

DOI 10.31483/r-106805

Ерошенкова Елена Ивановна

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИЙ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация: в главе уточнено авторское понимание сущности, основных идей и принципов просоциального подхода в педагогической науке, проанализирован международный опыт организации профессиональной подготовки будущих педагогов и педагогов-практиков в разных странах с позиций методологии просоциального подхода. Изучен соответствующий опыт США, Канады, Финляндии, Швеции и Китая, сделаны выводы о вариативности, гибкости целей, содержания, организации и перспективах развития профессионального педагогического образования с учетом ее просоциальной направленности.

Ключевые слова: просоциальное поведение, просоциальный подход, просоциальное образование, профессиональная подготовка, педагогическое образование, зарубежный опыт, будущий педагог.

Abstract: the author's understanding of the essence, basic ideas and principles of the pro-social approach in pedagogical science is clarified, the international experience in organizing the professional training of future teachers and practicing teachers in different countries is analyzed from the standpoint of the methodology of the pro-social approach. The experience of the USA, Canada, Finland, Sweden and China in the context under consideration is studied, conclusions are drawn about the variability, flexibility of goals, content, organization and development prospects of professional teacher education, taking into account its pro-social orientation.

Keywords: pro-social behavior, pro-social approach, pro-social education, professional training, pedagogical education, foreign experience, future teacher.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания НИУ «БелГУ» на 2023–2025 гг. № FZWG-2023-0017 «Разработка концепции просоциального педагогического образования в вузе как долгосрочное инвестирование в

развитие человеческого капитала, помогающих стратегий, солидарного общества».

В настоящее время все больший интерес общественности и научно-педагогического сообщества привлекают вопросы, связанные с реализацией социально-педагогических функций образования, которые, в частности, отражаются в просоциальной (от древнерусск. «про-» – ради, лат. «pro» – для, в интересах чего-то, кого-то; «socialis» – общественный) направленности профессиональной подготовки будущих педагогов. Осознание актуальной миссии педагогических вузов в подготовке профессионалов – учителей, воспитателей, тьюторов, классных руководителей и других субъектов учебно-воспитательного процесса, отвечающих за результаты воспитания будущего поколения, формирование их ценностных ориентаций, установок, приоритетов, отношений, мировоззрения, ведет к необходимости изучения не только отечественного опыта, основанного на традиционных национальных ценностях российского общества, но и компаративного анализа зарубежного опыта в целях его критического осмысления в контексте профессиональной подготовки будущего педагога.

Далее приведем анализ соответствующего зарубежного опыта с позиций разрабатываемого нами просоциального подхода [6; 7]. В педагогической науке и методологии образования просоциальный подход предлагаем понимать как исследовательскую ориентацию, при которой педагогическое явление или феномен рассматриваются с точки зрения блага и пользы, связанных, с одной стороны, с обеспечением индивидуального и коллективного благополучия в интересах человека, семьи, общества и государства, а с другой – с расширением возможностей образования, педагогической помощи, ее субъектов в стимулировании долгосрочного развития личности обучающегося, гуманизации развивающей среды, солидарности общества.

По нашему мнению, методология просоциального подхода в исследовании проблем профессиональной подготовки будущего педагога обеспечивается совокупностью 4-х основных идей (блага и пользы, вызовов и перспектив, помощи и поддержки, сотрудничества и развивающих возможностей среды), а также

соответствующих бинарных принципов просоциальности: 1) многомерности и целостности в определении ценности блага, полезности в культурно-историческом, моральном, личностном и ситуативном аспектах; 2) учета традиций и инноваций в определении приоритетов качества образования в интересах человека, семьи, общества и государства; 3) персонификации и экстраполяции в отборе содержания и средств педагогической помощи; 4) стимулирования и сотрудничества в развивающей среде вуза для достижения долгосрочных и краткосрочных целей формирования просоциальной установки будущего педагога.

Хотелось бы подчеркнуть, что анализ профессиональной подготовки будущего педагога и педагогов-практиков с позиций просоциального подхода в зарубежном опыте выявил значимость просоциально-ориентированного образования на международном уровне, что поддерживается инициативой ЮНЕСКО. В исследованиях D.W. Johnson, R.T. Johnson [29]; S.E. Rimm-Kaufman, R.C. Pianta, M.J. Cox [43]; Н.В. Кухтовой и авт [12] отмечается, что «министерства и ведомства, отвечающие за образование в различных странах на национальном уровне, предложили или обязали школы внедрять планы действий и учебные программы для поддержки просоциальности учащихся (например, Министерство образования Онтарио в Канаде; Министерство образования Новой Зеландии; программы Мулявардхана, Махарашта в Индии и др.). Несколько штатов США (в т.ч., Пенсильвания, Вашингтон) приняли стандарты обучения для формирования просоциальных компетенций в дошкольном и начальном образовании» [12; 29; 43].

Необходимость формирования просоциальных компетенций и установок подчеркивается исследованиями, показывающими, что «у большого процента учащихся не хватает навыков, чтобы «ладить» с другими, работать в группе, совместно разрешать межличностные споры. Еще большую обеспокоенность вызывает то, что дети из малообеспеченных семей по социальным навыкам отстают от своих более состоятельных сверстников» [21].

Изучая опыт США с позиции принципов «персонификации и экстраполяции помощи», «стимулирования и сотрудничества в среде», было выяснено, что

за последнее десятилетие наблюдается высокий интерес к повышению уровня просоциальности учащихся с помощью государственного образования. В проведенном в США опросе было выявлено, что «более 90% учителей от дошкольных до старших классов считают, что просоциальное образование – помощь и сотрудничество – должны быть частью обучения в школе» [20; 39]. Причем принятие и обучение просоциальному поведению поддерживаются не только педагогами, но и другими взрослыми, руководящими практиками социализации. Как отмечают N. Eisenberg, R. Fabes, «когда взрослые вовлекают детей в реальный опыт оказания помощи, обеспечения ухода и других просоциальных действий, дети могут увидеть положительные эффекты своего поведения, а также получить социальное одобрение: эти внутренние и социальные вознаграждения могут мотивировать будущую просоциальность» [22; 44].

Опора на «принцип традиций и инноваций в приоритетах» способствовала выявлению научных школ, занимающиеся теоретическим обоснованием и разработкой программ воспитания просоциальности как черты личности. Это: «Межуниверситетский центр исследований происхождения и развития просоциальной и антисоциальной мотивации» (Рим, Италия); «Исследовательская лаборатория прикладной просоциальности» (Автономный университет Барселоны, Испания); «Кембриджская лаборатория исследования просоциальности и благосостояния» (Кембриджский университет, Великобритания); «Академия просоциального обучения» (международный центр, США) и др.

Остановимся подробнее на опыте США и анализе деятельности «Академии просоциального обучения» (The Academy of Prosocial Learning (APL), <https://www.prosocialacademy.org/>, далее Академия), которая функционирует в настоящее время и была основана в 2016 году доктором С. Итл-Кларк «для удовлетворения спроса на гуманное и просоциальное образование. Академия действует под лозунгом «Развивайте сострадание и сочувствие» и имеет целью развитие просоциальных навыков, включая критическое мышление, развитие сочувствия, навыков видения перспективы, самоуправления» [48], которые, по

мнению членов Академии, имеют решающее значение для успешного функционирования в современном мире.

Как отмечается на сайте Академии, ее «специалисты в области образования помогают педагогам развить культуру обучения и сочувствия через обучение в области личностно-ориентированных технологий, гуманной педагогики, социального и эмоционального роста и критического мышления. Представители Академии работают консультантами по вопросам образования в США и за рубежом, специализируются на поддержке педагогов, желающих развить просоциальную культуру. Академия создала единственный национальный реестр элитной группы специалистов-педагогов в области гуманного и просоциального образования. В него уже входят педагоги из США, Канады, Китая, Коста-Рики, Эфиопии, Германии, Гонконга, Кении, Румынии, Южной Африки, Англии, Зимбабве» [49].

Представляет интерес предлагаемая на сайте Академии «Программа сертифицированного специалиста по гуманитарному образованию» (CHES), разработанная для наращивания потенциала в образовательном сообществе, позволяющая педагогам применять гуманную просоциальную педагогику и развитие сочувствия. Предложения по профессиональному развитию от APL предназначены для того, чтобы «помочь классным руководителям, школьным администраторам, консультантам, волонтерам и специалистам по работе с молодежью, неформальным педагогам и специалистам в области гуманного образования повысить квалификацию, эффективно использовать время и ресурсы для внедрения гуманного и просоциального образования в текущие программы» [49]. Выпускники программы признаются практиками высокого уровня, входят в элитную группу с занесением в Реестр гуманных педагогов.

Для понимания «многомерности и целостности блага» считаем необходимым кратко привести программу курсов «CHES», которая включает следующие темы для изучения: «История гуманного просоциального образования», «Теории обучения и развития гуманного просоциального образования», «Магия историй: поощрение сочувствия с помощью повествования», «Расширение прав и

возможностей молодежи через обучение служению», «Роль педагога в разрыве цикла насилия», «Введение в оценку программ гуманного просоциального образования» и др. Анализ программы и прилагаемых к ней материалов позволил установить некоторую ее уникальность с точки зрения идеи, содержания и применяемых методов приобщения к просоциальному образованию. Так, например, научный интерес вызвал подход, применяемый в обучении, направленный на определение приоритетов прошлого, настоящего и будущего в образовании и позиций идей гуманизма. Возможности обсуждения на курсах предыдущего опыта стимулирует участников к созданию совместных учебных программ, поддержанию среды для академического, социального и эмоционального роста обучающихся, развития их широкого спектра способностей. Теоретические и практические задания курса предусматривают обсуждение содержания современной художественно-педагогической литературы гуманной и антигуманной тематики, составление вопросов и ситуаций, развивающих перспективное видение и критическое мышление. Как отмечается на сайте программы, слушатели получают практические навыки решения педагогических проблем, развивают способность к критическому мышлению, повышают социальную гражданскую активность в создании просоциального общества. В рамках курса уделяется внимание изучению стратегий повышения эмпатии как средства предотвращения всякого рода насилия; формированию навыков партнерских отношений с обществом, гуманными сообществами, поставщиками социальных услуг, преподавателями и правоохранительными органами. Практический интерес вызывают методики оказания помощи преподавателям, менеджерам и персоналу в оценке дизайна программы на предмет соответствия разнообразным потребностям заинтересованных сторон; оценке и документировании отчетности по реализации программ, результатов, эффективности и рентабельности мероприятий [49].

Кроме представленной выше программы академией предлагаются и другие курсы, позволяющие слушателям соответствовать современным требованиям к педагогической просоциальной деятельности. Академия ведет научные разра-

ботки, издает ежегодный выпуск журнала «International journal of Humane Education» (<https://www.prosocialacademy.org/ijhe>).

Помимо описанного опыта, зарубежные исследования в области просоциального поведения ведутся в Бостонском университете, Университете Небраски и других, где, в основном, отражается изучение альтруизма, эмпатии [17; 19; 24; 26; 27; 30; 37; 40].

Вызывает интерес опыт создания «Руководства по просоциальному образованию» [18; 25], которое разрабатывалось в США в 2008–2009 гг. при финансовой поддержке Тихоокеанского института исследований и оценки (PIRE) в рамках партнерства с Центром прикладной психологии Университета Ратгерса, а также при моральной поддержке Центра обучения Президента, Конгресса и Партнерства по воспитанию характера. Как отмечается во «Введении» к руководству, его целевой аудиторией являются не только ученые, исследователи, но и преподаватели, политики, педагоги-практики. Целью руководства было представление в одном месте теоретических и опытно-экспериментальных разработок в области просоциального образования в американских государственных школах. В руководстве представлены главы, касающиеся теории, фактических данных, практики просоциального образования. Содержание феномена описывается через примеры в области: «воспитания характера, гражданского, нравственного воспитания; улучшения школьного климата и культуры; обучения служению через создание сообществ; направленности на успех в обучении; социальное и эмоциональное обучение; поддержки образовательных целей через развитие осознанности; позитивного развития молодежи; предотвращения притеснений, запугивания, издевательств; улучшения поведения, воспитания лидерских качеств; межкультурного образования и др.» [25]. В разделе «Голоса с мест» представлен опыт участвовавших во внедрении стратегии просоциального образования районных управляющих, директоров школ, учителей, сотрудников службы поддержки обучающихся, определяются их значимость в повышении роли просоциальности в развитии и благополучии обучающихся в образовании. В результате составления руководства авторы приходят к выводу, что

«просоциальная сторона образования так же важна, как и академическая, и заслуживает значительно большего внимания в индивидуальных и коллективных усилиях по улучшению будущего образования» [25].

Несмотря на достаточный опыт внедрения просоциальных идей в систему образования США, отметим, что этот опыт вызывает научный интерес, в основном, с точки зрения значимости, организации, в целом, но практически не применим в российском образовании с позиций содержания, методов, так как отражает приоритеты другой страны, с ее специфичными традициями и ценностями.

Рассмотрев опыт США в области обеспечения теоретической и практической составляющих образования в целом, продолжим рассмотрение международного контекста, но уже в области опыта реализации высшего педагогического образования и анализа его просоциальной направленности.

В этой связи вызывает научный интерес опыт Великобритании, где профессиональной подготовке педагога уделяется большое внимание [28; 32; 35]. Профессия педагога там считается не только одной из самых благородных и уважаемых в британском обществе, но и достаточно востребованной на рынке труда, при трудоустройстве из-за осознания ее полезности [8]. В качестве основных приоритетов в профессиональном воспитании педагога в настоящее время рассматриваются просоциальные установки в формировании сильной, уверенной в себе, в своих знаниях и способностях творческой личности будущего педагога. В настоящее время с целью достижения указанных задач и повышения качества подготовки будущих учителей в учебно-воспитательный процесс внедряются персональные помогающие методики обучения, разрабатываются инновационные неординарные способы и технологии преподавания, изложения и добывания учебного материала. В связи с персонализацией получения высшего педагогического образования в Великобритании насчитывается около 10 вариантов и путей его получения [8]. Просоциальность персонализации заключается в возможности выбора студентами содержания, модели их образовательного трека и получения соответствующей степени бакалавра: бака-

лавр искусств, бакалавр наук, бакалавр образования [16]. Как показал анализ, для получения степени магистра студентам необходимо выбрать одну из программ, которая связана: 1) с совершенствованием профессионального уровня по выбранной специализации; 2) с исследовательской деятельностью [9]. Педагоги, претендующие на карьерный рост, повышение оплаты труда ежегодно посещают курсы повышения квалификации, а остальные – по желанию, это не является для них строго обязательным [9], что, по нашему мнению, противоречит тенденциям непрерывности, просоциальности образования, учета вызовов современности и блага образования. С позиции просоциального подхода важнее ориентироваться не только на «блага, направленные на себя», а на «блага для других».

Для нашего исследования также вызывает научный интерес опыт подготовки учителей в Канаде. По нашему мнению, система педагогического образования здесь отличается просоциальностью, так как гибко и своевременно реагирует на запросы общества, на изменения, происходящие не только в стране, но и в мире. Социальный статус профессии педагога в стране удерживается на высоких позициях, благо от профессии учителя осознается обществом и подтверждается ее престижем и высокой заработной платой [46]. При поступлении в канадские педагогические вузы систематически наблюдается высокий конкурс, где учитываются не только уровень академических знаний абитуриентов, но и их моральная вовлеченность в профессию (долгосрочный приоритет и перспектива). Считаем эту просоциальную практику перспективной и приемлемой для внедрения в отечественную систему высшего педагогического образования.

Проведенный анализ показал, что просоциальные идеи партнерства и сотрудничества в вузах Канады поддерживаются. Как отмечает Н.В. Тихонова, «несмотря на то, что в стране нет единой системы образования, в том числе и высшего педагогического, Канада является уникальным примером того, как высокое качество образования во всей стране может быть достигнуто без активного вмешательства федерального органа управления при условии, что и вузы, и регионы самостоятельно обеспечивают высокий уровень образования,

поддерживают конструктивный диалог со своими коллегами из других провинций, сохраняя в то же время свою уникальность, специфику и многообразие образовательных программ» [14].

Тот факт, что в Канаде, как отмечают А.М. Perlaza, М. Tardif, выделяют разнообразные модели получения педагогического образования по программам бакалавриата также вызывает интерес позиции идей просоциальности. Это позволяет учесть разнообразные потребности и приоритеты обучающихся. Например, параллельная модель – получение двойного диплома (по специальным дисциплинам и по педагогике), 4–6 лет; последовательная модель – получение сначала диплома по гуманитарному либо естественнонаучному направлению подготовки, а затем – по педагогическому образованию (дополнительно 1–2 года); единая модель – получение 1 диплома бакалавра педагогики при обучении на 1 факультете, 4 года» [41, с. 212]. Далее, как утверждает М. Tardif, «подготовка учителей продолжается на протяжении всей жизни» [45].

С точки зрения определения приоритетов высшего педагогического образования, в Канаде большое внимание уделяется формированию у будущих учителей профессиональных компетенций. Согласно перечню профессиональных компетенций будущего учителя 2001 года [36], «учитель – это человек, умеющий поддержать своих учеников в процессе их обучения и развития, существенно расширяющий программный материал, изложенный в учебниках, а также способный критически осмысливать преподаваемую им дисциплину и программу обучения и создавать такие учебные ситуации, которые будут значимы для конкретной группы обучающихся» [36; 14, с. 160]. На наш взгляд, уже в этом определении заложен просоциальный характер педагогической деятельности и профессиональной подготовки будущих учителей. Вызывает научный интерес перечень компетенций, опубликованный М.А. Martinet, D. Raymond, С. Gauthier. В их работе перечислены и подробно описаны компетенции педагога, связанные «с безупречным владением речью; способностью организовать работу класса; умением адекватно оценить успехи учеников и уровень приобретенных знаний; конструктивно общаться и сотрудничать со

всеми участниками образовательного процесса; использовать информационные и коммуникационные технологии в учебно-воспитательном процессе; способностью выстраивать личную траекторию профессионального развития; быть ответственным и действовать в соответствии с нормами этики и др.» [36]. По нашему мнению, компетенции, представленные в этом перечне, наполнены просоциальным смыслом и отражают основные идеи просоциального подхода.

Считаем необходимым обратить внимание и на то, что оценивание сформированности указанных компетенций в Канаде происходит с постепенным уходом от культуры тестирования к культуре формирующего оценивания, направленного на развитие и совершенствование компетенций будущих педагогов [14, с. 161; 23; 42]. Это, безусловно, отражает приоритеты и вызовы современности. Интересен также опыт оценивания компетенций на основе предлагаемых заданий, требующих выполнения на практике [42, с. 634]. С позиций просоциальности обращает на себя внимание опыт ежегодного выхода студентов педагогического университета Квебека на практику, начиная с 1-го года обучения, что позволяет получить разнообразный опыт практической работы и максимально подготовить студентов к будущей педагогической деятельности [23]. Необходимо отметить, что многие российские вузы также практикуют такой опыт, что позволяет повысить качество подготовки будущих педагогов.

Таким образом, опыт Канадских педагогических университетов вызывает практический интерес по различным просоциальным аспектам профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности, в области внедрения различных новых форм оценивания их профессионально-педагогических компетенций.

Актуальный интерес для целей нашего исследования представляет и опыт педагогического образования, реализуемого в Финляндии. «По качеству школьного образования (по данным результатов исследований PISA на протяжении уже 2-х десятилетий) эта республика традиционно находится в группе стран-лидеров» [33]. Как отмечает А. Волков, цитируя М. Антонен, «секрет «финского чуда» заключается в том, что стать педагогом могут лишь лучшие» [3]. В подтверждение указанного тезиса приведем цитату Р. Kansanen, где

отмечается, что «всех учителей для общеобразовательных и старших школ стали готовить в университетах. Минимальным образовательным уровнем для учителей-предметников и учителей начальных классов стал уровень магистра. Для воспитателей детских садов – степень бакалавра» [31].

Как отмечают Л.В. Орлова, О.В. Печинкина, «в настоящее время финское педагогическое образование – это многофакторное поле, включающее в себя кроме традиционной университетской подготовки разнообразные центры, профессиональные учреждения, систему образования взрослых» [11, с. 150]. «Конкурс на педагогические факультеты университетов, где готовят учителей начальных классов, – 10–15 чел. на место. При этом вступительные экзамены осуществляются в два этапа: на первом этапе учитываются результаты школьных экзаменов, второй этап проверяет знания в определенной предметной области, навыки социального взаимодействия и мотивацию абитуриента. Процедура конкурсного отбора существует и для учителей-предметников, но для них она происходит после двух лет обучения на одном из факультетов университета, где сначала изучается профилирующий предмет. В качестве испытания студенты анализируют предложенные педагогические ситуации и проходят собеседование. Кейсы, предлагаемые студентам, носят просоциальный характер и позволяют выявить их мотивацию, предметные знания, субъектный опыт и настрой на дальнейшую деятельность» [11]. Это, на наш взгляд, подчеркивает просоциальную направленность педагогического образования Финляндии и может использоваться в российских вузах в качестве дополнительного испытания и профессионального отбора.

В контексте анализа профессиональной подготовки будущих педагогов, с точки зрения просоциального подхода необходимо обратить внимание на организацию педагогической практик в вузах Финляндии. Будущие педагоги с 1 курса обучения «посещают базовые университетские школы, знакомятся с педагогической деятельностью на младшей ступени общеобразовательных школ. Вслед за вводной практикой организуются основная, затем практика в базовых университетских школах («полевая»), а потом финальная преподава-

тельская практика. Студенты работают в одном классе вместе с учителем-руководителем практики и несут ответственность за этот класс в течение длительного периода. Целью всех видов практик является помощь студенту в определении собственного маршрута в освоении профессии. Для учителей-предметников (4–5 лет обучения) предлагают на втором курсе определиться, будут ли они заниматься преподавательской деятельностью. Те, кто решает стать учителем, как правило, на третьем курсе университета начинают изучение педагогики. Студенты, которые приняли решение стать учителями после получения степени магистра по другим специальностям, могут получить дополнительное образование на педагогическом факультете» (Л.В. Орлова, О.В. Печинкина) [11, с. 152]. Анализ показал, что «финские учителя постоянно самообразовываются, к их услугам курсы повышения квалификации, профессиональные семинары и конференции, посещение которых считается само собой разумеющимся делом, поскольку Финляндия успешно реализует концепцию непрерывного образования. Как отмечает Н.Н. Гриценко, «в стране действуют комитеты профессионального обучения, Консультативный совет по сотрудничеству, Совет по образованию взрослых, учрежденные Министерством образования и культуры Финляндии» [5, с. 69].

В заключении отметим, что подготовка педагогических кадров в этой стране является одним из приоритетных направлений социально-экономического развития. По мнению Л.В. Орловой, О.В. Печинкиной, «учебные достижения маленьких финских граждан («финское чудо») – это результат кропотливой работы государства, которое стремится к сохранению идентичности, расставляя приоритеты в области образования, научных исследований, инновационных разработок» [11]. В Финляндии понимают, что расходы на профессиональную подготовку педагогов – это просоциальные инвестиции в будущее.

Еще одна страна, которая вызвала наш исследовательский интерес, – Швеция. В настоящее время она является высокоразвитым промышленным государством, занимающим одно из первых мест в мире по уровню, качеству жизни

ни. Основой инновационного развития страны является подготовка учителей [34], а также побуждение и поощрение самостоятельного, независимого мышления, начиная с дошкольного возраста.

В Швеции педагогическое образование реализуется в 26 университетах и университетских колледжах. Различие в их педагогических программах состоит в том, что колледжи в отличие от университетов не ставят своей целью подготовку педагогов-исследователей и ученых. «Несмотря на усилия государства повысить статус учителя, сделать педагогическое образование более гибким, количество абитуриентов, поступающих на педагогические программы в Швеции, резко сокращается. Для поступления на педагогические специальности необходимо иметь аттестат об окончании старшей средней школы и проходной балл по дисциплинам, совпадающим с курсами выбранной специализации, либо другие документы, подтверждающие необходимый уровень знаний» [11]. С позиции принципов просоциальности это, на наш взгляд, вызывает опасение, так как может страдать качество, перспективность, характер преподавания и сотрудничества.

В качестве позитивного примера приведем особенность педагогического образования в Швеции – существование системы поддержки молодых специалистов. В соответствии с отчетом Правительства 2008 года выпускник университета или педагогического колледжа не может считаться полноценным специалистом сразу после окончания учебного заведения [38]. В то же время с момента приема на работу от него требуется исполнение всех обязанностей наравне с опытными педагогами. Поэтому в Швеции были разработаны программы менторской поддержки молодых учителей с первого года работы.

В итоге следует отметить, что «система педагогического образования Швеции достаточно гибкая, удовлетворяет потребности общества в количестве и квалификации преподавателей, при этом у самого педагога есть возможность корректировки педагогического профиля на протяжении всей жизни» [11].

Завершит наш обзор педагогического образования за рубежом – Китай. Во все исторические периоды система педагогического образования в Китае была

тесно связана с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, законодательством в сфере образования [2]. Одной из главных образовательных целей в Китае выступает формирование гражданина с высоким уровнем физического, умственного развития, политически ориентированного и любящего свою страну [4; 15].

В современном образовательном пространстве Китай выступает одной из стран в мире, которая за несколько десятилетий подняла уровень образования с критически низкого до одного из лучших, согласно таким международным исследованиям, как PISA («Programme for International Student Assessment» – «Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся») [10]. Учебный процесс в Китае интересен самим обучающимся, используются различные формы обучения, в т.ч. с применением мобильных устройств. Основная идея современной образовательной стратегии выражается, как: «скажи мне, я забуду, покажи, и я запомню, вовлеки меня, и я пойму» [1].

Просоциальность профессиональной подготовки будущих педагогов строится на мастерстве преподавателей, стимулировании учебной мотивации при помощи сотрудничества, командной работы, эмоциональной регуляции, учебных режимов по отдельному мотивационному плану [13].

Таким образом, такие элементы китайского опыта, как активная поддержка государством и обществом педагогического образования, развитая система дистанционного обучения учителей, эффективная реализация системы преподавательского ценза, налаженный активный обмен педагогических учебных заведений КНР с зарубежными вузами являются наиболее приемлемыми для использования в российских условиях как эффективные практики формирования просоциальной установки будущего педагога.

Подводя итог изучению зарубежного опыта по подготовке будущих педагогов в истории педагогической мысли и в современности, отметим, что проведенный анализ представляет для нас теоретический и практический интерес. «Систему подготовки учителей во многих странах характеризуют вариативность содержания образования, гибкость структуры и технологий обучения,

наличие у студента или слушателя возможности проектирования адекватного его интересам и потребностям индивидуального образовательного маршрута. Существует многообразие различных технологических приемов, призванных помочь педагогу найти себя, развить в себе профессиональные качества, обрести свой стиль преподавания» [11]. Следовательно, главной целью системы профессиональной подготовки будущих педагогов с позиций просоциального подхода является формирование у них не только способности к самообучению и развитию собственной профессиональной траектории, но и просоциальной установки, позволяющей учитывать благоориентированный вектор образования, перспективы его развития, «выстраивать маршруты помощи от человека и человеку», создавать гармоничную образовательную среду для качественного взаимодействия.

Список литературы

1. Баржанова М.В. Лучшие мировые образовательные практики на основе передового опыта стран Юго-Восточной Азии: чудо или эффективные технологии / М.В. Баржанова // Наука и школа. – 2017. – №3. – С. 48–58.
2. Боечко М.А. Становление и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Китае: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Боечко Марина Алексеевна. – Новосибирск, 2006. – 25 с.
3. Волков А. Детям до 16 лет разрешается: финское чудо! / А. Волков // Знание – сила. – 2009. – №10. – С. 5–13.
4. Гао Л. Мотивация учения как психолого-педагогическая проблема в России и Китае / Л. Гао // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1. №2. – С. 44–49.
5. Гриценко В.В. Проблемы межкультурного взаимодействия в условиях российско-белорусского приграничья / В.В. Гриценко // Вестник Витебского государственного университета. – 2012. – №5 (71). – С. 78–83.
6. Ерошенкова Е.И. Идеи просоциального подхода к развитию образования / Е.И. Ерошенкова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №5 (122). – С. 27–37.

7. Ерошенкова Е.И. Теоретико-методологические основы формирования просоциальной установки будущего педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Ерошенкова Елена Ивановна. – Белгород, 2022. – 534 с.

8. Колдина М.И. Тенденции развития системы профессионального образования в Великобритании / М.И. Колдина, И.А. Лапшина, И.Е. Барабина [и др.] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – №3 (45). – С. 102–106.

9. Николаев Б.В. Современные тенденции развития системы высшего образования в Великобритании / Б.В. Николаев, Н.А. Павлова, А.К. Дятлова. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2018. – 130 с.

10. Оганесян, А.Л. Ценностные основания китайской внешней политики / А.Л. Оганесян // Вестник РУДН. – 2017. – №4. – С. 439–447.

11. Орлова, Л.В. Современное педагогическое образование в Финляндии и Швеции: структура и содержание / Л.В. Орлова, О.В. Печинкина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №3. – С. 149–157.

12. Предикторы просоциального поведения в современных исследованиях: межкультурный аспект: монография / Н.В. Кухтова [и др.]; под ред. Н.В. Кухтовой. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 170 с.

13. Ставропольский Ю.В. Развитие психологии образования в Китае: традиции и современный взгляд / Ю.В. Ставропольский // Современная педагогика. – 2015. – №10. – С. 47–50.

14. Тихонова Н.В. Педагогическое образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития / Н.В. Тихонова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. №4. – С. 155–166.

15. Тихонова Н.В. Педагогическое образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития / Н.В. Тихонова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. №4. – С. 155–166.

16. Чэнь Ч. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чжао Мин Чэнь. – Чита, 2011. – 25 с.

17. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России / Л. Шпаковская. – СПб.: Норма, 2007. – 55 с.

18. Arthur J.B. Validating the human resource system structure: A levels-based strategic HRM approach / J.B. Arthur, T. Boyles // Human Resource Management Review. – 2007. – Т. 17. №1. – P. 77–92.

19. Bergin C. Handbook of prosocial education / C. Bergin // Journal of Moral Education. – 2014. – №43:1. – С. 126–129.

20. Boberg M.J. The effects of a social skills training program on preadolescents' prosocial behavior and self-control / M.J. Boberg. – Ball State University, 2001 [Electronic resource]. – Access mode: <http://liblink.bsu.edu/catkey/1221269>

21. CASEL, 2013. CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Preschool and Elementary School Edition. – Chicago, IL: CASEL; Middle School Matters. – 2012 – 75 p.

22. Child Trends, 2021 ChildTrends Privacy Statement [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.childtrends.org/>

23. Eisenberg N. Prosocial development / N. Eisenberg, R. Fabes, T. Spinrad // Handbook of child psychology: social, emotional and personality development. – 2006. – Vol. 3. – P. 646–718.

24. Gambhir M. Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues / M. Gambhir, K. Broad, M. Evans. – Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 2008. – 30 p.

25. Graham C.C. Essays in commutative harmonic analysis / C.C. Graham, O.C. McGehee. – New York, Heidelberg, Berlin: Springer Science & Business Media, 2012. – 464 p.

26. Handbook of prosocial education / P. Brown, M.W. Corrigan, A. Higgins-D'Alessandro (ed.). – Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2012. – Т. 1. – 838 p.

27. Hardy S.A. Identity as a source of prosocial motivation in young adulthood: dis.... doctor or philosophy / Hardy Sam Ariel. – Lincoln, Nebraska, 2005. – 17 p.
28. Hardy S.A. Moral Identity and Adolescent Prosocial and Antisocial Behaviors: Interactions with Moral Disengagement and Self-regulation / S.A. Hardy, D.S. Bean, J.A. Olsen // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2015. – №44 (8-SI). – P. 1542–1554.
29. Hodgson J. Surveying the wreckage: The professional response to changes to initial teacher training in the UK / J. Hodgson // *English in Education*. – 2014. – T. 48. №1. – P. 7–25.
30. Johnson D.W. Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research / D.W. Johnson, R.T. Johnson // *Review of educational research*. – 1996. – T. 66. №4. – P. 459–506.
31. Johnson K.F. The influence of school connectedness and academic self efficacy on self-reported norm related pro-social behavior / K.F. Johnson – The Pennsylvania State University, 2011. – 86 p.
32. Kansanen P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. developments / P. Kansanen // *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. – 2003. – P. 85–108.
33. Keogh B. Formative assessment using concept cartoons: Initial teacher training in the UK / B. Keogh, S. Naylor, M. de Boo, R. Feasey // *Research in science education-past, present, and future*. Springer, Dordrecht. 2001. – P. 137–142.
34. Kupianen S. The Finnish Education System and PISA / S. Kupianen, J. Hautamaki, T. Karjalainen. Helsinki: Ministry, 2009 – 61 p.
35. Lindberg-Sand A. Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning / A. Lindberg-Sand, A. Sonesson // *Tertiary Education and Management*. – 2008. – T. 14. №2. – P. 123–139.
36. MacBeath J. Teacher training, education or learning by doing in the UK / J. MacBeath // *Teacher education around the world*. – Routledge, 2013. – P. 80–94.

37. Martinet M.A. La formation à l'enseignement. Les orientations Les compétences professionnelles / M.A. Martinet, D. Raymond, C. Gauthier. – Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001. – 254 p.

38. McCrady F.E. Empathy and the adolescent sexual offender: An examination of the specificity of empathy deficits and the relationship between empathy and distorted thought / F.E. McCrady. – The Ohio State University, 2008. – Vol. 20 (2). – P. 199–204.

39. Methods and Practices Utilized to Support Teachers' Professional Development: Current State Description. Oulu / F. Achterberg, M. Cernochová, F. Fischer, E. Haak, P. Heikkinen, J. Kahlert, K. Löfgren, K. Mäkitalo-Siegl, A.-M. Mekota, E. Niemi, M. Ojala, A. Peltonen, M. Prokýsek // Consortium, T. 2. – Oulu: Oulun yliopisto, Koulutus- ja tutkimuspalvelut, 2009. – 48 p.

40. Middle School Matters Field Guide: Research-Based Principles, Practices, and Tools for the Middle Grades (Draft). – Dallas, TX: George W. Bush Presidential Center. – 2016 [Electronic resource]. – Access mode: https://meadowscenter.org/files/resources/1_FieldGuide.pdf

41. Paola N.R. Developing altruism and empathy in ecuadorian college students: impact of a mandatory service-learning course: dis.... doctor of education / Paola N.R. – 2005. – 86 p.

42. Perlaza A.M. Pan-Canadian Perspectives on Teacher Education: The State of the Art in Comparative Research / A.M. Perlaza, M. Tardif // Alberta Journal of Educational Research. – 2016. – Vol. 62. – №2. – P. 199–219.

43. Poth C.-A. What assessment knowledge and skills do initial teacher education programs address? A Western Canadian perspective / C.-A. Poth // Alberta Journal of Educational Research. – 2013. – Vol. 58. – №4. – P. 634–656.

44. Rimm-Kaufman S.E. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten / S.E. Rimm-Kaufman, R.C. Pianta, M.J. Cox // Early childhood research quarterly. – 2000. – T. 15. №2. – P. 147–166.

45. Staub E. Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality / Staub E. (ed.). – New York: Plenum Press, 2013. – T. 31. – 511 p.

46. Tardif M. La formation à l'enseignement au Québec: bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir / M. Tardif // Formation et profession. – 2018. – Vol. 26. №2. – P. 110–121.

47. Teachers' salaries. OECD Data [Electronic resource]. – Access mode: <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>

48. The Academy of Prosocial Learning (APL) [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.prosocialacademy.org/>

49. Vaughan J. Early Childhood Education in China / J. Vaughan // Precious Children [Electronic resource]. – Access mode: http://www.pbs.org/kcts/preciouschildren/earlyed/read_vaughan.html

Ерошенкова Елена Ивановна – д-р пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Россия, Белгород.