть со-

временным в рамках цивилизационного давления настоящего времени становится всё труднее. Быть несовременным — значит остаться на обочине и окончательно отстать от всего и всех.

Образование в Республике Беларусь, как один из социокультурных и духовных феноменов, вступило в новый этап своего развития, связанный с переменой менталитета общества и личности, изменением ценностных ориентаций не только у подрастающего, но и у старшего поколений. Поиск новых приоритетов идёт преимущественно в двух направлениях: по пути дальнейшего формирования традиционных национальных ценностей, имеющих сверхличностное значение, и в направлении заимствования западных ценностей, сопряжённых с расширением и улучшением сферы наличного бытия человека, с присущими этому обществу эгоизмом и рационализмом, замкнутостью на себе и своих проблемах, с его ориентацией сугубо на интеллектуальные и материальные ценности — без должной заботы о ценностях духовных. Подобные тен-

денции, к сожалению, проявляются сегодня и в недрах белорусской действительности. Наряду с новыми возможностями (такими как свобода совести и печати, открытость общества, многопартийность и др.) в Беларуси стали нарастать негативные явления, свойственные «обществу потребления». Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям, в силу несформированности мировоззренческих позиций, оказались дети, подростки, молодёжь, поддавшиеся влиянию «рынка», низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Не имея опоры внутренней, молодёжь всё чаще стала утрачивать поддержку внешнюю (семьи, учреждения образования, молодёжных общественных организаций, продуктивных неформальных объединений), поскольку общество продолжительное время пребывало в состоянии растерянности: старые, коммунистические идеи полностью отрицались, западные образцы, в силу особенностей нашего менталитета, не срабатывали.

Первые «постперестроечные» годы с особой остротой показали, насколько необходима система ценностей для каждого человека, общества и государства. Она является той основой, опираясь на которую можно строить гуманистические межличностные отношения, отношения внутри государства и с миром в целом. По мнению известного социолога XX века П. А. Сорокина, глобальные процессы «начинающейся деструкции», характерные для «цивилизованных стран» (распад гуманитарного знания, дегуманизация общества, деперсонализация личности и др.), связаны именно с кризисом ценностей.

Проблема ценностных ориентаций имеет огромное значение для людей различных возрастных категорий. Однако особую актуальность она приобретает в отроческие годы. У подростка пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, в кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и миру, в негативизме, неопределённости,

крушении авторитетов. В подростковый период осуществляется переход от сознания к самосознанию, «выкристаллизуется» личность. В связи с этим встаёт проблема такой целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием. Особая роль в её решении принадлежит духовно-нравственному воспитанию, направленному на формирование гражданско-патриотических и гуманистических ценностей, эмоционально-мотивационной сферы личности в условиях учреждения общего среднего образования.

Всё это, естественно, обострило потребность в более «тонком» познании личности. Возникла необходимость в оказании помощи каждому молодому человеку стать субъектом собственной жизни, воплотить в жизнь стремления к самоопределению, самореализации, саморефлексии, к овладению культурой общения и поведения. Поэтому пути, способы и результаты решения проблемы формирования гуманистических ценностных ориентаций учащихся следует рассматривать как социально значимую характеристику образовательного процесса учреждений общего среднего образования.

Неслучайно на первый план в осмыслении путей и способов преодоления кризисного состояния выдвигаются не экономика и политика, а культура, сам человек как биосоциальное и духовное существо, способное к самосовершенствованию, обновлению самого себя по мере того, как ему удаётся познавать мир.

Преодоление негативных тенденций, связанных с влиянием современных цивилизационных вызовов на формирующуюся личность, по нашему мнению, возможно на основе создания и реализации в учреждениях общего среднего образования такой системы воспитания, которая будет обеспечивать формирование у подрастающего поколения инновационной активности в экономической, социальной, научно-технической и других сферах деятельности, мотивации к труду и

творчеству, способностей к духовно-нравственному саморазвитию на протяжении всей жизни, гражданско-патриотических и гуманистических ценностей.

В настоящее время очевидными являются как сложность, так и необходимость совершенствования системы воспитания подрастающего поколения в соответствии с экономическими и социокультурными вызовами. Сам же процесс совершенствования системы воспитания в современных условиях следует рассматривать как качественное и непрерывное улучшение педагогического взаимодействия, направленного на формирование и развитие способности личности учащегося к саморазвитию, самосовершенствованию, её потребности и готовности к сотрудничеству с другими людьми для достижения благих целей. Именно поэтому сегодня воспитание — это приобщение учащихся к гуманистическим ценностям. Следовательно, «одушевление» данного процесса должно стать ориентиром для каждого педагогического работника, каждой семьи. Такой подход вызовет перегруппировку средств воспитания, назначение которых заключается не в приспособлении индивида к потребностям социума, а в сформированности у него способностей к творческому преобразованию действительности, умений ориентироваться в обществе. Основными средствами в достижении этой цели должны стать деятельность, общение и поведение.

Современные психолого-педагогические исследования (С. В. Анохина, А. В. Беляева, Е. В. Бондаревской, К. В. Гавриловец, О. С. Газмана, В. Т. Кабуша, Л. И. Новиковой, П. И. Пидкасистого, Т. М. Савельевой, В. А. Слостёнина, Е. Н. Шиянова и др.) направлены на то, чтобы ответить на важнейшие вопросы нашего времени: какие смысловые и жизненные установки должны измениться в культуре современной цивилизации, какие гуманистические ценности должны быть сформированы у личности, чтобы преодолеть духовно-нравственный кризис и выйти на новый «виток» цивилизационного развития, ориентированный на человека как высшую ценность?

Как и в других многонациональных сообществах, магистральную цель воспитания в Беларуси можно определить как формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего обострённым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Из этой цели вытекают следующие задачи воспитания: освоение культуры собственного народа; формирование представлений о культурном плюрализме в современном мире; воспитание положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения с представителями иных культур и этносов; воспитание в мире духа и сотрудничества.

С целью успешного решения этих воспитательных задач и достижения планируемых результатов в большинстве стран СНГ и дальнего зарубежья в настоящее время уделяется пристальное внимание интернациональному, нравственному и гражданскому воспитанию в тесной взаимосвязи с поликультурным воспитанием, как основой успешной жизнедеятельности подрастающего поколения в условиях цивилизационных вызовов.

Сегодня в учреждениях общего среднего образования Беларуси начались реальные процессы гуманизации, вызванные новой парадигмой образования, сформулированной на основании компетентностного подхода. Признание личностных качеств, способностей и возможностей человека, уникальности индивида приводит к перестройке всей жизнедеятельности учреждения образования, к переходу «от всех к каждому».

Следуя данной парадигме, как отмечает профессор В. Т. Кабуш, «система воспитания по своему характеру должна быть гуманистической, по сути — духовной, по содержанию — культурологической, по технологии — ненасильственной, по управлению — демократической, по взаимодействию — открытой. Одновремен-

но она должна соответствовать интересам личности, общества, Отечества» [1, с. 6].

Однако, как свидетельствуют результаты научных исследований по вопросам воспитания личности, проведенных Национальным институтом образования, и их внедрения в образовательную практику, в области воспитания подрастающего поколения в духе гуманизации остаётся ряд противоречий, в частности, между:

- требованиями, предъявляемыми государством и обществом к уровню воспитанности учащихся, и формируемыми качествами личности, необходимыми молодому поколению, живущему в условиях современных цивилизационных вызовов;
- возросшей потребностью современного общества в формировании гуманных ценностей у учащихся и не в полной мере используемыми возможностями образовательного и культурного пространства страны и мира в целом для воспитания подрастающего поколения;
- внедрением новейших технологий во все сферы экономики и жизнедеятельности человека и, преимущественно, традиционными формами, методами и способами работы с учащимися в учебное и внеучебное время;
- потенциальными возможностями учреждений общего среднего образования формировать гуманистические ценности у учащихся и недостаточной разработанностью научно-методического сопровождения процесса воспитания личности в условиях цивилизационных вызовов.

Следовательно, проблема формирования у учащихся гуманистических ценностей в современных учреждениях общего среднего образования является актуальной и требует своего решения. Значимость данного направления воспитательной работы обусловлена также контекстом европейской и мировой образовательной практики. Сегодня важно выстраивать траектории развития образовательной политики в духе времени и в логике общемировых тенденций.

Самая эффективная индивидуальная защита человека от любых цивилизационных воздействий и проявлений, что признаётся всеми, — это знания (информационная подготовленность), а также — состояние духа, воли и нравственности, мышления и психики, позволяющие сформировать не просто устойчивость, а принципиальную неподвластность сознания, менталитета любому порабощению, то есть «цивилизационный иммунитет». Учащиеся должны быть убеждены, что в мире людей нет ничего сильнее человеческого духа, что образ жизни зависит, в первую очередь, от них самих.

Гуманистические ценности можно рассматривать как часть психологического компонента, систему мировоззренческих ориентаций, которые проявляются в отношении к другому человеку, самому себе, обществу и природной среде, в способности осуществлять выбор в пользу добра посредством гуманистической деятельности.

Спецификой воспитания гуманистических ценностей является то, что их нельзя выделить в какой-то обособленный воспитательный процесс. Формирование гуманистического образа действия происходит в ходе многогранной деятельности ребёнка (игре, учёбе, труде, общении), в тех разнообразных отношениях, в которые он вступает в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми, моложе и старше его, со взрослыми. Одновременно воспитание гуманистических ценностей есть целенаправленный процесс, предполагающий определённую систему (содержание, формы, методы и приёмы) педагогических воздействий.

Отмечая актуальность проблемы формирования гуманистических ценностей обучающихся, следует подчеркнуть, что она не может быть решена только в рамках учебной и внеучебной деятельности. Важным, по нашему мнению, является создание гуманистической образовательной среды, гуманистического уклада жизнедеятельности учреждения общего среднего образования, благодаря целенаправ-

ленному использованию потенциала образовательного пространства, а также воспитательного потенциала белорусского государства и общества [2].

При систематической работе это позволит современным учреждениям общего среднего образования совершенствовать систему воспитательной работы, нацеленную на:

- философско-мировоззренческую ориентацию личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- оказание помощи учащимся в построении личностных концепций, определяющих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала;
- воспитание у учащихся умений, навыков и личностно-социальных компетенций, позволяющих им успешно противостоять современным негативным цивилизационным вызовам;
- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработку своего отношения к ним;
- культивирование у учащихся общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.), интеллигентности как значимого личностного параметра;
- развитие интеллектуально нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождение традиций белорусской ментальности, воспитание чувства гражданина и патриота своей страны в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, уважения к законам государства и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства Отечества;

- формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и её духовный потенциал, которые обеспечивают возможности личностного роста;
- формирование отношения к здоровью как одной из величайших ценностей и повышение уровня ведения здорового образа жизни [3].

Процесс формирования гуманистических ценностей у учащихся в условиях современного учреждения общего среднего образования основывается на ряде принципов:

- *системно-организационный принцип* предполагает скоординированную и целенаправленную работу всех заинтересованных государственных и общественных структур, семьи по воспитанию у учащихся гуманистических ценностей;
- *принцип адресного подхода* предусматривает использование специфических форм и методов воспитательной работы с учётом возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей учащихся;
- *принцип учёта индивидуально-творческих способностей личности* связан с непосредственной мотивацией учебной и других видов деятельности, организацией самодвижения к конечному результату, что даёт учащимся возможность испытать радость от осознания собственного роста, от достижения поставленных перед собой целей. При этом необходимо создать условия для самореализации личности, выявления и развития её творческого потенциала;
- *принцип единства интересов личности и коллектива*. Высшая ценность — человек, такова формула реального гуманизма. Но человек — это не только личность, но и часть общности людей (семья, коллектив, народ, человечество), в составе которых он реально существует и развивается. Вне коллектива невозможно нормальное разви-

тие личности, немисливо ёё комфор-
тное существование. Неслучайно од-
ним из важнейших открытий педаго-
гики XX века стала концепция вос-
питательного коллектива, понимание
того, что коллектив является главным
воспитателем личности;

- *принцип полисубъектности* означает, что только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует учащегося к саморазвитию, изучает его социально-психологические особенности, создаёт условия для самодвижения;
- *принцип создания механизмов по совершенствованию навыков саморазвития личности*, её познавательной активности предполагает реализацию «Я-концепции», разработку и осуществление индивидуальной программы личностного развития;
- *принцип учёта исторического опыта* прошлых поколений способствует формированию у учащихся гуманистических ценностей на основе чувства гордости за своих легендарных предков, национальных обычаев и традиций в быту и внутрисемейных отношениях, учёбе и созидательном труде;
- *принцип учёта региональных условий и особенностей* в пропаганде гуманистических идей и ценностей требует максимального использования социально-культурных возможностей того или иного региона в воспитании личности учащегося;
- *принцип диалогизации воспитательного процесса* предусматривает использование различных форм сотрудничества, при внедрении которых должна проявляться динамика: от максимальной помощи педагога учащимся в решении образовательных задач к постепенному нарастанию их собственной активности, полной саморегуляции в обучении

и сформированности отношений партнёрства между ними.

Воспитание гуманистических ценностей у учащихся в значительной степени связано также с реализацией принципа *профессионально-этической взаимответственности*, согласно которому готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики.

Сущностная специфика выделенных принципов состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников образовательного процесса.

В ходе формирования у учащихся гуманистических ценностей большое значение придаётся активным и интерактивным формам воспитательной работы. Их выбор, как правило, определяется на основе научных принципов в зависимости от следующих факторов:

- цели воспитания;
- содержания и направленности воспитательных задач;
- возрастных особенностей учащихся;
- уровня их воспитанности и личного социального опыта;
- особенностей детского коллектива и его традиций;
- особенностей и традиций региона проживания учащихся;
- материально-технических возможностей учреждения общего среднего образования;
- профессиональной компетентности педагогических работников;
- степени вовлечённости родительской общественности в воспитательную работу учреждения общего среднего образования.

В практической деятельности учреждений общего среднего образования с положительной стороны зарекомендовали себя различные формы и методы работы, которые целесообразно использо-

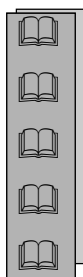
вать в процессе формирования у учащихся гуманистических ценностей. Среди них: деловые игры, коллективные творческие дела, диспуты, круглые столы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции, ярмарки солидарности, конкурсы проектов, конкурсы знатоков «Что? Где? Когда?», турниры юных исследователей, разбор педагогических ситуаций, метод «мозгового штурма» и др.

Данные формы и методы воспитательной работы помогают внести разнообразие в систему воспитания, улучшают психологическую атмосферу, делают учащихся активными участниками коллективной деятельности, содействуют воспитанию у них лидерских качеств, формируют способность аргументированно отстаивать свою точку зрения, инициировать идеи, брать на себя ответственность за исполнение того или иного дела, развивают коммуникативные навыки, готовность работать в команде.

Неисчерпаемым воспитательным потенциалом в рамках рассматриваемой проблемы обладает волонтерская деятельность учащихся. Участие подростка в работе молодёжного движения, организации — это в первую очередь проверка

своих сил, возможностей, умения общаться, способности понимать другого, быть понятым окружающими. Вот почему в период взросления необходимо приобщить учащихся к социально значимой деятельности, в процессе которой формируются нравственно-гуманные отношения, играющие решающую роль в развитии личности. Волонтерство формирует готовность подростков к самостоятельному принятию решений, развивает восприимчивость к проблемам другого человека и общества в целом. Все эти качества способствуют успешному нравственному становлению учащихся.

Таким образом, в основу воспитания гуманистических ценностей учащихся должна быть положена современная концепция воспитания, в которой человек рассматривается как носитель совокупности общественных отношений, а формирование гуманистических качеств личности базируется на системе общечеловеческих ценностей. С этой целью требуется перестройка всех компонентов воспитательной системы таким образом, чтобы они подчинялись главной педагогической идее: созданию условий для самоопределения и самореализации личности как учащегося, так и педагога.



1. Кабуш, В. Т. Воспитать человека : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / В. Т. Кабуш, Т. В. Плахова, А. В. Трацевская. — Минск : Зорны Верасок, 2015. — 160 с.
2. Глинский, А. А. Феномен воспитательного пространства в современной образовательной практике / А. А. Глинский, Н. Н. Захожая // Выхаванне і дадатковая адукацыя. — 2015. — № 8. — С. 3—8.
3. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

Материал поступил в редакцию 17.10.2017.

Возможности совершенствования воспитания личности младшего школьника в образовательном процессе в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам

Г. В. Пехота,

научный сотрудник сектора психологии развивающего образования
Национального института образования

В последние годы большинство концепций и программ развития образования строится на новой парадигме психологического знания — гуманитарно-антропологической, в соответствии с которой само образование рассматривается как универсальная форма становления и развития базовых способностей человека, позволяющих ему становиться субъектом своей образовательной деятельности, а впоследствии — подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Задачи антропологически ориентированного образования — создать полноценные условия, в которых у детей появится возможность приобрести необходимые жизненно важные высокодуховные качества и способности; выстроить такие со-бытийные детско-взрослые общности, которые, по мнению В. И. Слободчикова, должны стать действительным жизненным пространством, антропо-практикой (практикой вочеловечивания) обретения детьми собственной индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во взаимоотношениях с дру-

гими людьми; воспитать свободную, самостоятельную, ответственную личность, благородного человека, способного к саморазвитию, к противостоянию современным цивилизационным вызовам.

Младшее школьное детство (7—11 лет) — это период активного развития индивидуально-психологических и формирования коммуникативных и духовно-нравственных качеств человека. Личность младшего школьника наиболее глубоко и содержательно раскрыта в трудах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и их последователей (Л. И. Айдарова, А. К. Дусавицкий, А. К. Маркова, Ю. А. Полуянов, В. В. Репкин, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Т. М. Савельева и др.).

Ведущей деятельностью младшего школьника является *учебная*, которая существенно меняет характер его поведения, открывает новые возможности для развития личности. Учение — мощное средство воспитания, в силу того, что оно предполагает общение и взаимодействие ребёнка с учителем и сверстниками, личности которых оказывают воздействие на

личность ученика. Следовательно, в процессе учебной деятельности осуществляются не только научение, но и воспитание. Поэтому её содержание должны составлять развитые формы общественного сознания — научные понятия, художественные образы, моральные ценности, нравственные нормы.

Выступая в роли *субъекта учебной деятельности*, младший школьник приобретает такие умения, как анализ, планирование, рефлексия, способствующие его самоизменению во всех сферах жизнедеятельности. Основная задача взрослого состоит в том, чтобы обеспечить взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (учителя, ребёнка, родителей, администрации учреждения образования) в коллективно-распределённой деятельности.

Рассмотрим особенности воспитания младшего школьника в со-бытийных общностях «ребёнок — учитель» и «ребёнок — родитель» более подробно.

Уже при поступлении детей в школу в их взаимоотношениях со взрослыми складывается новая форма со-бытийности, в которой центральное место принадлежит учителю. Сегодня он не только вооружает учащегося начальных классов предметными знаниями, закладывает у него основы человеческой культуры, но и оберегает его от моральной деградации в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам. С учётом сказанного учителю необходимо осознавать свои роль и миссию в образовательном процессе, иметь твёрдые общественные и педагогические убеждения, понимать, что перед ним стоит высокая *цель — воспитание свободной, самостоятельной, ответственной, благородной личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию.*

Многие учёные-исследователи, педагоги и психологи считают, что процесс воспитания немислим без воодушевляющего влияния личности учителя. Так, великий русский просветитель и педагог-психолог К. Д. Ушинский подчёркивал: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому

что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он не был придуман, не может заменить личности в деле воспитания <...> Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать личность» [7, с. 252.]. А известный швейцарский философ, основатель аналитической психологии Карл Густав Юнг отмечал: «Всё, что мы желаем изменить в детях, следовало бы, прежде всего, внимательно проверить: не является ли это тем, что лучше было бы изменить в нас самих...» [8, с.15]. Учитель передаёт детям главным образом то, чем он сам является.

Рассмотрим содержание понятия «учитель». В словаре русского языка Ожегова даётся следующее толкование: «Учитель — лицо, которое обучает...» [6, с. 704]. Но давайте обратимся к значению этого слова с позиций гуманной педагогики. В гуманно-личностной концепции Ш. А. Амонашвили учитель есть Дух, творящий, излучающий и дарящий Свет, Жизнь, Любовь, Мудрость, Знания, а ученик есть Дух, ищущий, принимающий Свет, Жизнь, Любовь, Мудрость, Знания [3, с. 50—51].

В основе содержания воспитания личности, по утверждению Ш. А. Амонашвили, лежит *педагогическая аксиоматика*, которая подсказывает истинную направленность воспитательного процесса:

«Любовь воспитывается любовью.

Доброта воспитывается добротой.

Честность воспитывается честностью.

Сострадание воспитывается состраданием.

Взаимность воспитывается взаимностью.

Духовность воспитывается духовностью.

Дружба воспитывается дружбой.

Преданность воспитывается преданностью.

Сердечность воспитывается сердечностью.

Культура воспитывается культурой.

Жизнь воспитывается жизнью» [2, с. 157].

Учитель призван помочь ребёнку в проявлении своей сущности путём наполнения его возвышенными образами радости, сострадания, добра, любви, героизма и т. д. Поэтому действенным средством активизации познавательной и духовно-нравственной деятельности учащихся выступает *эмоциональность* образовательного процесса. Само учение необходимо сделать для детей приятным и радостным, чтобы они испытывали удовлетворение от каждого урока, от пребывания в школе. Учителю важно помнить, что «ребёнок не может оставить свою жизнь, свои впечатления, свои переживания где-то далеко за порогом школы и приходиться с чистым, стерилизованным стремлением учиться» [1, с. 136].

Созданию эмоционального настроения младших школьников на уроке помогает включение в образовательный процесс элементов игры, что снимает у детей напряжение, мобилизует их на решение поставленных задач, даёт возможность почувствовать уверенность в собственных силах. Играя, ребёнку проще быть открытым с учителем, делиться с ним своими переживаниями.

Эмоциональный настрой учащихся на уроке, кроме того, может поддерживаться в процессе создания ситуации радостного ожидания, а также благодаря проявлению учителем чуткости, отзывчивости, доброты, способности к гуманному разрешению конфликтных ситуаций, использованию элементов юмора, предос-

тавлению возможности детям высказывать своё мнение об уроке, вносить предложения по совершенствованию учебной работы.

Важным источником эмоциональности образовательного процесса Ш. А. Амонашвили считает доброту и любовь учителя к детям, которые являются не только его внутренним состоянием, но и главным мотивом, стимулом профессиональной деятельности.

В трудах представителей системы развивающего образования личность педагога выступает исходным основанием для определения сущности *педагогической деятельности*. Так, психолог А. К. Дусавицкий рекомендует рассматривать качества личности учителя как профессиональные, потому что без них невозможна реализация педагогической системы, целью которой является воспитание свободной, самостоятельной, ответственной личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию. Он разработал и внедрил в образовательный процесс обобщённую модель педагогической деятельности (*рисунок*).

Личностная позиция предполагает признание равенства педагога и ребёнка в духовно-нравственном, общечеловеческом смысле как «уникальных индивидуальностей».

В развивающем образовании педагогическая деятельность является определённым видом *управленческой*, то есть учитель выступает организатором собствен-



Рисунок — Модель педагогической деятельности [5]

ной деятельности детей: он транслирует знания и в то же время помогает освоению различных форм содержательной активности, проявлению самостоятельности в постановке, принятии и решении учебных задач. Постепенно педагог передаёт учащимся функцию самостоятельной организации учебной деятельности.

К *психологическому блоку* знаний и умений, составляющих содержание педагогической деятельности, относятся психологические знания о личности человека, в данном случае младшего школьника (её функции, структуре, механизмах нормального и аномального развития, кризисах, особенностях возрастного развития и др.). Они позволяют педагогу строить процесс воспитания осознанно, в каждый определённый момент времени понимать, что происходит в психике конкретного ребёнка и в классе в целом.

Содержательно-предметный блок связан со спецификой учебного предмета. Педагогу необходимо хорошо владеть содержанием изучаемого теоретического материала, представлять свой предмет с точки зрения иерархии понятий. Чем младше возраст детей, тем выше должна быть квалификация педагога.

Методический блок включает систему методов по организации коллективно-распределённой учебной деятельности; в его рамках осуществляется выбор приёмов в зависимости от предметного содержания деятельности с учётом типологии уроков.

Психологические, содержательно-предметные и методические знания и умения позволяют педагогу свободно строить свою педагогическую деятельность, творчески подходить к организации образовательного процесса. [5].

Актуальным является положение о необходимости постоянного, неустанного совершенствования учителя. Как отмечал великий педагог, исследователь А. Дистерверг, «...он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [4, с. 74]. В связи с этим специально подчеркнём: со-

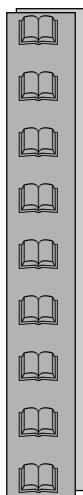
временный учитель обязан постоянно повышать свою компетентность в вопросах понимания основ *культуры здоровья*, относиться к собственному здоровью как к категории более нравственной, нежели физической, принимая его в качестве одной из высших ценностей. Важно формировать позитивное отношение к окружающему миру, способности и умения управлять своим здоровьем, владеть методами организации здоровьезберегающей образовательной среды с использованием новейших развивающих педагогических технологий.

Особая роль в развитии ребёнка, его эмоциональной и личностной сферы традиционно отводится *детско-родительским общностям и отношениям*. В них закладываются основы личности ребёнка. Находясь в постоянном контакте с детьми, родители помогают регулировать их взаимоотношения с окружающим миром, при необходимости стабилизировать возникающие негативные процессы. Нарушения внутрисемейных отношений могут приводить к различным отклонениям в развитии ребёнка. Наиболее чувствительными к воздействию семейного неблагополучия оказываются стержневые образования личности младшего школьника — его представления о себе, самооценка и т. п. В силу того что полнота удовлетворения потребностей ребёнка во многом зависит от родителей, эти стержневые образования, образ себя в значительной мере связаны с отношением матери и отца к ребёнку, с характером их установок и степени привязанности как родителей к ребёнку, так и ребёнка к родителям. Сформированные матерью и отцом духовно-нравственные ценности, нормы морали закладывают модель поведения ребёнка на всю дальнейшую жизнь, поскольку именно семья передаёт и культурные традиции, и опыт предшествующих поколений.

Значительный вклад в решение проблемы формирования духовно-нравственных детско-родительских отношений внесит гуманно-личностная концепция образования и воспитания Ш. А. Амонаш-

вили, который утверждает, что без духовной общности между взрослым и ребёнком воспитание не состоится: «Взрослый и Ребёнок — это единое самовоспитывающееся и саморазвивающееся целое, внутри которого они друг для друга — и воспитатели, и воспитанники, и учителя, и ученики» [2, с. 160]. Разница между ними состоит только в том, что взрослый действует, как правило, сознательно, а ребёнок — в соответствии со своей духовной и естественной природой. Гармоничная детско-родительская общность предоставляет широкие возможности для совершенствования процесса воспитания личности младшего школьника.

Таким образом, со-бытийные общности «учащиеся — учитель», «ребёнок — родители», «учащиеся — учителя — родители» могут выступить сегодня мощным фактором и психологическим условием формирования физически и психологически здоровой, свободной, самостоятельной, ответственной, благородной личности младшего школьника, способной к самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию не только в младшем школьном возрасте, но и в процессе дальнейшего непрерывного воспитания человека в ситуации противостояния современным цивилизационным вызовам.



1. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. — М. : Просвещение, 1983. — 208 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе / Ш. А. Амонашвили. — 4-е изд. — М. : Свет, 2015. — 336 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Почему не прожить нам жизнь героями духа / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2003. — 61 с.
4. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М. : Учпедгиз, 1956. — 378 с.
5. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — Харьков : Харьковский национальный университет, 2008. — 215 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1999. — 944 с.
7. Ушинский, К. Д. О камеральном образовании / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. — М. — Л. : АПН РСФСР, 1948. — Т. 1. — 738 с.
8. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. — М. : Канон, 1998. — 397 с.

Материал поступил в редакцию 04.08.2017.

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Журнал «Вестник адукацыі» («Вестник образования») включён в каталог РУП «Белпочта», в каталоги ООО «Северо-Западное Агентство «Прессинформ» (РФ, С.-Петербург), ООО «Информнаука», ЗАО «МК-Периодика» (Россия), «Газеты и журналы» АО «Казпочта» (Казахстан), ГП «Пресса» (Украина), ГП «Пошта Молдовой» (Молдова), АО «Летувос паштас» (Литва), ООО «Подписное агентство PKS» (Латвия), фирмы «INDEX» (Болгария), Kuschneгов EASTEUROBOOKS (Германия) на I полугодие 2018 года.

Подписаться на наше издание можно с любого месяца.

Обучение созданию эссе в начальной школе

Е. В. Компаний,

научный корреспондент кафедры педагогики и менеджмента образования Херсонской академии непрерывного образования Херсонского областного совета, кандидат педагогических наук (Украина)

В современных условиях развития социума особую актуальность приобретает проблема формирования личности, которая свободно владеет языком во всех сферах общественной жизни. Поэтому одна из целей общеобразовательной школы, в частности, начальной, в области языкового образования — формирование у учащихся умений содержательно и правильно выражать свои мысли. Однако уровень коммуникативной подготовки учеников начальной школы является недостаточным: у них слабо развиты умения создавать различные стилевые и жанровые тексты в процессе общения. Всё это делает актуальной проблему текстообразования с позиции жанровой организации речи младших школьников.

Несмотря на существование большого количества работ, посвящённых жанровым формам речи (А. Вежицкая, С. Гайда, О. Глазова, В. Е. Голдин, Е. Горошкина, В. В. Дементьев, М. Н. Кожина, Т. А. Ладыженская, М. Ю. Федосюк, Т. В. Шмелёва и др.), многие речевые жанры недостаточно описаны в литературе, в частности, эссе.

Анализ научной литературы указывает на то, что эссе рассматривается исследователями как «небольшой прозаический текст, выражающий индивидуальную точку зрения автора» [1], «свободное письмо на предложенную тему» [4], в котором «автор текста демонстрирует своё отношение к описываемому явлению в необычной форме» [3, с. 410]. Другими сло-

вами в основе эссе «находятся размышления автора по поводу чего-то увиденного, прочитанного или пережитого лично, поэтому главное требование — выразить своё “Я”, свои мысли, чувства, отношение к миру» [5].

Следует отметить, что обязательным элементом эссе является аргументированность и убедительность, «эмоциональность, экспрессивность, яркая образность, которая достигается употреблением метафор и сравнений, неполных предложений, вопросительных и восклицательных конструкций» [3, с. 410]. Кроме этого, широко используются слова-связки «я уверен», «мне кажется», «я думаю», «я считаю», «по-моему», «во-первых», «во-вторых» [6, с. 74]. Стиль текста — художественный и публицистический. Структура эссе, по мнению М. А. Балаклицкого, характеризуется произвольной формой. «Эффект жанровой свободы, — пишет исследователь, — создаётся отсутствием жёстких композиционно-речевых схем. Движение мысли непринуждённое, с частыми переходами от конкретного к абстрактному, что неизбежно раздвигает горизонт исследования во имя поиска истины» [2, с. 29]. Другие исследователи (К. Шендеровский) настаивают на наличии обязательных элементов: вступления, основной части и выводов. В первой части эссе, как отмечает Л. С. Саломатина, «формулируется вопрос, который необходимо доказать. В основной части приводятся аргументы, обосновываются мнения. В заключительной

части подводятся итоги в виде иллюстрации сказанного, цитаты из произведения, то есть что-то впечатляющее» [6, с. 74]. Мы также придерживаемся данной точки зрения, поскольку считаем, что трёхступенчатая структура поможет учащимся успешно справиться с написанием эссе.

Учитывая перечисленные особенности этого жанра, можно сделать вывод, что эссе относится к сложным видам сочинений, поэтому к работе над ним следует приступать уже в начальной школе, в частности, на заключительном этапе начального языкового образования, то есть в IV классе. Введение этого жанра в уроки развития речи обусловлено необходимостью формирования у младших школьников креативного мышления, умений связно, последовательно и грамотно высказывать собственные мысли, взгляды, оценочные суждения, а также передавать словами чувства, объяснять их.

Ознакомление младших школьников с эссе начинается с пропедевтических заданий, которые предусматривают знакомство с понятием, усвоение его отличий от других типов речи и овладение первоначальными умениями составлять эссе по образцу. Целесообразно предложить учащимся следующие задания.

— Прочитайте четыре текста. Определите с помощью таблицы, какой из них является повествованием, описанием, рассуждением. Можно ли о четвёртом тексте сказать, что автор о чём-то рассказывает, что-то описывает или над чем-то рассуждает? От чьего имени осуществляются размышления? Какая часть речи используется? К какому виду текста можно отнести этот текст? Заполните таблицу.

Виды текста	Содержательные особенности текста (про что хотел рассказать автор?)	Вопросы, на которые отвечает текст	№ текста
Текст-повествование	Сообщается о событиях	Что случилось? Как случилось?	2-й
Текст-описание	Признаки предмета	Какой? Какая? Какое? Какие?	3-й
Текст-рассуждение	Причины того, что происходит, их объяснение и доказывание	Почему?	1-й
Текст-эссе	Отношение к проблеме, подбираются доказательства в защиту своих мыслей, вносятся предложения для решения проблемы	С чем согласен (не согласен)? Почему согласен (не согласен)? Какой вывод?	4-й

— Итак, последний текст называется эссе. Это мини-сочинение, небольшое по объёму, в котором выражается собственное мнение о предмете, отношение к миру, описываются свои ощущения.

Давайте устно составим эссе. Выразите своё отношение к учёбе (школьному предмету, экскурсии по городу и т. п.). При возможности используйте слова-связки (я считаю, по моему мнению, мне кажется, конечно, полезнее будет, во-первых, во-вторых, следовательно).

— Прочитайте текст. Понятно ли вам, над чем задумывается автор? Найдите предложение, в котором сформулирована проблема. Подчеркните его. Какое это предложение по цели высказывания? В какой части текста выражается проблема?

Кроме уроков, в школе есть перемены. Как их проводить?

Нам всем хочется двигаться. Мы выходим в коридор и начинаем бегать. За это нас ругают. На следующей перемене опять всё повторяется.

Пожалуй, нужно, чтобы с нами кто-то (старшеклассники, учителя) играл в подвижные игры, потому что после долгого сидения хочется размяться.

— Подумайте над выражением: «Чтобы иметь друга, надо уметь самому быть другом». В процессе рассуждения подберите доказательства, примеры, используйте слова: *я считаю, по моему мнению, мне кажется* и другие.

(После формирования пропедевтических знаний и первоначальных умений целесообразно научить младших школьников отличать текст-размышление от эссе, а также обратить внимание на структуру эссе, слова-связки (я считаю, по мо-

ему мнению, поддерживаю, не соглашусь, на мой взгляд и т. д.)

— Прочитайте два текста. Попробуйте определить, в каком тексте есть тезис, который доказывается или объясняется, и выводы. Это будет текст-рассуждение. А тот, в котором ничего не доказывается, а только высказываются свои мысли, рассуждения — это эссе. Сделайте вывод, чем рассуждение отличается от эссе.

1. Над самой головой раздался громкий настойчивый стук дятла. Почему эту птицу называют санитаром леса? Дятел долбит по дереву, обследует, не болеет ли оно. Ведь все болезни деревьям приносят насекомые, живущие в коре. Вот дятел и питается ими. Он клювом быстро определяет по звуку дерева, где находятся насекомые, и извлекает их оттуда. Санитар леса не успокоится, пока не выберет всех вредителей. Стучит дятел, значит, будут уничтожены насекомые — и лес будет жить.

2. Однажды я была в лесу. Вдруг передо мной сел на дерево дятел. Я подумала — наверное, лес сделал мне подарок. А за что?

Возможно, чтобы поднять моё настроение. А может он хотел, чтобы я обратила внимание на красоту птицы. А может просто птичка решила поискать там насекомых.

Но, как бы ни было, я обрадовалась такой встрече.

(Основное отличие рассуждения от эссе состоит в том, что рассуждение начинается с тезиса, который доказывается или объясняется; в конце делается вывод. В эссе никто ничего не доказывает; в нём высказываются собственные мысли, мнения, какие-то догадки; вывод в конце эссе не обязательен.)

— Посмотрите ещё раз на текст-эссе. На какую проблему автор обращает внимание? Прочитайте первый абзац. Как называется эта часть текста? *(Вступление.)* Что в ней делает автор? *(Ставит проблему.)* В какой форме? *(В форме вопроса.)* Есть в этой части слова, указывающие на собственное мнение автора? *(Я подумала.)*

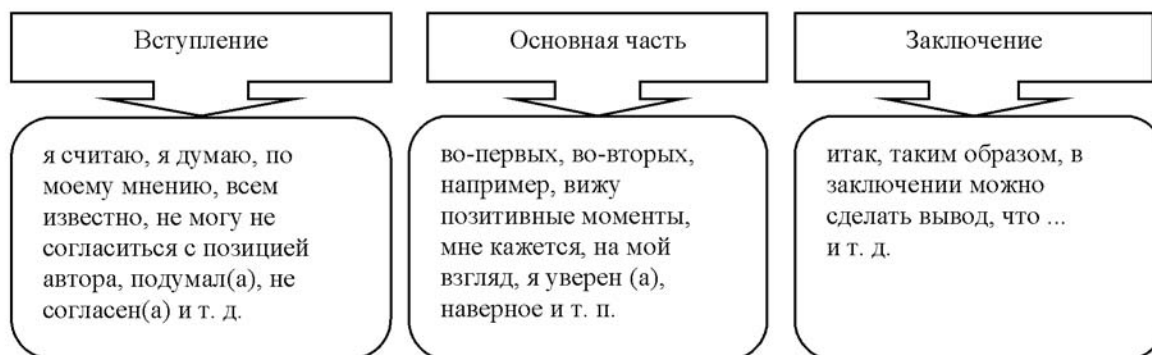
— Прочитайте второй абзац. Как можно назвать эту часть текста? *(Основной.)* Что в ней делает автор? *(Приводит доказательства, которые подбирает в защиту своих мыслей.)* С какого слова начинается рассуждения? *(Возможно.)*

— Прочитайте последний абзац. Как называется эта часть текста? *(Окончание.)* Делает ли в этой части автор выводы?

— Итак, текст эссе, как правило, не имеет чётко определённой композиции, однако для облегчения написания можно использовать структуру, состоящую из трёх частей. В первой части текста мы формулируем вопрос, на который собираемся найти ответ. В основной части приводим аргументы, обосновываем свои мысли, позиции. В заключении делаем вывод в виде иллюстрации сказанного, цитаты из произведения и т. д. Каждая из частей характеризуется словами-связками. Рассмотрите схему. Используя её, расскажите о структуре эссе и словах-связках.

— Прочитайте предложение. Перестройте его, вставляя слова-связки: *всем известно, на мой взгляд, мне кажется.* После некоторых слов-связок употребляется союз *что*.

Море не оставляет равнодушным никого!



Познакомившись с основными особенностями эссе, школьники учатся создавать его по предлагаемому началу или началу и плану.

— Прочитайте начало эссе. Дополните его своими рассуждениями, начиная так: Я считаю, что школа Там Я уверена

Перед 1 сентября большинство детей грустит, что лето заканчивается, и надо идти в школу. А я удивляюсь, как можно не хотеть в школу?

— Составьте эссе по данному началу и плану:

а) В своей жизни мы часто совершаем какие-то поступки. Они бывают разными. Иногда я спрашиваю себя: «А что сделал (сделала) я?»

1. Какие добрые дела я сделал (сделала) в своей жизни?
2. За какие поступки мне стыдно?
3. Какой вывод я делаю для себя?

б) Однажды я услышал (услышала): «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь». И подумал (подумала): «Нужно ли быть правдивым?»

1. Согласен/не согласен я с этой народной мудростью?

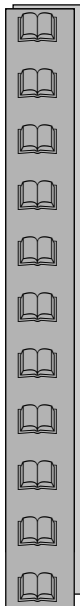
2. Почему иногда говорят неправду?

Что чувствует человек, когда говорит неправду? Какие примеры из своей жизни я могу привести?

3. Какой вывод я делаю для себя?

Последний этап работы над жанром эссе предусматривает его создание на определённую тему, например: 1. Что такое настоящая дружба?; 2. Мои любимые уроки в школе; 3. Кого бы я выбрал (выбрала) себе в друзья?; 4. Что бы я изменил (изменила) в своей школе?; 5. Могут ли гордиться мной мои родители? и т. д.

Таким образом, эссе как речевой жанр характеризуется изложением личных мыслей и впечатлений, поэтому знакомить учащихся с ним нужно уже в начальной школе, где закладываются первоосновы коммуникативной деятельности. Формирование умений создавать эссе осуществляется посредством усвоения его особенностей (содержательных, структурных) и овладения рядом умений: отличать эссе от всех типов речи, конструировать по образцу, предлагаемому началу или началу и плану, логически строить высказывание, отбирать необходимые языковые средства.



1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Изд-во ИКАР, 2009. — 448 с. — Режим доступа : http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma_anyagok/azimov_slovar.pdf. — Дата доступа : 05.05.2017.
2. *Балаклицкий, М. А.* Эссе як художньо-публіцистичний жанр : Методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика» / М. А. Балаклицкий. — Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. — 74 с.
3. *Гальперин, И. Р.* Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. — М. : Из-во литературы на иностранных языках, 1958. — 459 с.
4. *Глазова, О.* Эссе як вид роботи з розвитку зв'язного мовлення школярів [Електронний ресурс] / О. Глазова. — Режим доступу : http://www.glazova.org.ua/index.php?option=com_content&view=categorv&layout=blog&id=50&Itemid=69. — Дата доступу : 06.05.2017.
5. *Коваленко, Л.* Эссе як ефективний вид навчальної роботи [Електронний ресурс] / Л. Коваленко. — Режим доступу : http://glazova.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/l.kovalenko_ese_akefekty_vnyj_jvyd_navch_roboty.pdf. — Дата доступу : 06.05.2017.
6. *Саломатина, Л. С.* Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение) : лекции 5—8 / Л. С. Саломатина. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 128 с.

Материал поступил в редакцию 09.06.2017.

Изучение темы «Буквы з и с на конце приставок» на уроках русского языка в V классе

С. А. Мороз,

учитель русского языка и литературы
Кухчицкого учебно-педагогического комплекса
детский сад—средняя школа Клецкого района

Цели урока:

- формирование навыка правописания з и с на конце приставок;
- закрепление умения нахождения в слове приставки и её правильного правописания;
- развитие орфографической зоркости, повторение изученных ранее орфограмм;
- привитие интереса к изучению русского языка.

Тип урока: урок закрепления знаний и формирования навыков.

Формы работы: индивидуальная, групповая, работа в парах, фронтальная.

Оборудование: мультимедийная презентация, учебник русского языка для V класса, карточки для работы по вариантам и в парах, иллюстрации о зиме, тестовые задания, макет книги отзывов и пожеланий для рефлексии с красной, жёлтой и зелёной полосами.

ХОД УРОКА

1. Организационный момент.

Учитель:

С добрым утром! Начат день,

Первым делом гоним лень.

На уроке не зевать,

А работать и читать.

Начинается урок.

Он пойдёт ребятам впрок.

Будем грамотно писать,

На вопросы отвечать.

2. Сообщение темы и целей урока.

— Ребята, я знаю, что вы любите увлекательные путешествия. Приглашаю вас на экскурсию в музей, где вы выступите как в роли его сотрудников, так и в роли посетителей. Но музей у нас необычный — это музей русского языка, и его посетители ждут удивительные сюрпризы. В нём много разных залов, в каждом из которых представлены своеобразные экспонаты: части речи, морфемы, знаки препинания.

Мы с вами будем сотрудниками музея, работающими в зале «Орфография», и на протяжении урока оформим экспозицию «Буквы з и с на конце приставок».

Итак, тема нашего урока: «Буквы з и с на конце приставок». (*Учащиеся записывают дату и тему урока в тетради.*)

— Сегодня на уроке мы закрепим умения и навыки определения в слове приставки и её правильного написания; будем учиться видеть эту орфограмму в словах; повторим ранее изученные орфограммы.

А сейчас нам нужно подготовить зал к открытию и быть готовыми рассказать посетителям музея об употреблении и правописании букв з и с на конце приставок.

3. Повторение ранее изученного материала о приставках.

1. Работа у доски.

— Но прежде чем мы приступим к изучению новой темы, вспомните, какие приставки вы знаете. (*Ответы учащихся.*)

— А теперь выполните задание.

Найдите в следующих словах приставки и обозначьте их. Что вы помните о их правописании?

Заморозок, забежал, посеребрить, посыпал, захрустел, почернели, закружились.

2. Работа с классом.

— Какие народные праздники вы знаете? (*Ответы учащихся.*)

— Что вы можете рассказать о традициях белорусских народных праздников? (*Ответы учащихся.*)

— Оказывается, есть традиции и в языке. С какими традиционными написаниями вы знакомились на предыдущих уроках? (*Ответы учащихся.*)

— Какие традиционные приставки вы знаете?

— А помните ли вы, что такое приставка? (*Значимая часть слова.*)

— Давайте посмотрим, правильно ли выполнено задание у доски? Какую приставку вы написали в словах *заморозок, захрустел, закружились*?

— А в словах *посеребрить, посыпал*? (*Ответы учащихся.*)

4. Работа по теме урока.

— Сегодня мы повторим правописание букв *з* и *с* на конце приставок.

1. Работа по карточкам. Замените существительные с предлогом однокоренными прилагательными с приставками на *з* и *с*. Выделите приставки и подчеркните букву, с которой начинается корень слова. (*Задание выполняется по вариантам.*)

— Проверьте, правильно ли вы выполнили это задание.

2. Самопроверка. (*Учитель читает правильно составленные словосочетания. Учащиеся комментируют написание приставок на з и с.*)

— От чего зависит выбор написания *з* и *с* на конце приставок? (*Чтение правила на с. 42 учебника.*)

3. Работа в парах и взаимопроверка.

— А сейчас, чтобы дополнить нашу экспозицию, мы закрепим знания, выполнив следующее задание.

Вставьте пропущенные буквы в приставках. Приставки выделите графически.

1 — *бе..звучный, ра..следовать, ра..носить, бе..злобный, и..вещение.*

2 — *бе..смертный, ра..валиться, в..дыхать, ра..жимать, ра..сеивать.*

5. Физкультминутка.

Учитель читает слова с приставками на *з* и *с*. Если на конце приставки в слове надо писать букву *з*, то учащиеся приседают, а если букву *с* — встают.

Безлюдный, вспахать, исчезать, безжалостный, взбить, рассказывать, бесконечный, вскормить, разбить, избежать.

— В нашем музее хранятся раритетные вещи. Я нашла высказывание детского писателя К. И. Чуковского о приставках.

Приставки придают русской речи много богатейших оттенков. Чудесная выразительная речь в значительной мере зависит от них. В разнообразии приставок таится разнообразие смысла.

— Оказывается, приставки придают нашей речи богатейшие оттенки и делают её выразительной.

6. Тренировочные упражнения.

— Посетители музея будут задавать экскурсоводам разные вопросы о правописании букв *з* и *с* на конце приставок. Ответить на них поможет стихотворение.

Вариант 1	Вариант 2
Ребёнок без забот (беззаботный) Небо без звёзд — ... Вход без платы — ... Пустыня без воды — ... Младенец без зубов — ...	Ребёнок без помощи (беспомощный) Жидкость без цвета — ... Хозяин без земли — ... Движение без шума — ... Шоколад без вкуса — ...

Живут на свете, людям помогая,
 Приставки *воз-, из-, через-, раз-* и *без-*,
 Но звук глухой согласный их встречает,
 И мы их пишем только с буквой **с**.
 Глухие звуки — это непоседы.
 Они спокойно не желают жить,
 Они мечтают звонкого соседа
 Во что бы то ни стало оглушить.
 Не забудьте, что приставки
раз-, из-, воз-, низ-, через-, без-
 Перед согласными глухими
 Быстро сменят **з** на **с**.

— Наша экспозиция в музее русского языка становится всё интереснее и интереснее.

1. Выполнение разноуровневых заданий по карточкам с последующим комментированием:

Карточка № 1: вставить в приставках буквы **з** или **с**.

Карточка № 2: исправить ошибки в словах с приставками на **з** и **с**.

Карточка 1	Карточка 2
Бе (з; с) грамотный во (з; с) ход ра (з; с) думывать и (з; с) нашивать в (з; с) кипеть	Расжигать исправить бесдельник вскипеть возстать

(Учащиеся выполняют задания по вариантам.)

2. Устное задание.

— В музее посетители рассматривают картины. Давайте и мы подключим зрительную память. Внимательно посмотрите на таблицу, прокомментируйте написание приставок и запомните изучаемое правило.

Приставки на <i>..з-</i> и <i>..с-</i>	
З (перед звонкими согласными)	С (перед глухими согласными)
избежать избрать взлететь разжать безбрежный	испечь исследовать расчесать исцелить беспорный

3. Распределительный диктант.

Учитель диктует слова, учащиеся распределяют их по группам, в зависимости от выбора буквы **з** или **с** в приставке. Задание у доски выполняется по цепочке.

Бездонная (лазурь), распушить, разморозить, расселять, восход, расчёт, бесшовный, безвкусный, изжевать, раскрасить, безбрежный, взбивать, бескормица, бескрайний, разжалобить, беззаветный.

7. Работа с текстами в группах.

Учитель:

Запорошила дорожки,
 Разукрасила окошки,
 Радость детям подарила
 И на санках прокатила.
 Снег мешками валит с неба,
 С дом стоят сугробы снега.
 То бураны и метели
 На деревню налетели.

— О чём это стихотворение? (Ответы учащихся.)

— Ребята, нам необходимо закончить оформление экспозиции. Поэтому я предлагаю вам три текста о зиме. Надо выразительно прочитать текст, найти слова с изучаемой орфограммой и выписать их на листочки с подходящими иллюстрациями о зиме.

Текст 1.

За ночь сильно похолодало. Наступило морозное утро. На окнах появились удивительные рисунки. Солнечные лучи влетали в комнату и зажигали узоры на стекле. Вот распушилась красивая ветвь. Какой чудесный мастер исписал все стёкла такими узорами!

Текст 2.

Февраль — самая метельная пора зимы. В лесу под холодным огнём яркого, но бессильного солнца висят на ветвях кустов и деревьев снежные шапки. Рассеянный свет заката румянит снег.

Текст 3.

В морозном воздухе сверкают на солнце бесчисленные блёстки инея. Они ук-

рашаюць в алмазны наряд веткі дрэваў. Развесілі снежныя шапкі кустарнікі. В воздухе чуваецца морознае халоднае дыханне зімы.

(Выполниў заданне, учащиеся оформляюць экспазіцыю ілюстрацый на дошцы.)

8. Работа над тэставымі заданнямі.

— Ітак, мы паступенна прыбліжаемся к святой святых нашага музея. Ешчэ адно ўсіліе — і мы окажамся в удзівіцельным зале, но для гэтага трэба выканаць тэст.

1. Прыставка на **..з** пішэцца, калі:

- а) корень пачынаецца з глухого сагласнага гукі;
- б) корень пачынаецца са звонкага гукі.

2. Пішэцца адна буква **..с** в прыставке:

- а) бе (**з, с**) звучны;
- б) ра (**з, с**) бавіць;
- в) во (**з, с**) клікну;

3. Пішэцца буква **..з** в прыставке:

- а) ра (**з, с**) сеянны;
- б) ра (**з, с**) весістая;
- в) бе (**з, с**) граничны.

(Самоправерка тэставых заданьняў.)

9. Выставленне адметак с іх камэнтаваннем.

10. Домашняе заданне.

Стр. 42—46, упр. 102.

Творчае заданне.

Учыцель паказывае экспанат из музея.

— Вы знаеце, што гэта? (*Военная фляжка.*)

— Напішыце дома міні-сочыненне «Історыя военнай фляжкі», іспользуя словы с прыставкамі.

11. Рефлексія.

— Калі посетіцелі ўходзяць из музея, іны дзелаюць запісы в кніжцы адзывоў і пажаляньняў. У нас тажэ она імаецца. В завяршэнне ўрока оставіце в неі запісь о своем ўпечатленіи от посещения нашага імпровізаванага музея на поласке того цвета, который соотвечает вашему настроению. Красная поласка будэ означать, что вы хорошо усвоили тему и настроение у вас хорошее. Зелёная — у вас естэ вопросы, на эту тему ешчэ надо обратить внимание. Жёлтая поласка — вы не поняли тему, настроение у вас плохое.

Матэрыял паступіл в редакцыю 21.04.2016.

КОРОТКОЙ СТРОКОЙ

В начале ноября в Минске завершился заключительный этап олимпиады школьников Союзного государства «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность». В нём участвовали 186 учащихся X—XI классов этих стран. Программа заключительного этапа олимпиады предусматривала проведение двух обязательных туров (комплексную работу по русскому языку и литературе, написание сочинения), а также творческого конкурса риторического мастерства и лингвистической викторины. Лидером в командном зачёте стала сборная столицы, второе место разделили команды Ярославской области и Лицея Белорусского государственного университета, третье место — команды Витебской, Могилёвской и Минской областей. Абсолютным победителем олимпиады школьников Союзного государства стал ученик средней общеобразовательной школы № 37 г. Выборга Ленинградской области Денис Писаренко. Специальный приз оргкомитета получила учащаяся гимназии-колледжа искусств г. Молодечно Ксения Шиманович.

Победители олимпиады награждены специальными дипломами и призами. Дипломов I степени удостоены 11 человек (представители Ленинградской, Минской, Белгородской, Ярославской областей, участники команд городов Минска, Санкт-Петербурга, Москвы, лицея БГУ).

Инновационные формы работы с педагогами и учащимися в условиях функционирования ресурсного центра

И. Б. Булай,

учитель английского языка средней школы № 8 г. Лиды,
руководитель областного ресурсного центра по информационному сопровождению обучения учащихся иностранному языку, учитель-методист

Вопрос повышения конкурентоспособности и качества белорусского образования в условиях глобализации мировой экономики весьма актуален как для государства в целом, так и для каждого учреждения образования в отдельности.

Создание ресурсных центров (РЦ) является инновационным подходом к организационному, методическому и технологическому переоснащению системы образования. Сегодня ресурсный центр выступает как принципиально новая её форма, учитывающая динамику рынка образовательных услуг и координирующая взаимодействие заинтересованных учреждений образования различных уровней.

Так, с целью обеспечения максимально эффективного совершенствования кадрового потенциала с учётом инновационных тенденций иноязычного образования на базе УО «Средняя школа № 8 г. Лиды» в 2012 году был открыт районный ресурсный центр «Информационное сопровождение обучения учащихся иностранному языку и формирование профессиональных компетенций педагогов посредством использования современных социальных технологий».

Сегодня РЦ представляет собой три кабинета иностранного языка, объеди-

нённых единым методическим центром (кабинет № 310), который в 2013 году по итогам областного смотра-конкурса кабинетов иностранного языка был награждён дипломом III степени.

Основной целью деятельности РЦ является распространение перспективного педагогического опыта, обеспечивающего повышение качества обучения английскому языку и формирование профессиональных компетенций педагогов средствами инновационных технологий.

Ресурсный центр осуществляет информационно-методическую поддержку образовательного процесса по английскому языку посредством обучения учителей английского языка различных категорий использованию в работе новейших достижений в области иноязычного образования, оперативному овладению передовым педагогическим опытом, новаторскими методами обучения и воспитания.

Так, в течение 2012—2016 годов педагоги РЦ делились опытом работы в рамках школьных, районных, областных, республиканских и международных конференций и семинаров; было проведено 18 мастер-классов на школьном, районном и областном уровнях, 10 открытых уроков; разработаны 5 сетевых проектов по английскому языку

для учащихся II ступени общего среднего образования, серия мастер-классов для молодых специалистов и для учителей высшей, I и II категорий, языковые практикумы с использованием современных методик преподавания английского языка, авторские курсы «Эффективные приёмы организации сетевого взаимодействия для развития коммуникативной компетенции учащихся на II и III ступенях общего среднего образования» и «Проектная деятельность по английскому языку в информационной образовательной среде XXI века»; созданы банки мультимедийных презентаций к урочным и факультативным занятиям, речевых коммуникативных ситуаций по темам программы, вопросов в рамках заданной ситуации общения для организации дискуссий и дебатов.

Кроме того был создан сайт РЦ для осуществления эффективной дистанционной поддержки методических запросов педагогов по актуальным вопросам развития иноязычного образования.

Одно из важнейших и наиболее перспективных направлений работы ресурсного центра — инновационная деятельность. В 2013—2015 годах средняя школа № 8 г. Лиды являлась площадкой для реализации инновационного проекта «Внедрение модели использования информационно-коммуникационных технологий в проектно-исследовательской деятельности учащихся». Передача приобретённого инновационного опыта педагогической общественности на районном, областном и республиканском уровнях осуществляется посредством сетевого взаимодействия как эффективного фактора доступности качественного иноязычного образования. РЦ организует сопровождение и поддержку трёх типов сетевого взаимодействия:

- **учитель—учащийся** (платформами для взаимодействия являются блоги преподавателей, виртуальные классы и приложения Google);
- **учащийся—учащийся** (для организации данного типа взаимодействия используются социальные сети, e-mail, Google диск);

- **учитель—учитель** (разработан организационно-методический базис: памятки, инструкции, методические рекомендации по использованию сетевого взаимодействия для развития коммуникативной компетенции учащихся на всех ступенях общего среднего образования).

Руководитель ресурсного центра является модератором:

- открытого сообщества «Сервисы WEB 2.0 в проектной деятельности учащихся» (участники — более 500 педагогов Республики Беларусь);
- областного открытого сообщества для учителей иностранных языков «Language Cafe» (свыше 300 участников);
- районного сетевого сообщества «Иностранный язык» (более 100 участников);
- блога «English with pleasure»;
- закрытого сообщества по работе с одарёнными учащимися.

РЦ осуществляет методическое сопровождение деятельности педагогов по эффективному внедрению в образовательный процесс сетевого взаимодействия на школьном, районном, областном и республиканском уровнях, организует консультационную деятельность по всем вопросам совершенствования иноязычного образования. Здесь созданы оптимальные условия для развития профессионально-личностных компетенций и профессиональной мобильности современного педагога. Технические и учебно-методические возможности РЦ позволяют также организовать образовательный процесс таким образом, чтобы были учтены психолого-возрастные особенности обучающихся, разносторонний спектр их интересов, реализован индивидуальный подход к обучению и воспитанию.

Таким образом, ресурсный центр выводит учреждение образования, на базе которого он находится, на современный уровень обеспечения качества образовательного процесса, а также формирует профессиональную мобильность и конкурентоспособность педагога в соответствии с запросами рынка труда.

Материал поступил в редакцию 02.05.2017.

ДА ВЕДАМА

АЎТАРАЎ

Да разгляду прымаюцца матэрыялы на беларускай і рускай мовах аб'ёмам да 16 машынапісных старонак (праз 2 інтэрвалы), падпісаныя аўтарам.

Форма падачы – на паперы і, па магчымасці, на CD-дыску ці па электроннай пошце (E-mail: red.pednauka@gmail.com).

Пажадана, каб матэрыял быў ілюстраваны фотаздымкамі. Схемы, малюнкi, табліцы і інш., на якія робяцца спасылкі па тэксце, падаюцца на асобных аркушах.

Пры выкарыстанні малавядомых спецыяльных тэрмінаў іх неабходна расшыфраваць.

Спіс літаратуры даецца ў канцы артыкула, па тэксце ў квадратных дужках указваюцца парадкавы нумар і старонка крыніцы.

Неабходна ўказаць прозвішча, імя, імя па бацьку, месца працы (вучобы), займаемую пасаду, вучоную ступень, вучонае званне, хатні і службовы адрасы (з індэксам), кантактныя тэлефоны, пашпартныя даныя (з пазначэннем асабістага нумара), кароткія біяграфічныя звесткі.

Рукапісы не вяртаюцца.

РЭКЛАМАДАЎЦАЎ

Усе рэкламныя матэрыялы павінны адпавядаць заканадаўству Рэспублікі Беларусь аб рэкламе.

На рэкламуемую прадукцыю павінны быць сертыфікаты, а рэкламадаўца – мець ліцэнзію на дзейнасць, якая рэкламуецца.

Адказнасць за змест і дакладнасць рэкламы нясе рэкламадаўца.

ЧЫТАЧОЎ

Свае думкі, водгукі, пытанні, прапановы, меркаванні дасылайце ў рэдакцыю “**Весніка адукацыі**” на адрас:

вул. Караля, 16, 220004, г.Мінск

*Набыць часопіс
можна ў магазіне
“Адукацыя”:*

вул. Б.Хмяльніцкага, 3, г.Мінск

(тэл. 296-66-35)

Падпісацца на “Веснік адукацыі”

*можна з любога месяца
ва ўсіх аддзяленнях сувязі.*

Падпісныя індэксы:

00725 – індывідуальная падпіска,

007252 – для арганізацый.