

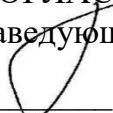
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет педагогический

Кафедра коррекционной работы

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 Н.И. Бумаженко

30.05.2022

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 И.А. Шарапова

30.05.2022

ПЕДАГОГИКА

для специальностей:

1-01 01 01 Дошкольное образование

1-01 02 01 Начальное образование

1-03 03 08 Олигофренопедагогика

1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография

СБОРНИК УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ:

«Введение в педагогическую профессию», «Основы психологии
и педагогики», «Дидактика начальной школы», «Дошкольная педагогика»,
«Основы педагогики», «Теоретические основы развития речи детей
дошкольного возраста», «Сравнительная педагогика»

В 2 частях

ЧАСТЬ 2

Составители: Н.И. Бумаженко, Н.В. Амасович, Л.Ю. Слепцова, С.Г. Туболец,
Ж.П. Чобот

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического совета 04.07.2022, протокол № 5

УДК 37(075.8)
ББК 74.0я73
П24

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 04.07.2022.

Составители: заведующий кафедрой коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**; доценты кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидаты педагогических наук, доценты **Н.В. Амасович**, **Л.Ю. Слепцова**, **С.Г. Туболец**; старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова **Ж.П. Чобот**

Ответственный редактор:
декан педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *И.А. Шарапова*

Рецензенты:
кафедра социальной работы УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»;
заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *С.А. Карташев*

П24 Педагогика для специальностей: 1-01 01 01 Дошкольное образование, 1-01 02 01 Начальное образование, 1-03 03 08 Олигофренопедагогика, 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография : сборник учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам: «Введение в педагогическую профессию», «Основы психологии и педагогики», «Дидактика начальной школы», «Дошкольная педагогика», «Основы педагогики», «Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста», «Сравнительная педагогика» : в 2 ч. / сост.: Н.И. Бумаженко [и др.] ; отв. ред. И.А. Шарапова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – Ч. 2. – 244 с.

ISBN 978-985-517-935-2.

ISBN 978-985-517-937-6 (ч. 2).

Сборник учебно-методических комплексов посвящен изучению дисциплин: «Основы педагогики», «Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста», «Сравнительная педагогика». В работе представлены теоретические материалы, информационно-справочный блок, блок контроля результатов образовательной деятельности студентов.

Предназначен для педагогов, психологов, дефектологов, студентов, магистрантов, родителей.

УДК 37(075.8)
ББК 74.0я73

ISBN 978-985-517-935-2
ISBN 978-985-517-937-6 (ч. 2)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Основы педагогики (для специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование) (Слепцова Л.Ю.)	4
Основы педагогики (для специальности 1-01 02 01 Начальное образование) (Слепцова Л.Ю.)	80
Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста (Чобот Ж.П.)	120
Сравнительная педагогика (Туболец С.Г.)	179

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

для специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование

Введение

Актуальность учебной дисциплины «Основы педагогики» обусловлена тем, что она предлагает будущему педагогу знания и средства реализации профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающей полноценное раскрытие потенциала личности обучающихся для целей их жизненной самореализации и устойчивого социально-экономического развития страны.

Целью преподавания учебной дисциплины «Основы педагогики» является освоение студентами на основе компетентностного подхода базовых основ педагогики; формирование целостного представления об образовании как социокультурном и педагогическом феномене; воспитание ценностного отношения к профессии педагога.

Задачи изучения дисциплины:

- создание у студентов устойчивой мотивации к изучению педагогических дисциплин и саморазвитию в области педагогической профессии;
- освоение базовых понятий педагогики, формирование системного представления о педагогике как науке и учебной дисциплине, ее месте и роли в системе наук о человеке и в профессиональной подготовке;
- формирование знаний об историческом развитии педагогики и образования, освоение эффективных образовательных практик и педагогических феноменов, сформировавшихся в разные периоды и оказавших влияние на развитие современной педагогики и образования; включение студентов в анализ общемировых тенденций развития образования и направлений его модернизации;
- овладение студентами теоретико-практическими основами профессионально-педагогической деятельности, педагогической этики и общения, современными требованиями к профессиональным компетенциям педагога.

Требования к уровню усвоения содержания дисциплины «Основы педагогики» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования.

Изучение учебной дисциплины «Основы педагогики» должно обеспечить формирование у студентов следующих компетенций:

универсальной

УК-5 Решать задачи профессионального и личностного развития, планировать и осуществлять повышение квалификации;

базовой профессиональной

БПК-1 Владеть системой знаний в области теории и методике педагогической деятельности для решения профессиональных задач.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен

знать: понятийный аппарат теории и практики образования; отечественный и зарубежный опыт организации обучения и воспитания; педагогические системы и технологии; основополагающие документы о становлении и развитии образования в Республике Беларусь;

уметь: выстраивать профессиональную деятельность в соответствии с современными требованиями; обеспечивать качество образовательного процесса посредством реализации новых образовательных технологий; анализировать социально-значимые проблемы, возникающие в образовательных процессах и системах;

владеть: способами отбора педагогических средств (методов, форм, приемов), необходимых для достижения поставленных целей и задач; технологиями диагностики,

проектирования, реализации и коррекции образовательного процесса; средствами интерпретации исторического знания и кон тексте современных методологических подходов.

Учебно-методический комплекс (далее - УМК) ставит *целью* повышение эффективности и качества освоения студентами содержания учебной дисциплины «Основы педагогики».

Разработка и использование УМК нацелены на решение следующих *задач*:

- активизировать организацию изучения учебной дисциплины «Основы педагогики» с учетом современных мировых и национальных тенденций в начальном образовании;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Основы педагогики»;
- эффективно планировать и организовывать самостоятельную работу и контроль знаний студентов.

Данный учебно-методический комплекс позволит студенту ориентироваться в содержании курса, последовательности его изучения и требованиях к уровню его усвоения; создаст условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.п.

Рекомендации по использованию учебно-методического комплекса «Основы педагогики»

УМК состоит из трех взаимосвязанных разделов: теоретического, практического, раздела контроля знаний.

В первом, теоретическом, разделе учебно-методического комплекса содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса.

Во втором, практическом, разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующие формированию у студентов первоначальных профессиональных умений.

В разделе контроля знаний учебно-методического комплекса представлены примерные материалы к зачету.

Во вспомогательном разделе студентам предложена учебная программа дисциплины, включающая перечень учебных изданий, рекомендуемых для изучения учебного курса, которые могут быть использованы студентами в процессе самостоятельной работы по предмету (с данными материалами, банком оценочных средств можно ознакомиться в newsdo.vsu.by по IP адресу: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=557>).

Теоретический раздел

Содержание лекционного курса

Примечание: в УМК раскрыты содержание наиболее сложных тем; с дополнительными материалами к лекционному курсу можно ознакомиться в newsdo.vsu.by по IP адресу: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=557>.

Модуль 1. Общие основы педагогики

Тема 1.1 Педагогика в системе наук о человеке

Педагогика как наука и учебный предмет. Объективные социально-экономические предпосылки возникновения и развития педагогической теории.

Объект и предмет педагогической науки. Задачи педагогической науки. Теоретическая и технологическая функции педагогической науки, уровни их реализации. Основные категории педагогики.

Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками. Взаимосвязь и взаимообусловленность педагогической науки и практики.

Педагогика как наука и учебный предмет

Этимология слова педагогика уходит в античную Грецию (VI–IV вв. до н.э.). Образовалось от греческих слов (*paída*) – дитя и (*ago*) – веду – наука о воспитании человека: буквально – детоводствоили – детовождение. За ребенком, получавшим домашнее воспитание, присматривал специальный раб – «педагогос», сопровождающий детей своего хозяина в школу. Позже педагоги – это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением, воспитанием и обучением детей. Кстати, на Руси (XII в.) первые учителя получили название – мастера. Это были свободные люди (дьячки или мирские), которые у себя или на дому учащихся обучали детей чтению, письму, молитвам. Постепенно переосмысливаясь, понятие – педагогика стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства – вести ребенка по жизни, т.е. воспитывать и обучать, развивать духовно и физически (направлять духовное и телесное развитие). Так педагогика стала наукой о воспитании и обучении детей. Такое понимание педагогики сохранилось примерно до середины XX века, когда возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые.

Более точно педагогику можно определить как науку о закономерностях воспитания подрастающего поколения, взрослых людей об управлении их развитием в соответствии с потребностями общества.

В настоящее время термин «педагогика» многозначен. В исторической последовательности возникает первоначально воспитательная практика, затем она достигает уровня искусства (мастерства высокого уровня). На этой основе формируется педагогическая мысль, которая, развиваясь и совершенствуясь, со временем становится педагогической наукой.

Еще одно значение термина «педагогика»: педагогика как учебный предмет в учреждении образования. Основная цель этого учебного предмета – подготовка профессионального педагога. Он, как и другие учебные предметы, имеет свои цели, задачи, содержание, методы, средства.

Педагогика прошла длительный и сложный путь поисков истины, раскрытия закономерностей обучения, воспитания и превратилась в научно-обоснованную систему знаний, а на практике в искусство использования этих закономерностей, т.е. в искусство обучения и воспитания многих поколений людей. Творческое взаимодействие теории и практики превращает педагогику в науку и искусство.

Элементы педагогики появились с зарождением процесса воспитания на раннем этапе развития общества. Долгое время педагогика как наука развивалась в недрах философии.

В начале педагогические знания являлись элементом философии, именно там зарождается педагогическая теория (V в. до н.э.). В работах философов Древней Греции впервые рассматривались идеи воспитания и обучения подрастающего поколения.

Несмотря на достаточно интенсивное развитие педагогической теории, только в XVII веке педагогика была выделена из философии в качестве отдельной отрасли педагогического знания. В 1623 году английский философ Фрэнсис Бэкон издал свой трактат – О достоинстве и увеличении наук. В нем он сделал попытку классифицировать науки и в качестве отдельной отрасли научного знания назвал педагогику, под которой понимал – руководство чтением. Его афоризм «Знание – сила», акцент на опыт, эмпирическое познание реального мира дали толчок для развития прикладных аспектов образовательных методик.

Статус педагогики как самостоятельной науки был закреплен трудами великого чешского педагога Я.А. Коменского. В трудах Я.А. Коменского впервые определены

предмет, задачи и основные категории педагогики, сформулирована и раскрыта идея всеобщего обучения всех детей независимо от социального положения родителей, пола, религиозной принадлежности.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области, ответив на вопрос: «Что же она изучает?» Поэтому необходимо осмысление объекта и предмета педагогики.

Объект – это область действительности, которую исследует данная наука. В определении объекта педагогики существуют разные точки зрения. Некоторые ученые **объектом** педагогики считают **воспитание** (В.Т. Чепиков, В.И. Смирнов), другие – **образование** (В.А. Сластенин). В последние годы ученые все чаще отдают приоритет образованию, понимая его как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Таким явлением действительности является **образование** – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Предмет – это способ видения объекта с позиций данной науки.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс.

Под педагогическим процессом понимают специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологию его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников (детей и взрослых).

Исходя из такого понимания объекта и предмета педагогики, можно сделать вывод, что педагогика – это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений действительности, которую она изучает.

Существует несколько классификаций функций педагогической науки: Г.М. Коджаспирова выделяет научно-теоретическую, конструктивно-техническую, прогностическую; В. Смирнов – аналитическую, прогностическую, проективно-конструктивную; различают общетеоретическую, прогностическую и практическую. Мы рассмотрим классификацию функций по В.А. Сластенину, который выделяет теоретическую и технологическую.

Эти основные функции связаны с двойственным характером педагогики, которая является и **теоретической** (осуществляет теоретический анализ практики образования, устанавливает функционирующие в ней закономерности педагогического процесса, тенденции и перспективы его развития), и **прикладной** (использует теоретические знания в повседневной педагогической практике, разрабатывая на их основе практические рекомендации) **наукой**.

Теоретическая функция педагогики реализуется на 3 уровнях: *описательном, диагностическом, прогностическом* посредством решения педагогикой следующих задач:

– анализ, изучение, обобщение и оценка передового, новаторского педагогического опыта;

– теоретическое изучение, раскрытие сущности педагогических явлений; противоречий, закономерностей, причинно-следственных связей педагогического процесса, определение его целей и задач: разработка моделей педагогических систем, опережающих педагогическую практику; уточнение и дальнейшее развитие понятийно-категориального аппарата;

– выявление состояния педагогических явлений, условий успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся;

– экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Технологическая (проективно-конструктивная) функция реализуется на 3-х уровнях: проективном, преобразовательном, рефлексивно-корректировочном и предполагает решение задач:

– разработка содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания, новых педагогических систем и технологий, основ инновационной педагогической деятельности;

– разработка на основе теоретических концепций соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников, учебных и методических пособий, педагогических рекомендаций и т.п.);

– внедрение достижений педагогической науки, результатов педагогических исследований в образовательную практику с целью ее совершенствования или преобразования;

– оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующая коррекция взаимодействия науки и практики;

– научно-методическое обеспечение управления образовательными структурами и системами, реформирования системы образования.

Педагогика как любая наука имеет свой категориальный и понятийный аппарат, который определяется ее предметом.

Специфику педагогических понятий определяют педагогические **категории: образование, воспитание, обучение**. Определим названные категории.

Образование – многозначная категория. Первоначально подобразованием понимали передачу важнейших жизненно необходимых сведений и навыков. В современной трактовке образование – это обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося.

Данный термин употребляется в трех смыслах:

– *образование как педагогический процесс* (процесс обучения и воспитания), т. е. усвоение в учреждениях образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений к миру и себе;

– *образование как результат обучения и воспитания*, т.е. достигнутый уровень в усвоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношении;

– *образование как система* – совокупность учреждений образования, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров, а также органов управления образованием, государственных образовательных стандартов и образовательных программ.

Обучение – целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей.

Воспитание – целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося.

К категориям педагогики относят понятия: *развитие, формирование, социализация*.

Развитие как универсальное, непрерывное, закономерное свойство природы, существа и человеку. Это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием

внешних (природная и социальная среда, воспитание; групповая деятельность, общение и т.п.) и внутренних (анатомо-физиологические предпосылки, т.е. задатки, собственная активность личности, реализуемая в деятельности), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное стихийное влияние среды) факторов.

Развитие – это общий процесс становления человека в физическом, психическом, интеллектуальном, духовном плане.

Термин «формирование» применяется в педагогике в 2-х смыслах. С одной стороны, *формирование* – процесс становления личности в результате влияния наследственности, среды, образования и собственной активности личности. С другой стороны, *формирование* – это некий этап относительной завершенности процесса развития. Например, этап ранней юности.

Развитие человека под воздействием социальной среды происходит в результате социализации. Под *социализацией* понимают процесс и результат усвоения и последующего воспроизводства индивидом социального опыта. Иначе говоря, это усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности или группе и воспроизводство им этого социального опыта. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека социальных факторов окружающей среды, так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых обществом условий. В последнем случае речь идет о воспитании.

Один из смыслов понятия «образование» заключается в строительстве самим человеком своего образа «Я». *Самообразование* – получение образования в ходе самостоятельной деятельности самой личности, которая устанавливает цели, задачи, содержание, средства, методы, формы *результаты этой деятельности*. Самообразование выступает формой активного бытия человека в культуре.

Система педагогических наук

В настоящее время педагогика представлена большим количеством научных дисциплин и отраслей.

Базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности педагогического процесса (образования, воспитания, обучения человека), разрабатывающей общие основы организации и осуществления педагогического процесса, является *общая педагогика*.

Возрастная педагогика изучает специфику образовательной деятельности внутри определенных возрастных групп. Она включает в себя *предшкольную, дошкольную педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, педагогика взрослых (андрогика)*.

Отраслевая педагогика изучает особенности воспитания и обучения в зависимости от характера социальной группы или профессий. Выделяют *военную, инженерную, спортивную, театральную, музейную, музыкальную, производственную педагогика, педагогика исправительно-трудовых учреждений* и т.д.

Философия и история образования (история педагогики) изучает развитие образования, школы и педагогической мысли в различные исторические эпохи.

Сравнительная педагогика занимается анализом, сравнением образования в разных странах.

Семейная педагогика изучает процесс формирования личности в семье, т. е. воспитательную функцию семьи.

Коррекционная педагогика (*специальная педагогика, дефектология*). Она исследует закономерности воспитания и обучения лиц с отклонениями в физическом, психическом и умственном развитии, а также детей и подростков, проявляющих девиации в поведении. В ее состав входят: *сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия*.

Этнопедагогика изучает закономерности и специфику народного воспитания, т.е. традиции, обычаи, ритуалы воспитания, сложившиеся у разных народов, оценивает их роль в современной практике воспитания.

Информационная педагогика – перспективная отрасль педагогики, занимающаяся исследованием информационных процессов в системе образования и управлении образованием.

Социальная педагогика изучает влияние на педагогический процесс конкретных условий среды, занимается ее преобразованием, созданием благоприятных условий в социуме (семье, учреждениях образования, культуры, досуга, здравоохранения, общественных организациях, на предприятиях и т.д.) для развития, социализации, самореализации и самоутверждения личности.

Особую группу педагогических наук составляют так называемые *частные, или предметные, методики*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных предметов.

Связь педагогики с другими науками

Педагогика, являясь самостоятельной, достаточно развитой наукой, не может существовать обособленно от других наук. Педагогика, прежде всего, тесно связана с науками, изучающими человека.

Общественные науки помогают определить смысл и цели воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления.

Из *общественных наук* педагогика тесно связана с *философией*. Философское учение является методологической основой педагогики, способствует осмыслению целей воспитания и образования. От системы философских взглядов (материалистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависят направления педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

В философии и педагогике имеется ряд общих вопросов и проблем, в том числе:

- проблемы цели воспитания;
- проблемы формирования мировоззрения;
- взаимосвязь коллектива и личности;
- гносеологические проблемы, связанные с разработкой теории познания и ученического познания как одной из форм познания человеком окружающей его действительности.

Педагогика также тесно связана с такими относительно самостоятельными областями философии, какими являются *этика и эстетика*. Они помогают решению педагогических задач нравственного, эстетического воспитания, формирования научного мировоззрения.

Наблюдается связь педагогики с *социологией*, исследующей основные тенденции развития тех или иных групп и слоев населения, закономерности социализации, влияние социальной среды на человека, его положение в обществе, воспитания личности в различных социальных институтах. Связана педагогика и с *экономикой*, в частности с такой ее областью, как экономика образования. Доказано, что высокий уровень общего образования является одним из важнейших условий повышения производительности труда. Данные экономики образования необходимы для решения таких важнейших педагогических задач, как:

- определение затрат на обучение в связи с удорожанием жизни;
- определение стоимости обучения в различных типах образовательных учреждений;
- определение затрат на учительские кадры, на строительство, оборудование, наглядные пособия и т.д.

В решении этих вопросов педагогика и экономика опираются на данные *демографии*, которая исследует проблемы народонаселения (рождаемости, смерти, миграции). Без учета и прогнозирования рождаемости, возрастной структуры и процессов перемещения населения невозможно решение проблемы строительства и размещения школ, подготовки учителей.

Тесно связана педагогика с *биологическими науками*. Они являются естественно-научной базой педагогики и психологии.

Педагогика опирается на фундаментальные работы великих русских физиологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова по вопросам первой и второй сигнальных систем, нервно-психического развития человека, рефлекторной природы психической деятельности, развития и функционирования органов чувств и др.

Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания, разработки режимов труда и отдыха имеют *возрастная физиология* – наука об особенностях строения и функционирования организма человека, *школьная гигиена*, изучающая вопросы гигиенической организации всех видов занятий в школе.

Особое значение для педагогики имеет ее связь с *психологическими науками*, изучающими закономерности развития психики человека. Необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями.

Педагогика пользуется психологическими методами исследования для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Органическая связь педагогики с психологией проявляется и в наличии ряда пограничных наук: педагогической и возрастной психологии, психологии профессиональной педагогической деятельности, психологии управления педагогическими системами.

Возрастная и педагогическая психология изучает закономерности психических процессов в условиях целенаправленного обучения и воспитания в зависимости от возраста.

Дифференциальная психология изучает индивидуальные различия человека, вооружает педагогiku данными, необходимыми для личностно ориентированного подхода в воспитании.

Социальная психология, занимаясь изучением особенностей формирования личности, включенной в различные группы, вооружает педагогiku многими ценными данными и фактами для исследования проблем воспитания в коллективе.

Устанавливаются все более тесные связи педагогики с *инженерной психологией*, исследующей взаимоотношения человека и техники. Данные этой науки помогают педагогике в научной разработке методики включения технических средств, ЭВМ, компьютеров в учебный процесс.

Особое место в системе связей педагогики с другими науками занимают *этнография* и *фольклористика*. Изучение народных традиций, обрядов и обычаев разных народов, памятников народного эпоса служит основой для формирования особой отрасли педагогики – *народной педагогики*. Она изучает использование этих памятников культуры в воспитании современных школьников.

Анализ связей педагогики с вышеназванными науками позволяет выделить следующие *формы их взаимодополнения*:

- творческое использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- заимствование научных методов исследования, применяемых в других науках (математическое моделирование, социологические опросы и др.);

- применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии, социологии и других науках;
- участие педагогики в комплексных исследованиях (обучение с шести лет; лечебная педагогика и др.).

Педагогика использует материалы и данные смежных наук на основе строгого их отбора, после специальной педагогической переработки, с обязательным выявлением условий и границ применения в педагогической науке.

Таким образом, педагогика является частью общей культуры человечества. Разрабатываемые педагогикой концепции образования, воспитания и обучения имеют научную и общекультурную ценность.

Модуль 2. Воспитание и развитие личности

Тема 2.1 Сущность, закономерности, принципы процесса воспитания и самовоспитания

Воспитание как педагогическое явление. Концептуальные основания процессов воспитания и самовоспитания личности с позиций диалектического материализма, прагматизма, неопозитивизма, неотомизма и экзистенциализма.

Цель и задачи гуманистического воспитания. Закономерности и принципы гуманистического воспитания. Воспитание личности как процесс интериоризации социокультурных ценностей. Характеристика воспитанности личности.

Взаимосвязь и взаимообусловленность воспитания и самовоспитания.

Характеристика Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Сущность и особенности процесса воспитания

В педагогике понятие «воспитание» употребляется в широком и узком социальном смысле, а также – в широком и узком педагогическом значении.

Как отмечалось ранее *воспитание в широком социальном смысле* – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим.

Поскольку в современном обществе действует целый комплекс институтов, направляющих свои усилия на воспитание личности (семья, средства массовой информации, литература, искусство, трудовые коллективы и др.), то понятие «воспитание» нуждается в конкретизации и сужении.

В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации и подготовки к жизни.

Координаторами воспитательного воздействия выступают учебно-воспитательные учреждения, где осуществляется специально организованное воспитание.

В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу.

В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение воспитательных задач.

Являясь одним из способов осуществления педагогического процесса, процесс воспитания представляет собой формирование личности, включающий в себя как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание.

Самовоспитание – внутренний процесс саморазвития личности путем приложения к самой себе волевых усилий, направленных на коррекцию взглядов, привычек,

совершенствование умений в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися убеждениями, потребностями. Собственная деятельность воспитанника по саморазвитию является необходимым условием воспитательного процесса. Она опирается на стремление воспитанника к самосовершенствованию, самооценке своих достижений, применению способов самоизменения: самоанализ, самоприказ, самовнушение, самокритика, самопоощрение и т.д.

Процесс воспитания имеет ряд особенностей:

Целенаправленность. Процесс воспитания может быть эффективен только в том случае, если его цель четко определена, близка и понятна воспитаннику.

Многофакторность. Данная особенность объясняется наличием многочисленных объективных и субъективных факторов, обуславливающих сложность протекания процесса воспитания. На становление личности влияет семья, школа, социально-экономическая ситуация, информационная среда, литература, искусство и т.д.

Сложность воспитательного процесса состоит в том, что его результаты не так явно ощутимы, как в процессе обучения. Между педагогическими влияниями и проявлениями воспитанности или невоспитанности лежит длительный период образования необходимых свойств личности.

Личность подвергается одновременному воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки.

Длительность. Процесс воспитания длится всю жизнь. Для него характерна отдаленность результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия.

Непрерывность. Процесс воспитания – это процесс непрерывного, систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников. В воспитательном процессе необходима системная работа, направленная на реализацию поставленной цели.

Комплексность. Данная особенность предполагает единство целей, задач, содержания, форм, методов, средств, процесса воспитания. Поскольку формирование личностных качеств, навыков поведения происходит не поочередно, а одновременно, поэтому педагогическое воздействие должно иметь комплексный характер.

Вариативность и неопределенность результатов. Результаты процесса воспитания в одних и тех же условиях его протекания могут быть различны. Это обусловлено целым рядом факторов: с одной стороны, индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию, с другой – профессиональной подготовленностью воспитателей, их мастерством.

Двусторонность. В связи с тем, что процесс воспитания в современном понимании – это эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, то реализован он может быть в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь).

Субъектно-объектное взаимодействие. В воспитании условно подразумеваемый объект воздействия (ребенок) является и субъектом формирования качеств и отношений, которые планирует взрослый. По мере развития ребенка его позиция как объекта педагогических влияний со стороны взрослых уменьшается, превращая процесс воспитания в самовоспитание.

Формирование отношений как важнейшая задача воспитания

Одним из четырех компонентов содержания образования является опыт отношений.

Отношение – это переживание и выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу ее потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на ее поведении и развитии.

В процессе развития общества сложилось и развивается большое разнообразие отношений, которые выступают в качестве важнейших компонентов ее всестороннего развития.

В системе формирования отношений процессы обучения и воспитания тесно связаны между собой и выступают в органическом единстве.

Существенной стороной единства обучения и воспитания является то, что содержание обучения включает в себе большой воспитательный потенциал. *Обучение* представляет собой важную форму совместной деятельности учащихся и их общения как с педагогами, так и друг с другом.

Учителя имеют возможность оказывать воспитательное влияние на школьников, учат соотносить свои действия и поступки с требованиями морали, закалять волевые свойства. Единство обучения и воспитания объединяет и общность методов, с помощью которых они осуществляются (разъяснения, упражнения, контроля и т.д.).

Таким образом, процесс формирования отношений начинается в системе учебных занятий и продолжается во внеурочное время с помощью проведения разнообразной внеклассной воспитательной работы.

Степень сформированности и прочности отношений может быть различной. Если отношение закрепляется и становится привычным, оно превращается в личностное качество.

Под личностным качеством следует понимать закрепившееся и ставшее привычным отношение, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях.

Исходя из определенных выше структурных компонентов отношений, процесс воспитания личностных качеств включает в себя:

- формирование у учащихся потребности в выработке того или иного качества;
- активную познавательную деятельность по овладению знаниями о сущности формируемого качества, способах его проявления и выработке соответствующих чувств, взглядов и убеждений;
- практическое формирование умений, навыков и привычек поведения, связанных с вырабатываемыми качествами;
- развитие способностей к проявлению волевых усилий, позволяющих преодолевать встречающиеся трудности и препятствия, связанные с соблюдением тех или иных норм поведения.

Диалектика процесса воспитания

Процесс воспитания диалектичен. Это выражается в его непрерывном развитии, динамичности, подвижности, изменчивости.

Диалектика воспитательного процесса раскрывается в его противоречиях: *внутренних и внешних*.

Одним из основных внутренних противоречий является противоречие между возникающими у личности новыми потребностями и возможностями их удовлетворения. Возникающее при этом рассогласование побуждает человека активно пополнять, расширять опыт, приобретать новые знания и формы поведения, усваивать нормы и правила жизнедеятельности.

К внешним противоречиям можно отнести следующие:

- противоречие между школой и семьей;
- противоречие в содержании информации;
- противоречие между словом и делом;
- противоречие между внешними влияниями и внутренними стремлениями воспитанников.

Понятие о закономерностях воспитания

Процесс воспитания осуществляется на основе определенных закономерностей.

Закономерность воспитания – это объективно существующие связи между педагогическими явлениями, устойчивые зависимости между компонентами воспитательного процесса, которые оказывают наибольшее влияние на эффективность и качество воспитания.

Важнейшие закономерности воспитания.

1. *Социальная обусловленность воспитания.* Цель, задачи, содержание, методы и формы воспитательной работы определяются объективными потребностями общества, социальнокультурными нормами и традициями. Характер воспитания присущ конкретной эпохе, стране, нации.

2. *Взаимосвязь воспитания и самовоспитания.*

Логика воспитания заключается в том, что процесс воспитания должен переходить в самовоспитание. Собственная деятельность по саморазвитию, самосовершенствованию по формированию положительных качеств и искоренению отрицательных является необходимым условием воспитательного процесса. «Никто не может воспитать человека, если он сам себя не воспитывает» (В.А. Сухомлинский). Жизнь постоянно убеждает, что любое личностное новообразование – результат собственных усилий человека: каждый достигает в жизни столько, сколько усилий, стараний он приложит для собственного созидания. Поэтому задача школьного воспитания – стимулировать внутренние силы ученика и направлять их на интеллектуальное, духовное, физическое развитие, оказывать педагогическую поддержку и помощь в работе растущего человека над собой.

3. *Зависимость результатов воспитания от гармоничной связи всех компонентов воспитательного процесса:* цели, задач, содержания, форм, методов, средств. При организации воспитательной работы в школе, классе ставится цель как идеально представленный результат. На пути от цели к результату «выстраиваются» задачи и содержание воспитания. Содержание воплощается в конкретную организацию – соответствующие формы, способы и средства взаимодействия воспитателей и воспитанников.

4. *Зависимость результатов воспитания от учета влияния на личность школьника объективных и субъективных факторов.* Объективными факторами в воспитательном процессе можно считать материальную базу школы, санитарно-гигиенические условия, в которых живут и учатся дети, социально-событийное окружение и т.д. Субъективные факторы, как известно, определяются самими взрослыми и детьми, складываются в результате их взаимодействия. Это могут быть: преобладающие ценности в детском коллективе, правила, законы школьной жизни; образцы поведения, такта, этики общения; способы оценки определенного типа поведения и т.д. В каждом конкретном случае сочетание объективных и субъективных факторов, порой разнонаправленных, сильно влияет на результаты воспитания, часто осложняет решение воспитательных задач.

Личность, подвергаясь одновременному воздействию разнохарактерных влияний, накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки.

5. *Зависимость продуктивности процесса воспитания от сложившихся воспитательных отношений.*

В процессе общения и взаимодействия между воспитателями и воспитанниками возникают определенные отношения, которые могут способствовать или затормаживать решение стратегических и тактических задач воспитания.

6. *Зависимость успешности решения воспитательных задач от оптимальной организации деятельности и общения.* Педагогическое воздействие воспитателей на воспитанников предполагает организацию разнообразных видов их деятельности.

7. *Зависимость качества воспитания от активности участников воспитательного процесса.*

Чем активнее развивается процесс взаимодействия, чем больше воспитатель и воспитанники проявляют интерес к предстоящим делам, событиям, мероприятиям, участвуют в их подготовке и проведении, совместно решают постоянные задачи и идут к намеченным перспективам, тем выше продуктивность процесса воспитания.

8. *Зависимость планируемых результатов воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей детей.*

Даже при очень хорошей организации воспитательного процесса в школе рассчитывать на быстрые успехи нельзя, так как *воспитание* – это непрерывное, систематическое взаимодействие воспитателей и воспитанников.

Принципы воспитания, их характеристика

Принцип воспитания – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса.

Требования, предъявляемые к принципам воспитания:

- обязательность;
- комплексность;
- равнозначность.

Обязательность предполагает строгое воплощение принципов воспитания в практику. Нарушение же принципов может резко снижать эффективность воспитательного процесса.

Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное применение на всех этапах воспитательного процесса.

Принципы воспитания равнозначны, среди них нет главных и второстепенных. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения воспитательного процесса.

Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами (И.П. Подласый):

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное в воспитаннике;
- гуманизация воспитания;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий.

Общественная направленность воспитания

Данный принцип требует подчинения всей деятельности педагога задачам воспитания подрастающего поколения в соответствии с государственной стратегией воспитания и направляет деятельность воспитателей на формирование необходимого типа личности.

Связь воспитания с жизнью, трудом

Формирование личности человека находится в прямой зависимости от его деятельности, личного участия в общественных и трудовых отношениях. Воспитанников необходимо включать в общественную жизнь, разнообразные полезные дела, формируя положительное отношение к ним.

Опора на положительное в воспитаннике

Суть данного принципа состоит в следующем: педагоги обязаны выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные или отрицательно сориентированные качества.

Философская основа этого принципа – известное философское положение о «противоречивости» человеческой природы. В человеке положительные качества могут

легко ужиться с отрицательными. Добиваться, чтобы в человеке стало больше положительного и меньше отрицательного – задача воспитания.

Гуманизация воспитания

К принципу опоры на положительное, тесно примыкает принцип гуманизации воспитания, он требует:

- гуманного отношения к личности воспитанника;
- уважение прав и свобод;
- предъявление посильных и разумно сформулированных требований;
- уважение к позиции воспитанника, даже тогда, когда он отказывается выполнять требования;
- уважение права человека быть самим собой;
- доведение до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания;
- ненасильственного формирования требуемых качеств;
- отказа от телесных и других, унижающих достоинство личности, наказаний;
- признание права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые противоречат ее убеждениям.

Личностный подход

Личностный подход понимается как опора на личностные качества, которые выражают важные характеристики для воспитания – направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения.

Единство воспитательных воздействий

Данный принцип – принцип координации усилий школы, семьи и общественности. Его реализация требует, чтобы все лица, общественные институты, причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявляли воспитанникам согласованные требования, дополняя и усиливая педагогическое воздействие.

Взаимосвязь и взаимообусловленность воспитания и самовоспитания

Процесс воспитания оказывает влияние на формирование отношений и качеств личности только через стимулирование ее внутренней активности, саморазвития, самосовершенствования. Поэтому одной из главных задач воспитания является формирование у личности способности и умений самовоспитания. *Самовоспитание* как сознательная и систематическая деятельность индивида, направленная на саморазвитие и формирование у себя тех или иных свойств и качеств, становится доступным учащимся обычно в подростковом возрасте. Именно в этом возрасте возникает потребность в личностном самосовершенствовании и появляется способность к анализу, самооценке своих свойств и качеств. Воспитание подростков не может быть эффективным, если оно не сопровождается самовоспитанием. Вместе с тем, самовоспитание предполагает специально проводимую с учащимися работу педагогов по его организации.

Педагогическое руководство самовоспитанием школьников (по И.Ф. Харламову):

- а) формирование мнения ученического коллектива о необходимости и пользе самовоспитания;
- б) оказание помощи учащимся в уяснении сущности самовоспитания, его методов и путей осуществления;
- в) практическая помощь учащимся в разработке программ самовоспитания и их реализации.

Мотивами самовоспитания могут быть стремление достичь поставленной цели; желание не отстать от других; чей-либо пример, желание стать похожим на авторитетного человека, литературного героя; притязание на признание своего достойного места в среде сверстников и другие.

В процессе самовоспитания условно выделяют несколько этапов:

1 этап – осознание необходимости работать над собой. Это этап самопознания. Применяются следующие методы самопознания (самовоспитания): самонаблюдение, сравнение себя с другими, самоанализ, самоконтроль, самооценка. Эти методы позволяют человеку дать объективную характеристику себе. Роль педагога на этом этапе состоит в том, чтобы помочь воспитаннику осуществлять самонаблюдение и самооценку. Важно подготовить учащихся к самопознанию, предоставив им необходимые психологические знания, для чего проводятся специальные беседы, дискуссии, тренинги и т.п.

2 этап – выработка программы (плана) работы над собой на основе поставленных целей. Такая программа предполагает определение возможных изменений в личности, ведущих к формированию необходимых для нее качеств и свойств. После составления программы следует перейти к планированию самовоспитания, то есть определению конкретных задач, содержания, средств, методов решения поставленных задач.

3 этап – реализация программы самовоспитания. Педагог помогает воспитаннику осуществлять деятельность, в которой и происходит становление необходимых свойств личности. Важно, чтобы он давал педагогическую оценку усилий воспитанника.

4 этап – оценка результатов самовоспитания. Это, по сути, этап самопознания («Чего я достиг?»), заканчивающийся постановкой новых задач самовоспитания.

Методы и приемы самовоспитания – это творчество самой личности. Наиболее эффективными являются: самоубеждение, самопринуждение, самовнушение (применяется в процессе аутогенных упражнений, способствующих овладению собственным организмом и эмоциями), самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач саморазвития, решение воспитать у себя те или иные качества), осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач), самоконтроль (способность следить за своими поступками и действиями в процессе деятельности, фиксировать свое состояние с целью предотвращения нежелательных последствий), самоотчет (ретроспективный взгляд на события, произошедшие с личностью за определенное время). Большое значение имеет самостимулирование: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

«Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» (утв. в 1999 г.; доп. в 2006 г.) о направлениях и содержании воспитания

Содержание воспитания, которое основывается на учете потребностей, типологических возрастных особенностей детей и учащейся молодежи, на общечеловеческих ценностях и базовых компонентах культуры личности, представлено в концепциях и программах воспитания. **Концепция воспитания** – совокупность идей и принципов, определяющих подходы к процессу воспитания, цель и основные направления воспитания детей и учащейся молодежи, а также содержание, способы взаимодействия воспитателей и воспитанников в педагогическом процессе. **Программа воспитания** – содержание воспитания (то есть деятельности педагога и учащихся по достижению поставленных целей и задач), сформулированное и распределенное в соответствии с возрастными периодами. В программах воспитания выстраивается постепенное освоение ребенком ценностей культуры путем постановки ведущих задач (задач -доминант) для каждого возрастного периода (по Н.Е. Щурковой). Приведем примеры. Воспитательная работа с детьми и молодежью является объектом пристального внимания государства. Министерством образования Республики Беларусь в 1999 году утверждена «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь». В ней раскрываются цели и задачи, содержание, формы, методы и средства воспитания в современных условиях. Концепция определяет методологические подходы к процессу воспитания, основные направления воспитания детей и учащейся молодежи, базирующиеся на

принципах непрерывности и преемственности учебно-воспитательной деятельности и составляющие систему воспитания в нашей стране. Этот документ устанавливает приоритеты воспитания в учреждениях образования: *целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота*. В Концепции также указывается, что содержание воспитания основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства. Согласно Концепции, в процессе воспитания необходимо учитывать следующие требования к его организации: *обеспечение качества воспитания; соответствие содержания, форм и методов цели и задачам воспитания; системность и единство педагогических требований; реализация личностно ориентированного подхода; создание условий для развития творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности; преемственность и непрерывность, предполагающие последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; профилактика противоправного поведения, поддержка детей, находящихся в социально опасном положении; педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, развитие их инициатив*.

В этом нормативном документе приводится характеристика основных составляющих воспитания: *идеологическое воспитание, гражданское и патриотическое воспитание, нравственное воспитание, гендерное воспитание, семейное воспитание, трудовое и профессиональное воспитание, экологическое воспитание, воспитание культуры здорового образа жизни и другие*. В соответствии с Концепцией, указанные направления воспитания должны реализовываться с учетом особенностей развития личности воспитанников в учреждениях дошкольного образования, обучающихся на разных ступенях общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования. В содержании Концепции (главы II–VII) раскрывается сущность всех компонентов базовой культуры личности, а также условия, возрастная специфика, содержание воспитательной работы по их формированию.

Тема 2.2 Воспитание обучающихся в семье, коллективе и социуме

Воспитание у обучающихся культуры социального взаимодействия в микросоциальной и макросоциальной среде. Роль и значение национальных, моральных ценностей общества, образа жизни, менталитета, средств массовой информации при осуществлении воспитания.

Семья – воспитательная среда ребенка. Виды и типы семей, особенности их влияния на ребенка. Воспитание семейно-бытовой и досуговой культуры личности. Ошибки семейного воспитания, пути их предупреждения. Гендерное воспитание. Методы и формы взаимодействия школы с семьей.

Понятие воспитательного коллектива. Динамика и этапы (стадии) становления воспитательного коллектива. Педагогическое руководство процессом формирования коллектива.

Формы школьного самоуправления. Сущность ученического самоуправления. Условия, способствующие развитию самоуправления в ученическом коллективе.

Воспитание у обучающихся культуры социального взаимодействия в микросоциальной и макросоциальной среде

Социальное взаимодействие – процесс воздействия друг на друга субъектов социального мира, в результате которого формируются общественные и межличностные отношения, обеспечивается организация жизнедеятельности социума, осуществляется

взаимный обмен информацией, чувствами, реализуется совместная деятельность. Социальное взаимодействие затрагивает мотивационную, познавательную и поведенческую сферы личности, обеспечивая тем самым ее полноценное развитие.

Воспитание культуры социального взаимодействия состоит в формировании у обучающегося навыков взаимодействия в микросоциальной (семья, школьный класс, учебная группа, педагоги, объединение по интересам, дружеская компания) и макросоциальной среде (учреждение образования и его социокультурное пространство, общество, поликультурный мир).

Условия воспитания у обучающихся культуры социального взаимодействия включают:

- знание и учет индивидуально-психологических особенностей личности;
- знание ее социальных ожиданий и ориентаций;
- закономерностей жизнедеятельности в социуме;
- включение обучающихся в содержательную деятельность в сфере социального взаимодействия;
- систематический мониторинг процесса становления личности, анализ позиции обучающегося в сфере социального взаимодействия;
- поддержку активной социально значимой позиции обучающегося.

У обучающихся на I ступени общего среднего образования овладение культурой социального поведения происходит через усвоение элементарных норм, форм и правил культурного поведения, овладение системой социальных ролей в процессе игровой и учебной деятельности.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования нацелены на усвоение жизненных целей и ценностей, ролевых форм поведения через общение со сверстниками, значительное влияние оказывает молодежная субкультура. Социальное взаимодействие направлено на получение признания в процессе учебной и досуговой деятельности.

Семья как воспитательная среда ребенка

Семья – сложнейшая подсистема общества, выполняющая разнообразные социальные функции. Она является объектом изучения многих наук: философии, социологии, демографии, психологии, медицины, генетики, истории, этнографии и др. *Семейная педагогика* – отрасль педагогики, изучающая закономерности воспитания детей в семье. Она рассматривает семью в качестве важнейшего института воспитания и социализации растущей личности. Кроме того, семейная педагогика изучает пути повышения педагогической культуры родителей, формы взаимодействия семьи с другими социальными институтами.

В истории педагогики существовали различные точки зрения на соотношение семейного и общественного воспитания. Так, в педагогической практике советского периода развивались общественные формы воспитания, и принижалась роль семьи в воспитании детей. В настоящее время важнейшим принципом гуманистической педагогики признано утверждение о гармоничном сочетании семейного и общественного воспитания, при этом родители признаются первыми и важнейшими воспитателями ребенка.

Роль семьи в воспитании ребенка не сравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами. Именно в семье формируется и развивается личность ребенка, закладываются основы нравственности, воспитываются привычки поведения. Семья как первый воспитательный институт способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность. Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

Семья – это основанная на браке и(или)кровном родстве малая социальная группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями по отношению друг к другу.

Семейное воспитание (как воспитательная деятельность родителей) – это взаимодействие родителей и ребенка, основанное на родственной интимно-эмоциональной близости, любви, заботе, уважении и защищенности ребенка и содействующее созданию благоприятных условий для его полноценного развития. В широком смысле семейное воспитание есть форма социализации и воспитания детей, соединяющая объективное влияние культуры, традиций, обычаев народа, семейно-бытовые условия и взаимодействие родителей с детьми, способствующее развитию их личности.

Родители, а затем и другие члены семьи являются первыми воспитателями ребенка. Современная наука доказала, что без ущерба для развития ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания. Его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным общественным воспитанием. Установлено, что у ребенка, оставленного родителями, снижается общий психический тонус, ухудшаются эмоционально-познавательные взаимодействия, тормозится интеллектуальное развитие.

Особая значимость семейного воспитания обусловлена:

- глубоко эмоциональным, интимным характером семейного воспитания: оно строится на кровном родстве, родительской любви к детям и ответных чувствах детей к родителям;

- постоянством и длительностью воспитательных воздействий родителей, других членов семьи в самых разнообразных ситуациях, их повторяемостью изо дня в день;

- наличием объективных возможностей для включения детей в бытовую, хозяйственную, воспитательную деятельность семьи.

Исследователи проблем семейного воспитания (Т.А. Куликова, В.В. Чечет и другие) выделили принципы семейного воспитания.

- Гуманное отношение к ребенку.

- Оказание помощи ребенку, готовность создавать условия для его разностороннего развития.

- Вовлечение детей как равноправных участников в жизнедеятельность семьи.

- Социальная направленность семейного воспитания.

- Оптимистичность, открытость и доверительность взаимоотношений в семье.

- Последовательность и согласованность родителей в своих требованиях к ребенку,

- Запрещение физических наказаний и наказаний, морально унижающих ребенка.

Содержанием семейного воспитания так же, как и содержанием воспитания в других воспитательных институтах, является базовая культура личности, ценности и ценностные отношения, принятые в обществе. Все известные методы и приемы воспитания могут быть применимы и в практике семейного воспитания. В качестве приоритетных можно выделить такие методы, как пример, приучение, игра, упражнение, беседа (обсуждение, убеждение, внушение), поощрение, похвала, порицание, создание воспитывающих ситуаций (выбора, авансирования доверием, творчества, успеха, соотнесения), семейные традиции и другие.

Педагогическая сущность детского коллектива

Коллектив (от лат. *collectives* – собирательный) – социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

Путь движения различных малых групп от группы низкого уровня развития к коллективу индивидуален. Коллектив – это цель, к которой можно приближаться достаточно близко как к идеалу.

В педагогике рассматривается понятие «*воспитательный коллектив*». Он состоит из двух взаимосвязанных частей: педагогического коллектива (педагоги школы, других образовательных учреждений) и детского коллектива (воспитанники школы,

других учреждений образования). Детский коллектив характеризуется как *воспитательный*, если он создается для реализации воспитательных задач и является педагогически управляемым явлением. Социальные функции коллектива заключаются в том, что он является естественной формой социальной жизни растущей личности и одновременно фактором ее воспитания. Воспитательная функция коллектива реализуется через регулятивную, организационную, объединяющую (консолидационную), стимулирующую, собственно воспитательную функции.

Детская группа первоначально имеет формальную (официальную) структуру, обычно задаваемую взрослыми: класс в школе, кружок, спортивная секция и т.п. Формальная структура соответствует тем функциям, которые призвана выполнить, определяет условия деятельности группы (количество детей, оборудование помещений и т. п.), задает позицию взрослого (учителя, тренера и т.п.). Неформальная (неофициальная) структура возникает на основе межличностных отношений, развивающихся в группе. Внутри формальной структуры образуются малые контактные группы на основе общих интересов, симпатий, привязанностей. Общая структура каждого коллектива включает актив (инициативную группу), различные подвижные микрогруппы и чередующихся ответственных за каждую микрогруппу в том или ином виде совместной деятельности.

В процессе развития коллектива формируются отношения взаимной ответственности личности перед коллективом, и наоборот. Добиться гармоничного сочетания всех видов отношений в коллективе сложно: всегда будет сохраняться избирательность членов коллектива друг к другу, к различным видам деятельности, их содержанию, средствам и методам достижения цели и т.п. Важно научить детей терпеливо относиться к недостаткам других, прощать, быть толерантными, сотрудничать, помогать друг другу и т.п.

По степени сложности структуры и опосредованности межличностных отношений коллективы бывают *первичными* и *вторичными*. В первичном коллективе наблюдается непосредственный межличностный контакт между его членами. Более сложный по составу вторичный коллектив состоит из ряда первичных коллективов, постоянных и временных, разновозрастных и одновозрастных, разнообразных по характеру деятельности, организации, отношениям, интересам, содержанию общения и составу (классы, кружки, студии, отряды, команды и т. п.). Общешкольный коллектив – это вторичный коллектив, сновным первичным коллективом в современной школе является класс (учебная группа). В классе, если он коллектив, существует определенная внутренняя упорядоченность, адекватная воспитательным целям и задачам. Это отражается в официальной структуре класса. Как психологическая общность класс обладает функционально-ролевой структурой, составом лидеров, психологическим климатом, определенными жизненными нормами и ценностями. Каждый класс имеет свою индивидуальность – уникальную совокупность свойств: сплоченность, организованность, дисциплинированность, эмоциональную атмосферу, характер внутриклассных отношений и т. д. Разновидностями детских коллективов являются также клубные объединения, временные детские коллективы (отряд в лагере отдыха, группа участников туристического похода, исследовательская группа и т. п.), детские и молодежные объединения (организации).

Этапы становления и развития коллектива

Этапы развития коллектива впервые были обоснованы А.С. Макаренко.

В развитии воспитательного коллектива он считал закономерным переход от категорического требования педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива.

На первом этапе в качестве средства, сплачивающего детей в коллектив, должно выступать единоличное требование педагога к учащимся. По А.С. Макаренко, требование, высказанное в форме, не допускающей возражений («негнущееся», категорическое), необходимо на первых порах в каждом коллективе. Следует отметить, что

большинство воспитанников, особенно младших возрастных групп, практически сразу и безоговорочно принимают требования педагога. Показателями, по которым можно судить о том, что диффузная группа переросла в коллектив, являются мажорный стиль и тон в группе, качественный уровень всех видов предметной деятельности и выделение реально действующего актива. О наличии последнего, в свою очередь, можно судить по наличию инициативы со стороны учащихся и по общей стабильности в группе.

На втором этапе развития коллектива основным проводником требований к личности должен быть актив. Педагогу в связи с этим необходимо отказаться от злоупотребления прямыми требованиями, направленными непосредственно к каждому воспитаннику. Здесь вступает в силу метод параллельного действия, поскольку педагог имеет возможность опереться в своих требованиях на группу учащихся, которые его поддерживают. Однако сам актив должен получить реальные полномочия, и только с выполнением этого условия педагог вправе предъявить требования к активу, а через него и к отдельным воспитанникам. Таким образом, категорическое требование на этом этапе должно стать требованием коллектива. Если этого нет, то нет и коллектива в истинном смысле.

Третий этап органично вырастает из второго, сливается с ним. «Когда требует коллектив, когда коллектив сближается в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой», - писал А.С. Макаренко. Положение «когда требует коллектив» говорит о сложившейся в нем системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, главное, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

В настоящее время сложился еще один подход к определению стадий развития коллектива, в рамках которого признается, что не только требования, но и другие средства могут выступать сплачивающим детей средством. **Л.И. Новикова** выделяет: 1) стадию сплочения коллектива, 2) стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся и 3) стадию, когда важнейшей заботой коллектива становится корректировка социального опыта и развитие творческой индивидуальности каждого воспитанника.

В последние десятилетия наметилась отчетливая тенденция называть коллективом группу людей высокого уровня развития, отличающуюся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистической направленностью (Я.Л. Коломинский, А.В.Петровский, Л.И. Уманский).

Самое существенное качество группы - уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм – в группу-коллектив.

Тема 2.3 Индивидуальный стиль деятельности педагога и обучающихся

Сущность и структура индивидуального стиля педагогической деятельности и учебной деятельности учащихся. Классификации стилей педагогической и учебной деятельности. Функции стилей педагогической и учебной деятельности. Диагностика индивидуального стиля деятельности педагога и обучающихся.

Нормативные требования к полистилистическому образовательному пространству, обеспечивающему взаимосовместимость и эффективное развитие индивидуальных стилей деятельности педагога и учащихся.

Диверсификация целей, содержания, программ учебной деятельности, обеспечивающих возможность построения субъектом индивидуальной образовательной траектории.

Сущность и структура индивидуального стиля педагогической деятельности и учебной деятельности учащихся

Человек существует как личность, если он действует в рамках нормативного поля, сложившегося в обществе, овладевает нормами, реализует их в своей деятельности. Если же он творит нормы, привносит принципиально новое в деятельность, то он выступает как индивидуальность.

Индивидуальность учителя как профессионала отражается в его стиле деятельности. В данном случае она обусловлена синтезом индивидуальных особенностей развития человека и уровня его профессиональной компетентности. Индивидуальный стиль – это тип профессионального поведения, который позволяет максимально полно использовать сильные личностные и профессиональные качества учителя, по возможности компенсируя слабые стороны его темперамента, характера, способностей. Многие исследователи (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и другие) под стилем понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся. Таким образом, индивидуальный стиль педагогической деятельности (ИСПД) – это единство объективных требований к деятельности педагога и его индивидуальных свойств различных уровней; важная предпосылка становления педагогического мастерства учителя и удовлетворенности его профессией. Индивидуальный стиль деятельности формируется на основе вполне определенной социально-педагогической позиции учителя в образовательном процессе, которая зависит не только от степени, но и от характера его включенности в социальную действительность, от чувств и переживаний, от его творческой индивидуальности. Творческая индивидуальность педагога определяет индивидуальный стиль его деятельности как систему устойчивых, индивидуально-своеобразных способов и приемов решения профессиональных задач.

Индивидуальный стиль деятельности учителя проявляется в:

- выборе им методов и технологий обучения и воспитания учащихся;
- установленном с учениками стиле общения;
- характере реагирования на конкретные педагогические ситуации;
- применении средств и способов педагогического взаимодействия;
- манерах поведения;
- создаваемых в процессе общения речевых образах;
- педагогическом имидже.

В структуре ИСПД выделяются: субъект с его индивидуальными особенностями; педагогическая деятельность и предъявляемые к ней требования; система саморегуляции, основывающаяся на личностнодеятельностной рефлексии; профессионально-личностная позиция учителя. Структура творческой индивидуальности педагога, представляющей основу его индивидуального стиля деятельности, характеризуется рядом сфер, каждая из которых имеет определенные составляющие:

- интеллектуальная – педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы); педагогические эрудиция, интуиция, импровизация, воображение;
- мотивационная – потребность в овладении новыми идеями, концепциями, методиками, технологиями, стремление добиться признания в педагогическом и учебном коллективах; желание достичь высокого уровня профессионального мастерства;
- эмоциональная – проявление эмпатии в общении; умение управлять своими эмоциями; эстетика проявляемых чувств;
- волевая – целеустремленность в осуществлении педагогических целей и задач, стремление к самореализации; проявление терпения и выдержки;

– регуляционная – наличие педагогической рефлексии, самоанализ и самооценка деятельности; умения определять перспективы в своем профессиональном росте, видеть достоинства и недостатки в развитии собственной индивидуальности.

Развитие представленных сфер творческой индивидуальности педагога является в рамках современной гуманистической парадигмы образования необходимым условием формирования индивидуального стиля деятельности. Современная гуманистическая парадигма образования также ориентирует учителя на развитие личности каждого учащегося, всестороннее изучение и учет его индивидуальных особенностей, на содействие формированию у каждого ученика индивидуального стиля учебной деятельности. В отечественной психологии впервые к исследованию индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД) в конце 1940-х годов обратился Ю.А. Самарин. Стиль учебной деятельности был определен им как индивидуально освоенные учеником способы выполнения деятельности, содействующие максимальному саморазвитию и самореализации его личности.

Структура ИСУД учащегося трактовалась им как единство трех компонентов:

- 1) направленности личности;
- 2) степени сознательного владения учащимся своими психическими процессами;
- 3) степени сознательного владения учеником техническими приемами учебной деятельности.

Начиная с конца 1990-х годов в личностно ориентированных учебных пособиях задача формирования ИСУД школьников как основы их личностного развития и саморазвития раскрывается Е.В. Бондаревской, Л.М. Фридманом и другими.

Классификации стилей педагогической и учебной деятельности

В контексте процессуального подхода *индивидуальный стиль педагогической деятельности (ИСПД)* – это становление собственной системы работы с опорой на индивидуальноличностный потенциал. Анализ ИСПД на основе раскрытия его ведущих функций в профессиональном взаимодействии с учащимися позволил выделить следующие основные стили педагогической деятельности учителей: коммуникатор, просветитель-интеллигент, организатор-воспитатель, предметник-тренер, учитель-фасилитатор (А. В. Торхова). Рассмотрим их сущность с опорой на ведущие функции.

Основной показатель сформированности ИСПД – это уровень креативности, направленности учителя на активную созидательную и преобразующую деятельность, его технологическая подготовленность. На этой основе выделяются следующие стили педагогической деятельности:

- *репродуктивный стиль*;
- *репродуктивно-моделирующий стиль*;
- *креативный стиль*;

Репродуктивный стиль характеризуется неустойчивым отношением педагога к педагогической реальности, когда цели и задачи собственной педагогической деятельности определены им в общем виде и не являются ориентиром и критерием работы. Отсутствует способность решать нестандартные педагогические ситуации.

Педагог, имеющий *репродуктивно-моделирующий стиль*, склонен к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности: он более высоко оценивает роль психолого-педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, ему присуща более высокая удовлетворенность педагогической деятельностью. Педагогом успешно решаются не только организационно-деятельностные, но и конструктивно-прогностические задачи, предполагающие целеполагание и планирование профессиональных действий, прогноз их последствий. Творческая активность по-прежнему ограничена, но возникают элементы поиска новых решений педагогических ситуаций. Формируется

педагогическая направленность потребностей, интересов, склонностей; в мышлении намечается переход от репродуктивных форм к поисковым.

Креативный стиль характеризуется большей целенаправленностью, положительно-эмоциональным характером, устойчивостью путей и способов профессиональной деятельности, высоким уровнем сформированности умений решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи. Взаимодействие педагога с обучающимися, со студентами-практикантами, коллегами, окружающими людьми отличается выраженной гуманистической направленностью, позицией сотрудничества. В структуре педагогического мышления важное место занимают педагогическая рефлексия, эмпатия, что обеспечивает глубокое понимание личности воспитанника, его действий и поступков.

В работе педагогов важное место занимают такие проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению профессиональных задач.

Учебная деятельность школьников также характеризуется разнообразием стилей. Прежде всего, принято выделять *рациональный и нерациональный стили учебной деятельности школьников*.

Под рациональным стилем понимается системное образование индивидуально-своеобразных и устойчиво предпочитаемых способов учебной деятельности, позволяющее конкретному ученику осуществлять эту деятельность на основе сильных сторон своей личности; компенсировать обусловленные генотипом недостатки и ограничения, сказывающиеся на результатах и эффективности познавательных процессов; развивать и реализовывать в учебной деятельности потенциальные индивидуально-творческие возможности. Если учитель не создает целенаправленно условия для становления у учащихся ИСУД, то у ряда учеников складывается *нерациональный стиль деятельности*, который проявляется в выборе ими ошибочных индивидуальных способов приспособления к учебной деятельности, тормозящих процесс их саморазвития.

Исходя из трактовки ИСУД как совокупности целесообразных способов осуществления деятельности, обусловленных значимыми для обучения индивидуально-психологическими и когнитивными свойствами обучаемых, выделяются следующие стили учебной деятельности: *репродуктивный, интуитивно-чувственный, рационально-логический, индуктивный, дедуктивный, поисково-творческий (А.В. Рябоконт)*.

Функции стилей педагогической и учебной деятельности. Нормативные требования к полистилистическому образовательному пространству

Индивидуальность учителя определяет систему его работы, ее оригинальность и эффективность, мотивацию, собственную концепцию деятельности, особый подход к решению педагогических задач, неповторимую манеру общения. Все это определяет такие функции стиля деятельности педагога, как *смыслообразующую и системообразующую*. *Смыслообразующая* функция ИСПД выражается в стремлениях, намерениях, целях, направленности сознания, воли, чувств педагога на что-либо. Становление стиля происходит благодаря особому, универсальному мотиву – оставаться всегда самим собой, делать все более гармоничной свою индивидуальность. *Смыслообразующая* функция выражается также в особой потребности человека в персонализации (А.В. Петровский). Средством персонализации при этом служат мысли, чувства, знания, умения, способы деятельности, ценностное отношение, художественные образы, акты и продукты творчества и т.д.

Системообразующая функция ИСПД выражается в том, что по мере становления стиля происходит следующее:

1) отдельные свойства индивидуальности педагога интегрируются в гармоничное целое, образуя неповторимое сочетание элементов педагогической культуры;

2) гармонизируются личность и деятельность, закрепляются индивидуально-неповторимые способы выполнения объективных требований к деятельности, улучшаются ее результаты, повышается удовлетворенность профессиональным выбором.

Формирование и самоформирование ИСПД рассматривается на практике как условие, содействующее персонализации личностной индивидуальности учителя. В этой связи есть основание выделить еще несколько функций ИСПД – стимулирующую, компенсаторную, регулятивную, психотерапевтическую, саморазвития, самореализации. Определенные функции присущи и стилям учебной деятельности учащихся. Нахождение субъективно удобного и конструктивного способа выполнения учебных действий и операций содействует наиболее эффективному развитию и реализации учеником своих возможностей. В этой связи можно выделить две главные функции ИСУД: развивающую и самореализации. Эффективность развития ИСПД и ИСУД обусловлена полистилистическим характером образовательного пространства учебного заведения, где каждый субъект (учитель и учащийся) является носителем своего уникального стиля деятельности, а педагогическое взаимодействие носит развивающий характер.

По отношению к педагогу полистилистическое образовательное пространство призвано выполнять следующие функции: мотивацию саморазвития, персонализацию, профессиональное самосовершенствование, стимулирование карьерного роста, индивидуализацию стиля деятельности. В ряду нововведений, способствующих реализации названных функций, выделяется индивидуальное *портфолио учителя* – одно из средств профессионального саморазвития педагога, представляющее собой систематизацию опыта и знаний, накапливаемых учителем путем сбора профессионально значимой информации и материалов, отражающих результаты его деятельности.

Структура портфолио, как правило, включает:

1) титульный лист (название учреждения, ФИО педагога, специальность);
2) творческая визитка автора (образование, стаж, категория, профессиональные интересы и кредо, цели профессиональной деятельности, область самообразования);
3) нормативно-правовая база деятельности педагога (государственные правовые документы, инструктивно-методические материалы, план и программа самообразования, критерии оценки уровня деятельности педагога и учащихся и др.);

4) профессионально-педагогическая деятельность и ее результативность (учебные и наглядно-иллюстративные материалы, авторская дидактическая система, результаты контрольных работ учащихся и их участия в конкурсах и олимпиадах, материалы внеурочной деятельности по предмету – программы факультативов и сценарии мероприятий, результаты аттестации учащихся и др.);

5) научно-методическая деятельность (используемые технологии и методики обучения и воспитания, диагностические методики, материалы исследовательских и экспериментальных работ, участие в методических объединениях и инновационных проектах, участие в семинарах и конференциях и др.);

6) оценка профессиональной деятельности педагога (документы – сертификаты, свидетельства, дипломы, грамоты и т.д.; творческие работы педагога – методические разработки, публикации и т.п.; творческие работы учащихся – рефераты, проекты, конкурсные и исследовательские работы и т.д.; отзывы учащихся, администрации, коллег, родителей и др.). Процесс разработки и ведения портфолио учителем является добровольным и рассматривается как рекомендация, данная ему со стороны администрации школы с целью оптимизации его личностно-профессионального роста.

Полистилистическое образовательное пространство также выполняет ряд функций и по отношению к учащемуся:

1) функцию удовлетворения потребностей (в самореализации, признании и т.д.);
2) культуросозидающую (активное освоение культурных норм);

- 3) профессионально-ориентирующую (жизненное и профессиональное самоопределение);
- 4) развивающую (индивидуальная образовательная стратегия);
- 5) индивидуализации (выбор варианта содержания образования и уровня его усвоения);
- 6) информативную (интерактивное информационное взаимодействие);
- 7) функцию посредничества между творчеством и созиданием (на основе рефлексии).

На этой основе в ряду нормативных требований к полистилистическому образовательному пространству можно назвать: личностную ориентированность, синергетичность (от греч. *Сυnergieia* – сотрудничество, содружество), вариативность, гармоничность, открытость и динамичность, наличие информационно-деятельностной среды. Необходимым условием функционирования в школе полистилистического образовательного пространства является **личностно-деятельностный подход**, под которым понимают организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса, способного помочь каждому ученику достичь оптимального для него уровня общего и интеллектуального развития в соответствии с его природными склонностями и задатками.

Исходя из этого, соблюдение вышеперечисленных нормативных требований, предъявляемых к полистилистическому образовательному пространству, обуславливается реализацией в педагогическом процессе следующих принципов:

- адаптивности (ориентация на индивидуальные особенности детей, в то же время гибкая реакция на социально-культурные изменения среды);
- развития (создание школьнику условий для реализации его способностей);
- психологической комфортности (снятие стрессообразующих факторов и создание в классе стимулирующей творчество атмосферы);
- смыслового отношения к миру (осознанные знания учеников о мире);
- ориентировочной функции знаний (опора на различные виды познавательной практикоориентировочной деятельности школьников);
- обучения деятельности (обучение учащихся постановке индивидуальных целей и задач деятельности, самоконтролю и самокоррекции деятельности);
- креативности (развитие у ребенка способностей к творчеству, самостоятельному нахождению решений нестандартных задач). Реализация этих принципов обеспечивает целостное развитие личности обучающегося по индивидуальной траектории как субъекта жизнетворчества.

Построение субъектом индивидуальной образовательной траектории на основе диверсификации целей, содержания и программ учебной деятельности

В педагогической теории и практике *индивидуальная образовательная траектория* представляет собой персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании, проявления совокупности его оргдеятельностных, познавательных, творческих и иных способностей. В педагогическом процессе эта проблема решается через организацию личностно ориентированного образования школьников. Личностно ориентированное образование подразумевает максимальный учет возрастных и индивидуальных способностей и потребностей человека и предоставление ему свободы выбора уровня, содержания, сроков и форм обучения. При этом должно быть обеспечено равенство стартовых возможностей для продолжения образования и созданы условия для гармоничного, духовного, физического и интеллектуального развития личности, что предполагает диверсификацию (разнообразие) целей, содержания и программ учебной деятельности учащихся путем внедрения в учебный процесс вариативных учебных планов и разноуровневых программ. Вариативность образовательной среды при этом обеспечивается многообразием информации, различными видами деятельности и программами

их выполнения, большим набором выполняемых учащимися функций и ролей, многообразием применяемых технологий, а также разработкой и реализацией каждым учеником собственной «Я-концепции» творческого саморазвития. При этом под «Я-концепцией» творческого саморазвития понимается стратегия саморазвития субъекта, системообразующими компонентами которой выступают интегративные процессы: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности (В.И. Андреев).

Помощь учителя при этом может заключаться в следующем:

- углубление представлений учащихся об особенностях их мышления, потребностях, мотивах, способностях;
- содействие учащимся в осознании их профессиональных склонностей, интересов и стремлений;
- побуждение учащихся заниматься самообразованием, саморазвитием;
- помощь в построении каждым учеником собственной карты «Я-концепции» творческого саморазвития (примерное содержание карты представлено в таблице 1):

Таблица 1 – Карта «Я-концепции» творческого саморазвития

Вопросы для размышления	«Я-концепция»			
	«Я в прошлом»	«Я сегодня»	«Я в будущем»	Степень и характер саморазвития
1. Мои приоритетные цели. 2. Мои типичные проблемы и трудности. 3. Способы преодоления трудностей, которые я использовал. 4. Способы преодоления трудностей, которым я хотел бы научиться. 5. Мои успехи и творческие достижения. 6. Уровень моих творческих способностей. 7. Мои планы на будущее в области саморазвития. 8. Программа моих ближайших действий в области самообразования. 9. Программа моих перспективных действий в области самообразования				

С целью реализации намеченной программы учащиеся могут получать общее среднее образование, изучая интересующие их предметы на базовом (общеобразовательный минимум), повышенном (базовый уровень изучения учебного предмета с расширением и углублением его содержания) или углубленном (повышенный уровень изучения учебного предмета с усложнением его содержания и увеличением объема) уровнях. Старшеклассники могут обучаться в общеобразовательной школе, получая интересующие их знания через систему факультативных занятий, а также в профильных классах в условиях гимназий и лицеев. Таким образом, личностно ориентированное образование содействует более эффективному целостному развитию и саморазвитию обучающихся как субъектов учебно-творческой деятельности с опорой на их индивидуальные особенности и опыт; обеспечивает готовность школьников к решению нестандартных жизненных и профессиональных задач.

Тема 2.4 Инновационная деятельность в образовании

Сущность и структура понятия «идеальная педагогическая инновация». Реальные формы инновирования образования. Виды педагогических инноваций. Инновационный процесс. Инновационная деятельность как тип.

Характеристика педагога-инноватора. Инновационно-педагогическая культура педагога.

Сущность и структура понятия – идеальная педагогическая инновация

На современном этапе право и возможность каждого преподавателя, учителя-предметника творить, искать, обновлять содержание и методику обучения, вести научно-теоретические и опытно-экспериментальные исследования закреплены в официальных документах, касающихся системы образования, одним из которых является Концепция инновационной политики Республики Беларусь. Исходя из этого, особое внимание в рамках обозначенной проблемы следует уделить рассмотрению сущности и структуры как непосредственно педагогической инновации, так и инновационной деятельности учителя.

Проблемами инноваций занимается в настоящее время отдельная область науки – **инноватика**. Основным понятием инноватики является *нововведение*, которое рассматривается как комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой или лучшего удовлетворения уже известной потребности людей. Одновременно это есть процесс сопряженных с введением данного новшества изменений в той социальной и вещественной среде, в которой совершается его жизненный цикл (Н. И. Лапин).

В настоящее время в науке существуют различные подходы к определению понятия «нововведение». Данный термин трактуется как новая идея, воплощенная в материальное средство в процессе человеческой деятельности (**А.Г. Кругликов**); как новый способ по решению проблем, конкретная организация деятельности (**В.С. Дудченко**), как новшество, изменение в технике и технологии, приводящее к прогрессивному изменению в характеристике жизнедеятельности (**Ю.Л. Неймер**).

Установлено, что наиболее целесообразным является подход к нововведению как изменению, касающемуся способа деятельности и среды нововведения. При этом среда нововведения представляет собой учреждение, организацию, к которой относится изучаемое нововведение с учетом различных параметров: потребности в нововведении, наличия ресурсов, интересов и мотивов, ценностей и традиций, квалификации и трудовых навыков.

Основными *характеристиками* нововведений являются (**по И.И. Цыркуну**):

- относительные преимущества (степень превосходства); совместимость (степень соответствия той или иной системе ценностей);
- сложность (степень простоты и легкости для понимания, использования или приспособления к нему);
- простота апробации (апробация в ограниченных масштабах); коммуникативность (возможность его распространения).

Инновацию следует рассматривать как целенаправленное изменение, внесение чего-то нового, повышение эффективности. Инновации в образовании – это основа развития системы образования, учебного заведения, каждого участника педагогического взаимодействия. Наиболее адекватной моделью нововведения в образовании является проблемно-ориентированный процесс, в структуре которого выделяются следующие компоненты (сферы): научный поиск, создание новшества, реализация новшества, рефлексия нововведения. Наличие этих компонентов обеспечивает целостность нововведения.

Таким образом, **идеальная педагогическая инновация** представляет собой целостный проблемно-ориентированный процесс сопряженных изменений всего курса образования или его отдельных составляющих (педагогических предписаний) и среды нововведения (средств и условий образования), что приводит к повышению качества и эффективности образования. Элементами модели идеальной педагогической инновации выступают: *известное знание, опыт, проблемная ситуация, научная проблема, альтернативные и рабочие гипотезы, само открытие и его реализация посредством проекта, конструкции, апробации и рефлексии.*

Виды педагогических инноваций

Существуют разные классификации педагогических инноваций.

По направлению деятельности инновации в системе образования делятся на педагогические (дидактические, воспитательные) и организационно-управленческие (**Н.И. Запрудский**). По характеру операции и видам деятельности дидактические инновации делятся на личностные, эмпирические, модернистские, технологические, концептуальные (**по И.И. Цыркуну**).

Личностные нововведения обусловлены особенностями межличностного взаимодействия учителя и учащихся. *Модернистские нововведения* связаны с использованием в обучении новых технических средств и преобразованием помещений, в которых проводятся занятия. *Технологические нововведения* осуществляются на основе научных знаний, научного подхода к построению эффективного обучения. Технологические нововведения осуществляются на основе научных знаний, научного подхода и построению эффективного обучения. *Эмпирические нововведения* характеризуются систематизацией учителем удачных проб и своевременным устранением ошибок.

По объему дидактические нововведения классифицируются на *мотивационные, целевые, содержательные, процессуальные и целостные*. К нововведениям, затрагивающим более мелкие единицы процесса обучения, относятся содержание тем, разделов, обобщение и контроль знаний и т. д.

При другом подходе (**М.В. Кларин**) дидактические инновации делятся на два основных типа: соответствующие репродуктивной (инновации-модернизации) и проблемной (инновации-трансформации) ориентации образовательного процесса.

Характеристика педагога-инноватора

Центральной фигурой инновационно-педагогической деятельности является педагог-инноватор, который может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. **Педагог-инноватор** – это учитель, стремящийся к максимальной творческой самореализации, усматривающий противоречия в функционировании, развитии системы образования и создающий на этой основе свои оригинальные способы или даже системы обучения, воспитания, контроля и т.д. (**В.И. Андреев**).

Инновационная деятельность немислима без развития педагогом своего профессионального мастерства, достижения пика своей профессионально-творческой зрелости. Все это является предметом исследования такой научной отрасли, как **акмеология**. Проблемы акмеологии как науки были сформулированы Б.Г. Ананьевым и развиты А.А. Бодальевым и другими. В России проблемы акмеологии исследует научная школа Н.В. Кузьминой.

В Беларуси проблемами акмеологии занимаются Я.Л. Коломинский, Н.В. Кухарев и др.

Важнейшая задача акмеологии – разработка методического инструментария, способствующего созданию условий для максимального развития людьми в процессе профессиональной деятельности своих социально значимых и творческих качеств.

Существуют различные классификации педагогов-инноваторов. *По характеру инновационной деятельности выделяют создателей и реализаторов*. Первые **являются авторами новшеств**. Вторые **организуют процесс его освоения**.

По выполняемым функциям выделяются следующие типы инноваторов:

- антрепренер (руководитель, поддерживающий и продвигающий идеи);
- генератор идей (выдает в сжатые сроки большое число оригинальных предложений, стремится решать сложные проблемы);
- привратник (улавливает и перерабатывает свежие идеи, накапливает и передает прогрессивный опыт);

- модератор идей (критик новой научной информации);
- аниматор идей (подмечает сильные стороны новой идеи, поддерживает генератора идей).
- инновационном процессе также важна позиция руководителя учреждения, в котором реализуется новшество.

По отношению к инновационному процессу выделяют пять типов руководителей: *консервативный, декларативный, колеблющийся, прогрессивный, одержимый*.

Оптимальным является прогрессивный тип, который характеризуется постоянным поиском и поддержкой новых идей, глубоко продумывает и анализирует инициативные предложения, тщательно рассчитывает варианты, предвидит возможные результаты.

Инновационно-педагогическая культура педагога

Инновационная культура педагога – это подсистема инновационной культуры, рассмотренной в контексте обучения и воспитания. В состав инновационной культуры как системы входят: инноватор как создатель инновационной культуры и создаваемый ею; *основной продукт педагогической деятельности* – педагогическое произведение; система средств, благодаря которой осуществляется педагогическая деятельность инноватора (по И.И. Цыркуну).

Рационально-праксиологическая функция инновационной культуры заключается в том, что ее содержание наполнено целесообразно организованными, эффективными средствами образования, которые прошли комплексную экспертизу практикой, экспертной оценкой, педагогическим экспериментом.

Описательно-объяснительная функция инновационной культуры состоит в адекватном выражении с помощью системы понятий сущности инновационной проблемы, а также объяснении осуществляемых преобразований, что позволяет вносить необходимую и своевременную коррекцию в конкретные инновационные процессы.

Прогностическо-управленческая функция инновационной культуры обеспечивает возможность инноватору предсказывать, предиктировать возможные прогрессивные изменения в курсе образования и управлять ими, создавая надлежащие условия и критерии оценивания.

Различают два типа образования: *«поддерживающее»* и *«инновационное»*.

Поддерживающее» образование – процесс и результат такой учебной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социальной системы, социального опыта, его сохранение и наследование. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер и может в лучшем случае обеспечить преемственность социокультурного опыта, а не его развитие и трансформацию.

Инновационное» образование – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, который, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует стремление у будущих специалистов внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику и т.д. с целью создания нового, конкурентоспособного продукта, доведения его до потребителя и, как результат – улучшение качества жизни.

Отличительные черты поддерживающего и инновационного образования приведены в таблице 1:

Таблица 1

Признаки поддерживающего образования	Признаки инновационного образования
стержнем выступает классический тип научной рациональности, сложившийся в XVII–XIX вв., акцентирующий внимание	включаются и начинают доминировать неклассический и постнеклассические типы научной рациональности, включающие познающего и действующего

на объекте познания, на получении объективно истинного знания о мире.	субъекта, а научные знания рассматриваются в контексте социальных условий его бытия и социальных последствий его деятельности.
формируется механистическая и детерминистическая картина мира, определяющая и поддерживающая преимущественно технократическую культуру мышления; преобладание методов обучения, ориентированных на передачу готовых знаний и методов решения задач, имеющих преимущественно однозначные и заранее известные преподавателю ответы; искусственная (формальная) соотнесенность социально-гуманитарной и научно-технической составляющих содержания образования, практическая разорванность духовности и профессионализма; его системы ценностей.	формируется культура системного мышления; мировоззрение, направленное на гармонизацию отношений человек – общество–природа; содержание и методы обучения ориентированы на освоение методологии творческой созидательной деятельности, формирование инновационной способности человека – способности создавать то, о чем может не знать даже преподаватель; формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма.

Между «поддерживающим» и «инновационным» образованием существует определенная связь, обеспечивающая их преемственность. Элементы одной модели органично входят в другую модель.

Модуль 3. Технологизация образовательного процесса

Темы 3.1–3.2 Альтернативные образовательные технологии

Технология мастерских.

Технология саморазвития (М. Монтессори).

Технология свободного труда (С. Френе).

Дальтон-технология.

Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер).

Технология обучения детей с признаками одаренности.

Технология мастерских

Эта технология разработана французскими педагогами, представителями «Французской группы нового образования». У истоков движения стояли такие знаменитые психологи, как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже.

Основная идея французских педагогов близка по духу мысли Я.А. Коменского о том, что распространение пансофии («всемудрие») поможет усовершенствовать человечество и прекратить распри и войны на земле. Представители ФГНО считают, что усовершенствовать общество можно только коренным образом изменив образование.

Технология заинтересовала российских ученых. В начале 90-х г. 20 в. группа сотрудников Санкт-Петербургского государственного университета предпринимает попытку адаптировать эту технологию в практику российского школьного образования. К настоящему времени технология хорошо разработана, описана в методической литературе, делаются успешные шаги по ее внедрению в школах Беларуси. Преподаватели различных школьных дисциплин все чаще стали прибегать к разработке уроков в форме педагогической мастерской. С чем это связано? Чем данная технология привлекает педагогов?

Главное в мастерских не сообщать и осваивать информацию, а передавать способности работы (научить учиться).

Основная целевая ориентация: предоставить обучающимся средства, позволяющие им лично саморазвиваться, осознать самих себя и свое место в мире, понимать других людей.

В процессе работы в мастерской могут быть реализованы различные цели, например:

– *обучающие цели:* обучение умениям ставить проблемы; обучение умениям творчески искать ответ;

– *развивающие:* развитие креативных умений;

– *воспитывающие:* воспитание уверенности в своих творческих способностях.

Исходные научные идеи

1. Культурные формы (информация, знания, способы деятельности) должны лишь предлагаться ученику, но не навязываться.

2. Отказ от методов принуждения и форм подавления достоинства учеников.

3. Предоставление возможности каждому продвигаться к истине своим путем.

4. Процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание.

5. Ученик имеет право на ошибку, ошибка считается закономерной ступенью процесса познания; точные знания следуют за ошибками.

6. Сотрудничество, сотворчество, совместный поиск.

7. Миссия учителя-мастера заключается в том, чтобы разблокировать способности ребенка, создать условия для раскрытия и реализации его творческого потенциала.

8. Убеждение: все способны строить свое знание самостоятельно в совместном поиске, который мастером продуман и организован и опирается на ряд принципов.

Принципы построения мастерских

Мастерская как локальная технология охватывает большую или меньшую часть содержания учебной дисциплины. Она состоит из ряда заданий, которые направляют работу учеников, но внутри каждого задания школьники абсолютно свободны.

Мастерская получила свое название, потому что ученики самодобывают и обрабатывают предметные знания и умения. В ходе мастерских они обучаются также осознавать свои различные психические состояния и учатся ими управлять.

Мастерить – создавать самим, конструировать знания, размышляя.

Какими же принципами руководствуется Мастер при построении педагогических мастерских?

1. Мастер создает атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении.

2. Включает эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам, будит личную заинтересованность ученика в изучении проблемы (темы).

3. Работает вместе со всеми, мастер равен ученику в поиске знания.

4. Мастер не торопится отвечать на вопросы.

5. Необходимую информацию он подает малыми дозами, обнаружив потребность в ней ребят.

6. Исключает официальное оценивание работы ученика (не хвалит, не ругает, не выставляет отметок в журнал), но через социализацию, афиширование работ дает возможность появления самооценки учащегося и её изменения, самокоррекции.

Мастерская может быть создана по любому предмету, в любом классе. Но следует помнить о том, что она станет полезной для ребят, если у них уже имеются необходимые учебные и интеллектуальные умения. Поэтому необходимы так называемые общеобразовательные мастерские, которые и формируют общеинтеллектуальные умения.

Это отдельные мастерские, на которых школьники учатся:

а) работать на первом этапе, этапе восприятия;

б) работать с гипотезой;

в) понимать текст;

- г) выполнять критический анализ текста, рассуждений, доказательств;
- д) ставить опыт, отбирать для него материал, формулировать задачу, делать наблюдения;
- е) выполнять сравнение, обобщение;
- ж) ставить вопросы.

Этапы работы мастерской

Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы (7–15 учеников) при участии учителя-мастера. Мастер инициирует поисковый, творческий характер деятельности учеников.

Основные методические приемы – элементы технологии: индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, разрыв, творческое конструирование знания, рефлексия. Они же являются этапами работы мастерской.

1. Мастерская начинается с индукции – создания эмоционального настроения, личного отношения к предмету обсуждения. Индуктором может служить слово, образ, фраза, картина, мелодия, рисунок и т.д. – все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.

Так, на уроке русской литературы в 7-м классе гимназии № 171 г. Минска (учительница Нина Недведь) по сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» индуктором послужили семейные фотографии взрослых и детей, принесенных учениками. Они стали толчком к размышлению о том, чем взрослые отличаются от детей.

2. Следующий этап мастерской – самоконструкция, предполагающая индивидуальную работу каждого участника мастерской. Индивидуально создаются гипотезы, решения, тексты, рисунки, проекты. Часто на уроках литературы ученики составляют ассоциативные ряды к слову. (например, к слову «мама» восьмиклассники подобрали слова: красота, женщина, светло в окне, песня, душа, любовь...)

3. Следующий этап мастерской – социоконструкция. Это групповая работа по обобщению индивидуальных взглядов на проблему. Ученики свободны в выборе метода, темпа поиска. Каждому предоставлена независимость в выборе пути поиска решения, дано право на ошибку и внесение корректив.

Построение, создание результата группой и есть социоконструкция. В мастерских, разработанных Ниной Недведь, группы создавали проекты таких понятий, как – любовь и зло (по сказке Стрковского «Снегурочка», – свобода и плен (по поэме Лермонтова «Мцыри»), – бабабы и цветы (по сказке «Маленький принц»), где бабабы – человеческие пороки, а цветы – достоинства.

Проекты могут иметь различное воплощение: рисунки, музыкальные пьесы, инсценирование и т. д. Участие в создании проекта всех членов группы – обязательное.

4. Социализация. Все, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, все мнения услышаны. Всякое выступление ребенка в группе представляет сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальными качествами, иными словами, социальную пробу, социализацию.

Это – представление результатов работы группы.

Желательно, чтобы в отчете были задействованы все. Выступать за группу ответственно и почетно. Каждому хочется, чтобы его группа выступила хорошо.

5. Разрыв – внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому. Это внутренний эмоциональный конфликт,двигающий к углублению в проблему, к поиску ответов.

Учащимся может быть предложено поработать в группах с источниками информации, позволяющими разрешить возникшие противоречия (ставятся вопросы, ученики ищут ответы в текстах).

(Мастерская по сказке «Маленький принц» Нины Недведь: на этапе разрыва были зачитаны самохарактеристики семиклассников «Я в черном свете», «Я в розовом свете», где они описали свои недостатки и достоинства, это значит «пропололи баобабы», как Маленький принц на своей планете).

6. Рефлексия – отражение чувств, ощущений, возникших у учеников в ходе мастерской. Это богатейший материал для рефлексии самого Мастера, для усовершенствования им конструкции Мастерской, для дальнейшей работы.

Ученики пробуют определить свое состояние на уроке:

Я доволен собой, потому что... Меня удивило...

На уроке мне было... (хорошо, интересно) и т.п.

Как видим, план мастерской детализован. Учителю необходимо предусмотреть множество заданий, «подсказок» – информации, которая будет предложена ученикам в тот момент, когда в ней возникает необходимость. Естественным образом увеличивается объем информации, с которой учитель работает предварительно, чтобы в ходе мастерской остаться в тени. Этапы в течении урока могут повторяться.

Ограничения, трудности при использовании технологии.

1. Увлечение учителями либо индивидуальной работой школьника, либо групповой работой учащихся.

2. Недостаточный уровень сформированности у школьников общеинтеллектуальных умений.

3. Большие трудовые и временные затраты учителя в процессе подготовки карточек, схем, таблиц, справочного материала для учащихся.

Технология саморазвития (М. Монтессори)

Мария Монтессори называла свою разработку «системой, где ребенок развивается самостоятельно, опираясь на дидактически подготовленную среду». Методика существует более 100 лет, но в Беларуси, России долгое время была недоступна. Первые книги Монтессори появились в нашей стране лишь в 90-е годы. Сегодня в мире насчитывается множество детских садов и центров раннего развития ребенка, работающих по данной системе. Система Монтессори работает с детьми в возрасте от 3 до 6 лет.

История проблемы. Мария Монтессори родилась 31 августа 1870 года. Она была первой женщиной-врачом в Италии, а также психологом, педагогом, ученым. В 1896 году М. Монтессори работала в детской клинике, и ее внимание обратили на себя умственно отсталые дети, которые, не зная, чем заняться, бесцельно бродили по гулким больничным коридорам. Наблюдая за их поведением, Мария сделала вывод, что это результат отсутствия стимулов к развитию, и что каждый ребенок нуждается в специальной развивающей среде, в которой он может почерпнуть для себя что-то интересное. Целенаправленно и углубленно занимаясь психологией и педагогикой, она пробовала разрабатывать собственные методики воспитания и развития детей.

6 января 1907 года Мария Монтессори открыла в Риме «Дом ребенка», где впервые была использована созданная ею педагогическая система. Двигаясь методом проб и ошибок, Мария подготавливала сенсорные материалы, стимулирующие познавательный интерес у детей. С 1909 года книги Монтессори начали распространяться по миру, в 1913 году они дошли и до России. В 1914 году начали открываться первые детские сады по системе Марии Монтессори, но с приходом к власти большевиков они были закрыты.

Суть педагогики Монтессори. Ключевое внимание в ней обращено на развитие мелкой моторики, чувств (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание), а также на воспитание самостоятельности в ребенке. Единые программы и требования здесь отсутствуют, для каждого ребенка предусмотрен индивидуальный темп. Каждый малыш волен заниматься тем, чем ему нравится. Таким образом, он «соревнуется» сам с собой, приобретая уверенность в себе, а также полностью усваивая материал. *Ключевой принцип*

в педагогике Монтессори – «Помоги мне сделать это самому». То есть, взрослый должен разобраться, чем интересуется малыш, обеспечить ему соответствующую среду для занятий и научить ребенка ею пользоваться. Взрослый помогает малышу раскрывать способности, заложенные в нем природой, а также проходить собственный путь развития.

Основные *положения* системы Монтессори:

Активность ребенка. В обучении малыша взрослый играет второстепенную роль, являясь не наставником, а помощником.

Свобода действий и выбора ребенка. Старшие дети учат младших. При этом сами они учатся заботе о младших. Это возможно, поскольку, согласно педагогике Монтессори, группы формируются из ребят разного возраста. Решения ребенок принимает самостоятельно. Занятия проводятся в специально подготовленной среде. Задача взрослого – заинтересовать ребенка. Дальше малыш развивается сам. Чтобы ребенок развивался полноценно, необходимо предоставить ему свободу мышления, действий и чувств. Не следует идти против указаний природы, нужно следовать этим указаниям, тогда ребенок будет самим собой. Недопустима критика, недопустимы запреты. Ребенок имеет право на ошибку. Он вполне способен сам до всего дойти.

Таким образом, система Монтессори стимулирует в ребенке стремление к развитию заложенного в нем потенциала, к самообучению и самовоспитанию. На плечи воспитателя в данном случае ложится обязанность организовывать деятельность малышей, предлагая при этом помощь ровно в той мере, которая необходима для появления у ребенка заинтересованности.

Основными составляющими педагогики Монтессори, позволяющими детям реализовывать собственный путь развития, являются: *воспитатель, специально подготовленная среда, дидактический материал.*

Роль взрослого. Может сложиться впечатление, что роль взрослого в данной методике незначительна, но это лишь на первый взгляд. Воспитатель должен обладать мудростью, природным чутьем, опытом, чтобы проникнуться системой. Он должен проводить серьезную подготовительную работу по созданию настоящей развивающей среды, а также обеспечивать воспитанников эффективным дидактическим материалом. Мария Монтессори полагает основной задачей взрослого помощь ребенку в сборе, анализе и систематизации его (ребенка) собственных знаний. То есть, *свои собственные знания о мире взрослые не передают.* Подразумевается, что воспитатель должен внимательно наблюдать за действиями малышей, выявлять их интересы, склонности, предоставлять задания разной степени сложности с тем дидактическим материалом, который выберет сам ребенок.

Роль развивающей среды. Важнейшим элементом в педагогике Монтессори является **развивающая среда**. Без нее методика не может существовать. Правильно подготовленная среда помогает ребенку самостоятельно развиваться без воспитательской опеки, учит его быть независимым. Дети испытывают большую потребность в познании окружающего мира, им хочется нюхать все вокруг, щупать, пробовать на вкус. Путь ребенка к интеллекту лежит через органы чувств, поэтому ощущение и познание сливаются для него воедино. Правильная среда – это среда, соответствующая потребностям ребенка. Процесс развития детей не следует ускорять, но также нужно быть очень внимательными, чтобы не допустить потери интереса у ребенка к тому или иному занятию.

Развивающая среда выстраивается согласно строго определенной логике. Традиционно в ней выделяются **5 зон: Зона упражнений** в повседневной жизни. Здесь ребенок учится обращению со своими вещами, а также тому, как следить за собой. **Зона родного языка.** Позволяет расширить словарный запас, познакомиться с буквами, фонетикой, понять состав и написание слов. **Зона сенсорного воспитания.** Развивает органы чувств, обеспечивает возможность изучения формы, размера, величины предметов. **Зона**

Космоса. Знакомит с окружающим миром, с основами анатомии, ботаники, зоологии, географии, астрономии, физики. **Математическая зона.** Учит пониманию цифр, порядка при счете, состава чисел, а также основным математическим действиям – сложению, вычитанию, умножению и делению, Столы в комнате отсутствуют, есть только небольшие столики и стульчики, передвигаемые на свое усмотрение, а также коврики. Дети могут расстилать их там, где им удобно.

Роль дидактического материала. Обучение ребенка тесно связано в системе Монтессори с предметной средой. При этом в качестве игрушек могут выступать практически любые предметы, Игрушкой может стать тазик, вода, ситечко для чая, салфетки, крупа, ложка или губка. Также существуют специальные монтессори-материалы, в частности, Розовая башня, формочки-вкладыши, Коричневая лестница и другие. Пособия Марией Монтессори разрабатывались с особенной тщательностью. Они должны были нести обучающую задачу, а также способствовать всестороннему развитию воспитанников. Любые занятия с дидактическими материалами преследуют прямую и косвенную цель. Прямая цель актуализирует движение ребенка, косвенная развивает слух, зрение, координацию движений. Поскольку вмешательство взрослого согласно Монтессори-педагогике необходимо минимизировать, материалы выполнены таким образом, что ребенок может самостоятельно найти свою ошибку и устранить. Пособия абсолютно доступны для детей, это побуждает их исследовать.

Правила работы с дидактическим материалом следующие. Чтобы побудить ребенка к действию, материал следует располагать на уровне его глаз (не выше 1 метра от пола). К материалу необходимо относиться аккуратно. Материал может быть использован ребенком после того как взрослый объяснит малышу его назначение. При работе с материалом следует придерживаться следующей последовательности: выбор материала, подготовка рабочего места, выполнение действий, контроль, исправление ошибок, возвращение пособия на место по завершении работы с ним. Запрещается передавать пособие из рук в руки во время групповых занятий. Материал в определенном порядке должен быть разложен ребенком на столике или коврике. Ребенок может взаимодействовать с материалом не только по примеру воспитателя, но и с учетом собственных знаний. Работа постепенно должна усложняться. Закончив упражнения, ребенок должен вернуть пособие на место, и только после этого он может взять другие материалы. Один ребенок работает с одним материалом. Это позволяет сосредоточиться. Если материал, который малыш выбрал, в данный момент занят, следует ожидать, наблюдая за работой сверстника, или выбрать любой другой. Мария Монтессори отмечает, что коллективных игр, направленных на развитие навыков общения и сотрудничества, эти правила не касаются.

Минусы методики Монтессори. Как и любая педагогическая система, методика Монтессори имеет ряд недостатков. Система развивает только интеллект и практические навыки. Подвижные и ролевые игры отсутствуют, отрицается творчество. В нем видится препятствие для умственного развития ребенка (хотя психологические исследования утверждают обратное). Впрочем, в монтессори-садах есть специальные игровые комнаты, да и ребенок не все время проводит в УДО. Это позволяет частично компенсировать два последних недостатка.

Система Монтессори достаточно демократична. После нее детям бывает трудно привыкнуть к дисциплине обычных учреждений дошкольного образования и школ.

Технология свободного труда (С. Френе)

Селестен Френе (1896–1966) – виднейший французский педагог и мыслитель, сельский учитель из местечка Ванс. Включившись в начале XX в. в движение за новое воспитание, он создал и до конца жизни руководил экспериментальной сельской начальной школой, в которой и реализовал свою альтернативную технологию.

Почему технология имеет такое название – свободного труда?

1. Во-первых, новые идеи, возникшие в то время (начало 20 в.) в обществе, связаны со словом «свобода». Свобода в живописи, в литературе, в педагогике, в любви. В любви – в самом целомудренном, почти христианском значении: любовь вместо всего остального. Вместо понукания, жестокости, неравенства. Создается новая модель общества, пронизанного любовью. В нем – все с нуля. В том числе и школа для семилеток. Она тоже называется свободной. «После страшного опыта фашизма, – писал Френе, – система подавления не должна иметь защитников со стороны».

2. Во-вторых, философия Френе связана с революционными идеями, по которым именно рабочий класс становился гегемоном движения. Труд воспевался. Для его воспевания требовался свободный печатный орган. Для печатного органа необходим был печатный станок. Френе создал в школе типографию. На типографском станке ученики сами печатали написанные ими свободные тексты. Из текстов составлялся школьный журнал на самые различные темы.

Цель, провозглашаемая в школе Френе – всестороннее воспитание личности.

Средства обучения и воспитания в школе С.Френе:

- 1) типография;
- 2) свободные тексты;
- 3) карточки вместо учебников.

Рассмотрим, как реализуются эти идеи. Но прежде вспомним признаки, характеризующие классно-урочную систему обучения, чтобы в дальнейшем определить специфику рассматриваемой технологии.

В школе С. Френе:

1) нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментирование, анализ, сравнение.

Педагоги школы Френе считают, что **наиболее эффективный путь усвоения знаний** – не наблюдение и не демонстрация, а экспериментальное нащупывание, составляющие естественный и универсальный метод познания: «только за наковальной станом становятся кузнецом». Френе считал, что мыслительная способность формируется и проявляется в деятельности. Правила и законы являются плодом опытов, иначе они бессодержательны и бесполезны.

Вот почему в школе Френе при каждой возможности обращаются к практике. В каменоломне изучают горные породы, на берегу реки или пруда наблюдают за подводной флорой и фауной. Везде, где идет настоящая работа, – в полях, на заводе, в кузнице или мастерской – учителя стремятся проводить учебные занятия.

«Мы действуем как пчела, использующая каждый погожий день для сбора цветочного нектара, из которого она вырабатывает мед. Так и мы отправляемся на сбор сведений об окружающей действительности, чтобы потом в классе переработать их в мед знаний, обогащающий человека», – писал Френе.

- 2) нет уроков от звонка до звонка;
- 3) нет учебных программ, но есть индивидуальные и групповые планы;
- 4) нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы – дома, на улице, в школе;
- 5) нет традиционного учителя, но учат сами формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми;
- 6) нет правил, но дети сами следуют принятым ими нормам общежития;
- 7) нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая сообщество.

Технология проведения занятий:

1. Учитель работает с разновозрастной группой детей (7–14 лет). Занятия начинаются с обсуждения текста. В этот момент класс не делится на группы, т.е. это обсуждение нужно и старшим, и младшим детям.
2. Выявляются вопросы, интересные для детей.
3. Распределяются задания по возможностям каждого.
4. Старшие, разделившись на группы, приступают к самостоятельной работе. Учитель работает с младшими сперва коллективно, потом каждый получает индивидуальное задание.

Особенности методики занятий:

1. Метод проектов. Группа коллективно разрабатывает проекты, которые обсуждаются, принимаются, вывешиваются на стенах (это могут быть любые, даже фантастические планы). В процессе проектной работы каждый ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя. Видим, что ученики много работают самостоятельно.

2. Самоуправление. В школе создается кооператив. Во главе его стоит выборный совет, руководящий самообразованием учащихся. Подведение итогов работы по самообразованию проводится регулярно, – у младших – ежедневно, у старших – реже, по мере надобности.

3. Планирование. В школе нет учебников. Они заменены особыми карточками, содержащими порцию информации, конкретное задание или контрольные вопросы. Ученик выбирает для себя определенный набор карточек (индивидуальную программу обучения). Карточки для младших и старших школьников отличаются по содержанию и структуре – полнее и сложнее для старших. Так, для младших задание состоит в изучении информации и ответах на вопросы. Для старшеклассников карточки – как учебное пособие: получил новые сведения – занеси их в карточку. Каждый ученик с помощью учителя составляет индивидуальный план на неделю, в котором отражаются все виды его работы.

4. Работа с информацией. В школе Френе считают, что знания важно иметь, но еще важнее знать, где и как их добыть. Информация есть в книгах, аудиовизуальных и компьютерных средствах. Каждый должен научиться самостоятельно добывать знания. Дети пишут свободные тексты – сочинения, сами делают типографский набор, издаются книги. Написанные тексты печатаются в школьной типографии. Письменная речь и навыки чтения формируются на основе свободных текстов, которые каждый ребенок пишет и публично читает. Класс выбирает «текст дня», фиксирует его, все переписывают этот текст. При этом каждый может внести свои дополнения и «редакторскую» правку.

Дальтон-технология

В 1905 г. возникла система индивидуализированного обучения, впервые примененная в американском городе Далтон и получила название *Далтон-плана*. Вместо традиционных классов в рамках данной системы создавались лаборатории и предметные мастерские, где ученики занимались индивидуально, получая задания от учителя и пользуясь его помощью. Общего расписания не было, коллективная работа проводилась один час в день. Далтон-план породил у учащихся спешку, снижал роль учителя и не обеспечивал прочного усвоения знаний.

Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер)

Вальдорфская педагогика – это совокупность методов и приемов воспитания и обучения, способствующих развитию человека на основе целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

Вальдорфская педагогика была основана **Рудольфом Штайнером** (27.02.1861 – 30.03.1925) – немецким ученым философом и педагогом, видным деятелем, родоначальником антропософии (науки о познании человеческой духовности). Им было написано более 20 книг и прочитано около 6000 лекций, в которых затрагивалась религия,

философия, наука, экономика, сельское хозяйство, образование, медицина и искусство. Ближайшей соратницей Рудольфа Штейнера была его жена – Мария фон Сиверс (14.03.1867 – 27.12.1948).

В 1907 году он издал книгу «Образование ребенка», в которой раскрыл основные принципы обучения. А 7 сентября 1919 года открыл первую школу, а затем и детский сад для детей, чьи родители работали на табачной фабрике «Вальдорф-Астория» в Штутгарте (Германия).

Именно от названия фабрики и произошло название методики – *вальдорфская*. Поскольку *первая школа была основана в Германии*, поэтому иногда можно услышать, что и штайнеровская педагогика является немецкой.

На самом деле такие утверждения являются огромным заблуждением. Неоспоримо, что в Германии шла и идет огромная работа по развитию штайнеровской педагогики, но по своей внутренней сущности она, несомненно, интернациональна. Вскоре подобные детские сады и школы были открыты и в других городах Германии, а также США, Великобритании, Швейцарии, Голландии, Норвегии, Австрии и Венгрии и др.

В России вальдорфские школы и сады появились только в конце 80-х – начале 90-х годов. По инициативе одной многодетной мамы в 1987 г. был создан домашний детский сад. А в 1991 г. в Москве открылся семинар по подготовке воспитателей вальдорфских детских садов в основном в них работали и работают православные педагоги, получившие специальную подготовку. В это же время в Москве, Петербурге, Ярославле, Самаре и других городах начали открываться первые школы. В настоящее время в нашей стране действуют около 30 вальдорфских школ и 60 детских садов.

Вальдорфские детские сады и школы распространены на всех континентах, но больше всего их в странах Европы: Германии, Швейцарии, Голландии, Швеции, Финляндии и др. Есть они и в США, Канаде, Израиле, Индии и Японии. Всего насчитывается более двух тысяч садов и 1015 (по данным на август 2010), которые работают при поддержке ЮНЕСКО и правительств этих стран.

У Рудольфа Штейнера был свой взгляд на развитие детей. Он одним из первых заявил, *что детство – уникальный период жизни человека, а потому дети как можно дольше должны оставаться маленькими, а задача родителей и воспитателей – помочь им насладиться всеми прелестями раннего возраста.*

Вальдорфская система образования основана на уважении к детству и работает по принципу «неопережения», т.е. предоставляет ребенку возможность развиваться в собственном темпе.

Цель вальдорфской педагогики – развивать природные способности каждого ребенка и укреплять его веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни. Во главу угла эта школа ставит не передачу знаний, воспитание.

Вальдорфская педагогика – это совокупность методов и приемов воспитания и обучения, способствующих развитию человека на основе целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Этот подход является главным принципом на всех стадиях вальдорфского образования.

Вальдорфская педагогика ориентирована на личность ребенка независимо от его интеллекта, возраста, национальности, вероисповедания, социального статуса, материального положения.

Вальдорфская педагогика никогда не считала, что развитие человека происходит исключительно по заранее заданной генетической или социальной программе.

Вальдорфская педагогика рассматривает возрастные периоды развития как этапы высвобождения уникальной человеческой личности для творческой работы на благо общества.

Технология обучения детей с признаками одаренности

Интерес к исследованию одаренности в науке то разгорается, то угасает. В настоящее время прогнозируется его возрастание по причине ужесточившейся конкурентной борьбы государств в условиях глобализации и интеграции, доступа к сырьевым и информационным ресурсам друг друга. В этой борьбе решающим фактором становится максимальное использование всех ресурсов, и прежде всего человеческого капитала, а в нем – «креативного класса» (Р. Флорида) как главного стратегического ресурса, обеспечивающего государству возможность не только выживания, но и сохранения лидирующих позиций во всех жизненных сферах. *Креативный класс* составляют одаренные творческие люди, благодаря которым осуществляется прогресс – развитие культуры и цивилизации.

Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков).

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности («Рабочая концепция одаренности», Россия).

Существуют следующие *стратегии обучения одаренных детей*.

1. *Ускорение обучения* должно входить в любую программу обучения детей с высоким умственным развитием, т.к. оно способствует развитию интеллекта. Оптимальный результат достигается при одновременном соответствующем изменении содержания программы и методов обучения, а также при сочетании стратегии ускорения со стратегией обогащения.

2. *Обогащение обучения*. Стратегия обогащения в обучении выдающихся по своим способностям детей появилась как прогрессивная альтернатива ускорению, которое начали практиковать несколько раньше. Передовые педагоги были озабочены развитием ребенка как целостной личности и поэтому считали, что обогащение, без установки на ускорение как на самоцель, дает ребенку возможность созревать эмоционально в среде сверстников, одновременно развивая свои интеллектуальные способности на соответствующем уровне. Такое представление об обогащении сохраняется у большинства современных специалистов.

В некоторых случаях обогащение дифференцируют на «горизонтальное» и «вертикальное». Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в определенной области знания. Горизонтальное обогащение направлено на расширение изучаемой области знаний. Одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал.

Стратегия обогащения включает несколько направлений: расширение кругозора, знаний об окружающем мире и самопознание, углубление этих знаний. Обогащение обучения может быть направлено на развитие творческого мышления. Сюда могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как мозговой штурм; занятия, ориентированные на развитие личностных характеристик, могут включать упражнения на релаксацию, визуализацию и т.п. Также выделяют такие стратегии обучения как *углубление и проблематизация*.

Тема 3.3 Педагогические возможности информационных технологий

Формы применения компьютера в образовательном процессе (репетитор, квазипреподаватель, устройство моделирования, инструментальное средство провайдер).

Технологии разработки мультимедийного сопровождения образовательного процесса.

Проектирование и разработка электронных учебных курсов.

Дидактические возможности сети Интернет.

Физиолого-гигиенические и педагогические требования к применению информационных технологий.

Формы применения компьютера в образовательном процессе

Сегодня появились новые технические средства с колоссальными обучающими ресурсами, которые принципиально влияют на организацию учебного процесса, увеличивая его возможности. Новые технические, информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства становятся неотъемлемым компонентом образовательного процесса, внося в него специфику в виде нераздельности методов и средств. Это качество уже позволяет говорить (в совокупности) о своеобразных педагогических технологиях, основанных на использовании современных информационно-компьютерных средств.

Информатизация образования – один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления модернизации образовательной системы. *Ее основная задача* – эффективное использование следующих важнейших преимуществ информационно-компьютерных технологий:

- возможность организации процесса познания, поддерживающего деятельностный подход к учебному процессу во всех его звеньях в совокупности (потребности – мотивы – цели – условия – средства – действия – операции);
- индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемое и динамической адаптируемости автоматизированных учебных программ;
- коренное изменение организации процесса познания путем ее смещения в сторону системного мышления;
- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому собственную траекторию обучения и самообучения;
- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования.

Информационные технологии (ИТ) представляют собой создаваемую прикладной информатикой совокупность систематических и массовых способов и приемов обработки информации во всех видах человеческой деятельности с использованием современных средств связи, полиграфии, вычислительной техники и программного обеспечения.

Информационными образовательными технологиями называют все технологии в сфере образования, использующие специальные технические информационные средства (компьютер, аудио, кино, видео) для достижения педагогических целей.

Компьютерные технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, главным средством осуществления которых является компьютер.

Применение средств информационно-коммуникационной технологии (ИКТ) в предметном обучении:

- использование компьютера как средства обучения различных категорий детей;
- использование компьютера как средства обучения на всех учебных предметах;
- решение реальных прикладных задач;
- применение средств ИКТ в предметном обучении (обучающие программы, мультимедиа материалы, пользовательские программы, самостоятельная работа, тренинги, контролирующие программы);

Управляюще-обучающая деятельность учителя состоит из:

- общего стратегического планирования использования компьютерных средств, включающего целеполагание, планирование (тематическое и более протяженное) педагогического процесса. Здесь учитель подбирает и/или выстраивает дидактические модули и блоки с учетом методических, логических, психологических и других соображений;
- тактического тематического планирования;

- планирования использования компьютера на отдельных учебных занятиях (уроке, практической работе и т.д.);
- управления познавательной деятельностью учащихся во время занятия, практического осуществления интеграции традиционных и компьютерных средств;
- личностного взаимодействия с учащимися (общение, консультации, воспитательные воздействия).

Формы применения компьютера в педагогическом процессе

1. *Компьютерное программированное обучение* – технология, которая обеспечивает реализацию механизма программированного обучения с помощью соответствующих компьютерных программ.

2. *Изучение с помощью компьютера* – самостоятельная работа обучающегося по изучению нового учебного материала с помощью различных средств, в том числе и компьютера. Характер учебной деятельности, ее время не регламентируется. Изучение материала может осуществляться при поддержке набора инструкций, что составляет суть программированного обучения.

3. *Изучение на базе компьютера* отличается от предыдущей технологии тем, что в данной технологии предполагается использование преимущественно программных средств (они заложены в компьютере), в то время как в названной выше технологии используются также традиционные учебники, аудио - видеозаписи и т.п.

4. *Обучение на базе компьютера* подразумевает всевозможные формы предоставления информации обучающему (с участием педагога и без него); по существу, оно пересекается с выше названными технологиями.

5. *Оценивание с помощью компьютера* – может представлять собой самостоятельную технологию обучения, однако на практике оно входит составным элементом в другие, поскольку любая организация учебно-познавательной деятельности предполагает наличие специальной системы оценки качества знаний. Применение информационных технологий для оценивания качества обучения дает целый ряд преимуществ перед проведением обычного контроля. Есть возможность для проведения централизованного контроля, контроль становится более объективным.

Сегодня применяются контролирующие системы, состоящие из подсистем следующего назначения:

- создание тестов (любых, в том числе для централизованного тестирования);
- проведение тестирования (предъявление вопросов, обработка ответов);
- мониторинг качества знаний (на протяжении изучения темы, учебной дисциплины).

Компьютерные коммуникации – обеспечивают и процесс организации учебно-познавательной деятельности, и обратную связь педагога с учащимися. Являются неотъемлемой частью всех вышеперечисленных технологий. Компьютерные коммуникации определяют возможности информационной образовательной среды отдельного учебного заведения, города, региона, страны. Поскольку реализация любой ИТО происходит именно в рамках информационной образовательной среды, то и средства, обеспечивающие аппаратную и программную поддержку этой образовательной технологии, не должны ограничиваться только лишь отдельным компьютером с установленной на нем программой. Все обстоит наоборот: программные средства ИТО и сами образовательные технологии встраиваются в качестве подсистемы в информационную образовательную среду.

Технология разработки мультимедийного сопровождения образовательного процесса

Мультимедиа – область компьютерной технологии, позволяющая объединить в одном техническом устройстве (компьютере) некоторые возможности других технических устройств (например, магнитофона, видеоплеера и т.д.), что позволяет работать

с программами, оснащенными анимацией, стереозвуком, видеоизображением и массой других видео- и аудиоэффектов.

Мультимедиа обеспечивают переход от жестко фиксированного текста, характерного для классической письменной культуры, к «мягкому» – на экране компьютера. Мгновенная готовность мультимедиа к трансформации буквально подталкивает читателя-зрителя к диалогу с ним, в результате чего обеспечивается восприятие информации сразу несколькими органами чувств в сочетании с быстрым доступом и интерактивными возможностями работы с ней.

Внедрение в технологии компьютерного обучения аудиовизуальных (мультимедийных) образов позволяет использовать все важнейшие способности восприятия человека, особенно для развития в детском возрасте.

Использование видеотехнологии в учебном процессе обеспечивает возможность:

- а) дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- б) повысить роль наглядности в учебном процессе;
- в) удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся;
- г) освободить учителя от части технической работы, связанной с контролем и коррекцией знаний, умений, проверкой тетрадей и т.д.;
- д) наладить эффективную обратную связь;
- е) организовать полный и систематический контроль, объективный учет успеваемости.

Виды мультимедийных продуктов: электронные учебники, репетиторы, справочники, контролирующие программы, хрестоматии, энциклопедии и т.д.

МСО должны отвечать стандартным дидактическим требованиям, предъявляемым к традиционным учебным изданиям, таким как учебники, учебные и методические пособия.

1. Требование научности обучения с использованием МСО означает достаточную глубину, корректность и научную достоверность изложения содержания учебного материала, предоставляемого МСО с учетом последних научных достижений. Процесс усвоения учебного материала с помощью МСО должен строиться в соответствии с современными методами научного познания: эксперимент, сравнение, наблюдение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, аналогия, индукция и дедукция, анализ и синтез, метод моделирования, в том числе и математического, а также метод системного анализа.

2. Требование доступности обучения, осуществляемого посредством МСО, означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Недопустима чрезмерная усложненность и перегруженность учебного материала, при которой овладение этим материалом становится непосильным для обучаемого.

3. Требование обеспечения проблемности обучения обусловлено самой сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Когда учащийся сталкивается с учебной проблемной ситуацией, требующей разрешения, его мыслительная активность возрастает. Уровень выполнимости данного дидактического требования с помощью МСО может быть значительно выше, чем при использовании традиционных учебников и пособий.

4. Требование обеспечения наглядности обучения означает необходимость учета чувственного восприятия изучаемых объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение учащимся. Требование обеспечения наглядности в случае МСО реализуется на принципиально новом, более высоком уровне. Распространение систем виртуальной реальности, позволит в ближайшем будущем говорить не только о наглядности, но и о полисенсорности обучения.

5. Требование обеспечения сознательности обучения, самостоятельности и активизации деятельности обучаемого предполагает обеспечение средствами МСО самостоятельных действий учащихся по извлечению учебной информации при четком понимании конечных целей и задач учебной деятельности. При этом осознанным для обучающегося является то содержание, на которое направлена его учебная деятельность. В основе МСО должен лежать деятельностный подход. Поэтому в МСО должна прослеживаться четкая модель деятельности учащегося. Мотивы его деятельности должны быть адекватны содержанию учебного материала. Для повышения активности обучения МСО должно генерировать разнообразные учебные ситуации, формулировать разнообразные вопросы, предоставлять обучаемому возможность выбора той или иной траектории обучения, возможность управления ходом событий.

6. Требование систематичности и последовательности обучения при использовании МСО означает обеспечение последовательного усвоения учащимися определенной системы знаний в изучаемой предметной области. Необходимо, чтобы знания, умения и навыки формировались в определенной системе, в строго логическом порядке и находили применение в жизни.

7. Требование прочности усвоения знаний при использовании МСО: для прочного усвоения учебного материала наибольшее значение имеют глубокое осмысление этого материала, его рассредоточенное запоминание.

8. Требование единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения в МСО.

Кроме традиционных дидактических требований, предъявляемых как к МСО, так и к традиционным изданиям образовательного назначения, к МСО предъявляются специфические дидактические требования, обусловленные использованием преимуществ современных информационных и телекоммуникационных технологий в создании и функционировании МСО.

1. Требование адаптивности подразумевает приспособляемость МСО к индивидуальным возможностям обучаемого. Оно означает приспособление, адаптацию процесса обучения к уровню знаний и психологических особенностей учащихся.

2. Требование интерактивности обучения означает, что в процессе обучения должно иметь место взаимодействие учащегося с МСО. Средства МСО должны обеспечивать интерактивный диалог и суггестивную обратную связь (от английского слова suggest - предлагать, советовать).

3. Требование реализации возможностей компьютерной визуализации учебной информации, предъявляемой МСО. Требование предполагает анализ возможностей современных средств отображения информации (технические возможности средств отображения информации - компьютеров, мультимедиа проекторов, средств виртуальной реальности и возможностей современного программного обеспечения) по сравнению с качеством представления учебной информации в МСО.

4. Требование развития интеллектуального потенциала обучаемого при работе с МСО предполагает формирование стилей мышления (алгоритмического, наглядно-образного, теоретического), умения принимать оптимальное решение или вариативные решения в сложной ситуации, умений по обработке информации (на основе использования систем обработки данных, информационно-поисковых систем, баз данных и пр.).

5. Требование системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала в МСО.

6. Требование обеспечения полноты (целостности) и непрерывности дидактического цикла обучения в МСО означает, что МСО должен предоставлять возможность выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах одного сеанса работы с информационной и коммуникационной техникой.

Дидактические возможности сети Интернет

Интернет, Сеть, Веб-система, «паутина» – равнозначные термины англ. WWW – WorldWideWeb – Всемирная информационная система. Это система, состоящая из множества компьютерных устройств, соединенных друг с другом различными видами связи.

Впервые попытки связать несколько компьютеров между собой в сеть были приняты в США Министерством обороны в 60-х годах XX в. К концу 70-х годов мир оказался связан в одно целое паутиной компьютерных сетей. В 80-х годах сеть сетей стала известна как Internet и развилась до невероятных размеров. На сегодняшний день Интернет объединяет около 40 000 разных сетей. Достаточно стать пользователем любой из них, чтобы получить доступ в Интернет.

Часть помещенной в Интернет информации создается целенаправленно различными научными и образовательными сообществами. Обзор образовательных ресурсов можно найти по адресу: <http://www.edu.ru>.

Интернет предоставляет учащимся возможность свободного перемещения по информационному пространству и определенную вариативность выбора действий по поиску, обработке и представлению материалов. Это становится положительной мотивацией к интерактивному взаимодействию с информацией.

Другое важное свойство Сети – автономность любого, даже самого незначительного ее узла. Сеть можно рассматривать как гигантский «самиздат», практически не поддающийся цензуре, регламентации и любым другим формам контроля.

Существенно, что в рамках Сети осуществима интерактивность не только преподавателя с каждым учащимся, но также и между соучениками, вплоть до проведения аудио- или видеоконференций. Под интерактивностью в данном случае понимается возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, по своему усмотрению осуществлять ее отбор, менять темп подачи и др.

Основные тенденции приложения Сети к нуждам образования и использования Интернета:

1) использование информационного содержания Сети:

- общекультурное развитие;
- поиск и получение учебной информации от удаленных источников;
- выбор дальнейшего образования, профориентация;
- повышение своей «информационной грамотности», понимание того, как ориентироваться и наиболее полно использовать возможности мира компьютерных сетей, с которым им предстоит столкнуться после школы;

2) применение сетевых технологий:

- учебно-образовательные проекты, использование потенциала распределенных информационных ресурсов для организации исследовательской деятельности учащихся (обучение и контроль с использованием РИОР);
- поиск нужных компьютерных материалов и программ;
- получение языковой практики в общении на онлайн-электронных конференциях со сверстниками, для которых изучаемый язык – родной;
- получение дополнительных разъяснений от онлайн-обучающих программ или включение в заочные учебные курсы, проводимые национальными или даже зарубежными учебными заведениями;

3) участие в жизни Сети как элемент образовательного процесса:

- оздание собственного распределенного информационного ресурса в виде тематического каталога предметной области либо персонального Веб-сайта;
- обучение и помощь в создании учащимися своих собственных РИОР;
- создание РИОР образовательного назначения по определенной теме, удовлетворяющего требованиям к учебному продукту;

- самостоятельное представление информации; публикации учебно-методических материалов в гипермедийном варианте;
 - дивергенционное общение;
 - совместные научные исследования с другими партнерами (классами, школами и т.д.) на базе распределенных информационных ресурсов предметных областей, участие или инициация проектов, основанных на сотрудничестве многих десятков и тысяч сверстников по всему миру;
 - включение в глобальный диалог с учащимися и преподавателями всего мира с помощью электронной почты;
 - общение со сверстниками в любых точках земного шара.
- Условия эффективности использования Интернет-технологий в школе:
- доступ в Интернет должен обеспечиваться по потребности (разумной, обоснованной, но все же по потребности);
 - любой учитель должен иметь реальную возможность использовать ресурсы Интернета для решения учебно-методических, воспитательных проблем, для получения консультаций, в том числе в режиме on-line, для общения с коллегами;
 - учащиеся школы должны получить реальную и постоянную возможность (под руководством и при непосредственном участии педагога) использовать Интернет-технологии для поиска информации, для участия в реализации Интернет-проектов, для общения со сверстниками, особенно – с зарубежными;
 - для этого требуется постоянный источник оплаты услуг провайдера, современное оборудование компьютерного класса и создание медицентра для использования администрацией и учителями школы (независимо от дисплейного класса);
 - в перспективе – создание внутришкольной локальной сети с возможностью выхода в Интернет с рабочего места каждого учителя, обеспечение учителю возможности постоянной работы с домашним компьютером, имеющим выход в Сеть.

Модуль 4. История и современное состояние образования

Тема 4.1 *Воспитание, школа и педагогическая мысль в Беларуси с IX по XVIII века*

Общая характеристика просвещения и воспитания в древнебелорусских землях. Просвещение и письменность в Полоцком и Туровском княжествах. Просветительская деятельность Е. Полоцкой и К. Туровского. Основные педагогические памятники: Туровское и Полоцкое Евангелие, берестяные грамоты. Полоцкая и Городенская школы зодчества. Средства, формы и методы художественного, эстетического и трудового воспитания детей в западных землях.

Беларусь в составе Великого Княжества Литовского (вторая половина XIII в. - 1569 г.). Монастыри как центры развития культуры и образования. Создание православных школ при церквях. Школы католических орденов: иезуитов, униатов, пиаров. Борьба белорусского народа за сохранение национальной культуры.

Педагогическая мысль в Беларуси в эпоху Возрождения и Реформации. Просветительская деятельность Ф. Скорины. Педагогические взгляды Н. Гусовского, С. Будного, В. Тяпинского и др.

Содержание, формы и методы обучения в братских школах. Историческая роль протестантских и католических школ, Виленского университета в развитии просвещения на территории Беларуси в период Возрождения и Реформации.

Значение педагогических идей Л. Зизания, М. Смотрицкого, К. Лыщинского, С. Полоцкого. Деятельность Эдукационной комиссии.

Просвещение и письменность в Полоцком и Туровском княжествах (10–13 вв.)

Полоцк был племенным центром кривичей. Затем он стал центром княжества, территория которого охватила чуть ли не половину современной Республики Беларусь. 10–13 вв. Полоцк был одним из самых могущественных и развитых городов на восточнославянских землях. Этому способствовало его географическое положение – рядом проходил знаменитый путь «из варяг в греки». Существуют многочисленные данные, что христианство начало распространяться на этих землях еще до официального крещения Руси в 988 г.

Другим центром формирования государственности на белорусских землях был Туров – племенной центр дреговичей. Первое упоминание о Турове относится к 980 г. Он был одним из крупнейших центров письменности и летописания на восточнославянских землях.

Официальное принятие христианства в Полоцке и Турове в конце 10 в. способствовало распространению здесь азбуки, разработанной болгарскими монахами Кириллом и Мефодием на основе греческого алфавита с учетом звуков славянского языка. Вместе с новой религией на Русь проникли книги священного писания и полусветского содержания, некоторые элементы более высокой материальной византийской культуры. Влияние христианской церкви, бесспорно, оказало огромное влияние на развитие строительства, архитектуры, скульптуры, прикладного искусства, музыки, живописи. Стали развиваться новые ремесла, связанные с постройкой и оформлением храмов, изготовлением различных материалов, посуды и пр.

Создание школ и переписывание книг начинается в X–XI вв. Распространению грамотности способствовало то, что направляемые из Византии духовные лица часто были славянами или греками, знавшими славянский язык. Надо заметить, что у западноевропейских народов, которые восприняли христианство из Рима, языком письменности до XVII в. был непонятный широким народным массам латинский язык. В Киевской Руси языком письменности стал не греческий, а славянский язык, что значительно облегчало распространение грамотности. В связи с этим уровень культуры у восточных славян в XI–XIII вв. был в целом выше, чем в других крупных государствах Западной Европы.

Древнейшие памятники белорусской письменности датируются X в. – это надписи «Гороушна» на глиняной посуде, найденной археологами под Смоленском, и на печатке полоцкого князя Изяслава, сына Рогнеды. Одновременно они являются и самыми древними памятниками Восточной Европы. Берестяные грамоты, обнаруженные при раскопках Новгорода, оказались характерными не только для этого места. Аналогичные находки были сделаны и в других местах, в том числе и в белорусских городах: Витебске, Мстиславле. Открытие берестяных грамот убедительно доказало, насколько широко на Руси была распространена грамотность.

Берестяные грамоты – это документы бытового назначения: частные письма, хозяйственные записи, учебные упражнения.

Одновременно с появлением письменности начали распространяться первые учебные пособия для овладения грамотой – азбуки. Обучение начиналось с заучивания наизусть всего алфавита, затем переходили к чтению (складыванию) слогов и только потом к чтению текста. Первым связным текстом, прочитанным учеником, была обычно Псалтирь (часть Библии). В качестве школьных учебников служили также Часослов и Апостол.

Самой древней дошедшей до нас книгой на территории Беларуси считается Туровское Евангелие XI в.

Земли Беларуси не были завоеваны монголо-татарами и никогда не подчинялись Золотой Орде. Исторический процесс здесь не нарушался (примером может служить существование веча – института средневековой демократии в противовес азиатской деспотии), также как и культурное развитие. Одна из версий о возникновении названия «Белая

Русь» связана именно с этим периодом, что означало чистую, вольную, не занятую врагом часть Руси.

Просветительская деятельность Е. Полоцкой, К. Туровского

Огромное влияние на развитие просвещения XII ст. оказала **Евфросиния Полоцкая (1110–1173)**, одна из самых образованных женщин Европы того времени. Она, 12-летняя княжна Предслава, внучка легендарного полоцкого князя Всеслава Чародея, отеклась от светской жизни, тайно уйдя от родителей в монастырь и приняв там постриг. Дело просвещения и науки она считала для себя более значимым, чем замужество.

В «миру» для этого возможности были крайне ограничены. В монастыре она взяла себе имя Евфросиния и занялась переписыванием книг. В основном это были святые книги, фрагменты византийских хроник и отечественных летописей, естествоведческих трактатов и популярных сборников афоризмов. Она сложила полоцкую летопись, писала стихи, переводила литературу с греческого и латинского, была автором двух монастырских уставов, собрала богатую библиотеку. После смогла заинтересовать сестер Гориславу и Звениславу, продолживших ее дело.

Евфросиния не спряталась за высокими монастырскими стенами от светских хлопот, наоборот, принимала активное участие в культурной и политической жизни полоцкой земли. В организованной ею школе при монастыре юные полочане кроме чтения, письма, цифири (счета) и пения изучали греческий, а возможно, и латинский язык, приобретали сведения о природе, медицине, риторике и из других областей знаний.

Во время паломничества в Иерусалим Евфросиния заболела и умерла там. Первоначально ее похоронили в монастыре Святого Феодосия, затем останки были переданы в Киево-Печерскую лавру, а сейчас находятся на родной полоцкой земле – в Спасо-Евфросиниевском монастыре, который она основала. Православная церковь приравняла первую просветительницу белорусской земли Евфросинию Полоцкую к лику святых.

Весьма притягательной личностью в истории культуры того времени является **Кирилл Туровский (1130–1182)**, автор многих речей («слов»), проповедей, поучений и молитв, выдающийся поэт, философ и проповедник, родом из Турова.

Кирилл происходил из богатой семьи. Получил домашнее, а затем – классическое для того времени образование, вероятно, от греческих учителей. Сведений о жизни Кирилла Туровского немного. Наиболее полную информацию дает его «Житие» – каноническая церковная биография, написанная неизвестным автором скорее всего в XIV–XV в. Около 1123 г. поступил в Никольский монастырь, где после трехлетнего послушничества принял монашеский постриг.

Примерно около 1150 г. он стал отшельником и затворился в «столпе» (башне), куда перенес и свою библиотеку. Период затворничества был временем интенсивной духовной жизни (моления) и умственной деятельности – начал свою литературное творчество. Поиски уединения имели обратный результат. Его заточение стало значительным событием для всего Турова и окрестностей; авторитет Кирилла неизмеримо возрос.

Около 1159 г. он был избран туровским воеводой и князем Юрием Святополчичем епископом. На должности туровского иерарха занимался устройством епархии, проповеднической, церковной и экзегетической, политической и литературной деятельностью, строил храмы. Хорошо разбирался в политической и светской жизни периода феодальной раздробленности, а его мысль и слово летело в другие города древней Руси.

Кирилл Туровский хорошо знал греческую и византийскую литературу. Став епископом, прославился как мастер ораторской прозы, проповедник, главная забота которого – духовность соотечественников соответственно этическим и эстетическим идеалам эпохи. Время епископства было наиболее плодотворным в творческой деятельности Кирилла. Он слагает проповеди, молитвы и похвалы святым, поучения на темы Евангелия и писаний пророков, притчи, каноны, создавая их по образцу античной и

византийской ораторской прозы. Среди них «Сказание о чине черноризца», «Слова о происхождении монашеской жизни», молитвенный седмичный цикл (32 молитвы-исповеди) и др. В произведениях затрагивал злободневные морально-этические проблемы, важные вопросы общественно-политической жизни.

Оригинальный, исключительной образно-изобразительной силы талант Кирилла Туровского наиболее проявился в «словах» по поводу различных праздников, где через традиционное библейское содержание проявляется восхищение человека красотой природы, радостью жизни, стремление к духовному совершенству и идеалу. Благодаря богатой поэтической фразеологии, синтаксическому параллелизму, общему ритмическому строю некоторые произведения напоминают стихи в прозе. Аллегии, символы, риторические обращения, развернутые сравнения придают им глубокий лиризм, эмоциональность, возвышенность. Утонченный церковно-славянский язык в сочетании с живым народно-поэтическим словом, свидетельствует о книжной культуре, литературном искусстве и смелости автора.

К. Туровский – один из образованнейших людей своего времени. Своими знаниями превосходил своих современников не только в Беларуси, но и во всем восточнославянском мире. Благодаря своим проповедническим способностям заслужил у современников название второго Златоуста. «Златоуст, паче всех воссиявший нам на Руси...» – написал о нем автор его жития.

Память о нем начали чтить сразу после смерти, а вскоре он был канонизирован, и уже в XIII в. поклонение Святому Кириллу распространилось далеко за пределы княжества.

Образование и воспитание в Великом Княжестве Литовском (вторая половина 13 в. – 1569 г.)

В середине 13 – первой половине 14 в. земли, на которых развивалась белорусская народность, вошли в состав Великого княжества Литовского (ВКЛ). Оно стало одним из крупнейших государств Европы, простираясь от Балтийского моря на Западе до Можайска, Калуги, Тулы на востоке; от верховьев Волги на севере до причерноморских степей на юге.

Государственным языком в ВКЛ был белорусский (старобелорусский). На белорусском языке увидели свет все своды законов: Вислицки Статут 1423–1438 гг., Судебник Казимира Ягайловича 1468 г., Статуты 1529, 1566, 1588 гг., а также огромное количество документов (несколько сотен томов архивных материалов). Следует подчеркнуть, что литовский язык никогда не был государственным в ВКЛ, а земли, которые в настоящее время стали называться Литвой, в прежние века носили названия Аукштайтя и Жемайтя. Смысл слова «литвин» как обозначение жителя княжества не соответствует современному слову «литовец» как обозначение национальности. Вильно – столица Великого княжества Литовского превратился в «чисто» литовский город Вильнюс только в 1939 г., когда по воле Иосифа Сталина он был передан Литве.

Социально-экономическая, политическая и культурная эволюция белорусских земель и всего ВКЛ вызвали рост общественной потребности в развитии письменности. В XIV–XV вв. наблюдается заметный рост городов, соответственно и городского населения. Именно городская жизнь оказывала огромное влияние на развитие культуры, творческой мысли, формирование передовых, общественных и философских взглядов, гуманистических течений, связанных с общеевропейским Возрождением и Реформацией. Города, и прежде всего Вильно, Витебск, Полоцк, Менск, Берестье (Брест), Гродня (Гродно) и др. стали в XV–XVI вв. центрами образования, где складывались передовые идеи просвещения и где возникли первые, известные по источникам, школы.

XIII–XVI вв. преобладающую часть всей белорусской и книжно-славянской письменности составляет церковно-религиозная и богослужебная литература. Типографским способом издавались, как правило, книги религиозного содержания. О расширении просвещения и письменности на территории Беларуси в этот период свидетельствуют

рукописные памятники, которые сохранились и дошли до нашего времени. Это такие как Пинская грамота (юридический документ Пинского княжества XIV в.), Оршанское рукописное Евангелие, летопись XIV в. «Хроника Быховца».

Период ВКЛ школьное образование имело ярко выраженный религиозный характер. Действовали разные по своей идейной направленности, содержанию и методам работы школы.

Система **православных школ** была многоликой. Она включала в себя церковно-приходские и монастырские школы, открываемые духовенством и сохранившие некоторые традиции школ Древней Руси, а также частные школы, школы при княжеских дворах и школы домашнего обучения. Школы при княжеских дворах готовили грамотных людей для хозяйственной и общественной деятельности, ведения летописей. В них обучали чтению, письму, счету, а в некоторых изучали также латинский и греческий языки. Распространенной формой обучения и воспитания являлось и ремесленное ученичество.

Школы при православных монастырях и соборах, церковно-приходские школы содержались за счет церкви и находились под властью митрополита и епископов. В них учились, в основном, дети духовенства и зажиточных горожан, и служили они для подготовки работников клира. Главное внимание в этих школах обращалось на обучение чтению, письму, пению, умению говорить проповеди, иногда счету и греческому языку.

Католицизм в конце XIV в. был принят руководящими кругами ВКЛ как наиболее подходящая христианская религия, адекватная связям с Польшей. Однако длительное время влияние католической церкви ВКЛ было относительно незначительным. **Первой кафедральной католической школой** была **Виленская**, которая открылась в 1387–1388 гг. Она являлась ведущей по отношению к другим кафедральным школам. Эти школы состояли из трех классов и находились в подчинении капитула и схоластика.

В кафедральных католических школах изучались латинское чтение, грамматика, греческий и польский языки, музыка, арифметика, а в некоторых школах, которые являлись средними, учебные предметы охватывали семь свободных наук: грамматику, диалектику, риторику, музыку, арифметику, геометрию, астрономию. Основная цель католических кафедральных школ заключалась в подготовке церковных служащих, но они не являлись профессионально-духовными школами.

Во второй половине 16 в., вместе с распространением на территории Беларуси идей Реформации, здесь также появились и **протестантские школы**.

Франциск Скорина – великий гуманист и просветитель

Среди представителей европейского Возрождения достойное место занимает имя восточнославянского и белорусского гуманиста, первопечатника и просветителя, ученого и писателя, уроженца древнего Полоцка **Франциска Скорины** (около 1490 – около 1551). Первоначальное образование он получил, как предполагают историки, в Полоцке и Вильно, затем в 16 лет окончил Краковский университет.

Ф. Скорина дважды стал доктором наук. Сначала он получил в Кракове степень бакалавра – первую ученую степень в средневековых европейских университетах. Затем успешно сдал экзамен на звание доктора медицины в Падуанском университете. Его портрет находится в мемориальном зале среди 40 портретов знаменитых европейских ученых, вышедших из стен Падуанского университета. Ф. Скорина имел также степень доктора свободных наук, которые изучались в западноевропейских университетах.

Книгоиздательская деятельность Франциска Скорины сочетала в себе опыт европейского книгоиздания и традиции белорусского искусства. 6 августа 1517 г. Ф. Скорина первым среди восточных славян издал в чешском городе Праге печатную книгу Библии – «Псалтырь». Он перевел Библию на церковнославянский язык в белорусской редакции, понятный простым людям. Значимость того, что сделал Ф. Скорина, заключается в напечатанных им 23 книгах Библии (найдено 20), его предисловиях и послесловиях,

содержащихся в текстах гравюрах – иллюстрациях. Ф. Скорина трижды напечатал в изданных им книгах собственный портрет. Это единственный случай за всю историю издания Библии в Восточной Европе. На титульном листе Библии отражена, как считают исследователи, своеобразная печать (герб) Скорины как доктора медицины с изображениями Солнца и серпа Луны с человеческими лицами, которые символизируют получение и передачу знаний, физическое и духовное возрождение человека.

Книгоиздательская деятельность Ф. Скорины продолжилась на территории ВКЛ. В организованной им в столице ВКЛ Вильно типографии в 1522 и 1525 гг. он издал «Малую подорожную книжку» и «Апостол».

Издательская деятельность Ф. Скорины является прижизненным подвигом, потому что не все, в т. ч. церковь, понимали его просветительскую работу. Напечатанная Ф. Скориной Библия нарушала правила, которые существовали при переписывании и переводе церковных книг, содержала тексты от самого издателя и гравюры с его изображением.

Взгляды Франциска Скорины свидетельствуют о нем как о гуманисте, просветителе, патриоте. Гуманизм Ф. Скорины представлял собой систему взглядов, которые наивысшей ценностью провозглашали самого человека и его права на свободное развитие, считали его не «рабом божьим», а творцом. Все предисловия и послесловия в Библии Ф. Скорины, где он раскрывает глубокий смысл библейских преданий, проникнуты заботой о разумном упорядочении общества, воспитании человека, установлении достойной жизни на Земле.

Гуманист Ф. Скорина оставил нам свой моральный завет в следующих строках: «Закон прироженный в том наболее соблюдаем бывает: то чинити иным всем, что самому любо ест от иных всех, и того не чинити иным всем, чего сам не хочещи от иных имети... Сей закон прироженный ест в серци единого каждого человека». В текстах Библии просветитель Ф. Скорина предстает человеком, который содействует распространению письменности. Об этом свидетельствуют такие строки: «Всякому человеку нужно читать, ибо чтение – зеркало нашей жизни, лекарство для души». Ф. Скорина – основоположник нового понимания патриотизма как любви и уважения к своей Родине. С патриотических позиций воспринимаются следующие его слова: «Понеже от прирожения звери, ходящие в пустыни, знают ямы своя; птицы, летающие по въздуху, ведають гнезда своя; рыбы, плавающие по морю и в реках, чуютъ виры своя; пчелы и тым подобная боронять ульев своих, – тако ж и люди, игдезродилися и ускормлени суть по Бозе, к тому месту великую ласку имають».

5. Деятельность и педагогические взгляды белорусских просветителей и гуманистов эпохи Возрождения (Н. Гусовского, С. Будного, В. Тяпинского).

сокровищницу педагогической мысли Беларуси огромный вклад внесли представители реформационно-гуманистического движения 15–16 вв. – педагоги братских и протестантских школ, писатели, поэты, общественно-политические деятели.

Николай Гусовский (ок. 1480–1533) – белорусский поэт-гуманист, просветитель эпохи Возрождения, выдающийся деятель славянской культуры, автор поэмы «Песня о зубре» (1523). Поэма была написана на классической латыни, но для нее были характерны особые черты белорусского письменного языка. Данное произведение, прежде всего, – гимн родной земле, человеку, как личности всесторонне развитой, гармоничной, свободной. Идеал Гусовского – мир и счастье родной земли, свобода и независимость. Поэма принесла поэту европейскую славу, была переведена на польский, чешский, литовский и другие европейские языки. На белорусский язык ее перевели в 1969 г. Гусовский выступал за систему европейского (латинского) образования, которое включало в себя комплекс «семи свободных наук» (грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Гусовский убеждал в необходимости освоения античной литературы, мифологии, латинской культуры, интеллектуального опыта Европы.

Сымон Будный (ок. 1530–1593) – идеолог гуманистического и реформационного движения, эрудированный философ, педагог, историк. Будный возглавил активную борьбу за развитие всеобщего образования, науки, культуры, выдвинул требование всеобщего образования для народа за счет государства, организации школ на родном языке. Будный – автор первого школьного учебника на белорусском языке – «Катехизиса» (Несвиж, 1562), по которому учащиеся протестантских школ изучали кальвинистское вероучение и белорусский язык. «Катехизис» выходил за рамки обычного учебника по вероисповеданию, так как в нем Будный поднимал такие проблемы, как светская власть, война, отношения между различными сословиями. В своей деятельности Будный подчеркивал огромную роль воспитания. Важность сознательного усвоения знаний, ратовал за всестороннее развитие человека, его самостоятельности и активности, считал труд основой воспитания.

Василь Тяпинский (ок. 1540–1603) – известный деятель Реформации, переводчик, издатель. Перевел на белорусский язык и издал в своей типографии «Евангелие» (от Матфея, Марка и часть от Луки), что являлось существенным вкладом в развитие родной культуры. Сохранился рукописный вариант предисловия к тексту «Евангелия». В своей деятельности Тяпинский продолжил культурно-просветительские традиции гуманистов эпохи Возрождения: отстаивал право белорусского народа на просвещение и образование на родном языке, призывал власти развивать печатание книг на родном языке, поскольку видел в нем могучее средство развития культуры народа, призывал к пробуждению национальной гордости и самобытности, высоко ценил историю, традиции и культурные достижения славян.

Развитие образования и просвещения на территории Беларуси в период Речи Посполитой (1569 г. – конец 18 в.)

Согласно Люблинской унии 1569 г. Польша и Великое княжество Литовское объединились в одно государство – Речь Посполитую. В момент заключения уния была объективной необходимостью, так как в то время шла Ливонская война. В Речи Посполитой со временем установилось польское культурное преобладание. Белорусский язык постепенно становится второразрядным (в 1696 году он был вообще запрещен для использования в официальном делопроизводстве, которое окончательно переходит на польский язык).

В данный период школа и образования продолжали развиваться под патронажем церкви. При этом следует отметить, что в Речи Посполитой имела место довольно сложная конфессиональная ситуация. Сосуществовали православие и католичество. Позже распространение получили различные направления протестантизма. В 1596 г. была заключена Брестская церковная уния, в результате чего появилась фактически новая конфессия – униатство. Образование и педагогическая мысль активно развивались во всех направлениях христианства, которые были достаточно широко представлены в это время в Беларуси (т. е. православие, католицизм, униатство, протестантизм).

Наиболее бурно развивались **католические школы**. Они были представлены иезуитскими коллегиумами, базилианскими, доминиканскими, школами каноников, кармелитов, бернардинцев, сесионеров, пиаров и других католических орденов. Это были добротные здания, хорошо оборудованные помещения, в которых работали высококвалифицированные педагогические кадры. Виленский иезуитский коллегиум, открытый в 1570 г., через восемь лет был реорганизован в академию, а на следующий год (1579) стал университетом, первым в Восточной Европе. Ректор академии блестящий проповедник Петр Скарга подержал унию, что еще больше расширило полномочия университета.

Целью привлечения к католичеству местной молодежи обучение в этих учебных заведениях велось не только на латинском, польском, но и на белорусском языке (Несвиж, Орша, Берестье, Городня, Бобруйск, Могилев, Слоним, Витебск, Пинск, Мстиславль и др.). В некоторых из них преподавался также французский и немецкий языки.

Одновременно учащиеся получали исторические, географические, математические и природоведческие знания.

Женские монашеские ордены активно начали действовать со II половины XVII в. – бернардинки, бенедиктинки, бригитки, доминиканки, кармелитк и др. Последние два ордена осуществляли светско ориентированное образование во французском стиле.

Иезуитские школы появились в Беларуси в конце XVI в. Первое учебное заведение было создано иезуитами в Вильно в 1569 г. (официальное открытие состоялось в 1570 г.). Это была коллегия, которую в 1578 г. король С. Баторий преобразовал в иезуитскую академию. На протяжении XVI–XVII вв. иезуиты открыли в Беларуси около 20 коллегий. Первые иезуитские школы были открыты в Полоцке (1581), Несвиже (1584). В XVII в. они создаются в Орше, Бресте, Гродно, Пинске, Витебске, Минске, Новогрудке, Хойниках, а в начале XVIII в. – в Слуцке, Слониме.

Иезуитские школы подразделялись на два типа: низшие и коллегии. Коллегии, в свою очередь, также состояли из двух отделений – низшего и высшего. Низшее имело три класса (порой существовало как самостоятельная коллегия). В некоторых коллегиях были еще два высших класса, где изучались этика, мораль, богословие, физика, математика. Следовательно, полная иезуитская коллегия состояла из пяти классов: низшего, среднего и высшего: грамматических, поэтического и риторического. Обучение в каждом классе продолжалось год, а в классе риторики – два года.

Учитывая веяние эпохи, конкуренцию со стороны протестантских учебных заведений, иезуиты ввели в программу школ изучение классической, а не средневековой латыни, греческого и древнееврейского языков, риторики, логики, философии. Выпускники иезуитских коллегий приобретали хорошие знания латинского и греческого языков, умение литературно излагать свои мысли, навыки ораторского искусства, а также некоторые знания из области древней истории, богословия, философии и других предметов.

Обучение в иезуитских школах было бесплатным и официально провозглашалась терпимость к вероисповеданию учащихся. Благодаря этому иезуитские школы нередко поступали и протестанты, и православные, многие из которых в итоге под воздействием школы принимали католичество. В отличие от протестантских школ иезуитские коллегии сравнительно немного времени уделяли богословским вопросам.

Иезуиты ввели в своих школах систему оценок баллами, деление учащихся по возрастам. Огромное внимание уделялось физическому воспитанию. Следует отметить, что в иезуитских учебных заведениях всех типов поддерживались порядок и чистота, а за учащимися осуществлялся строгий надзор. Вместо палочной дисциплины иезуиты ввели в учебный процесс систему вознаграждений, соревнования и шпионажа.

XVII в. иезуиты обеспечили себе ведущую роль в распространении образования среди представителей местной шляхты, а к началу XVIII в. по их инициативе были закрыты все братские и протестантские школы.

Православная церковь на территории Беларуси в 16–18 вв. утратила силу своих позиций. В Речи Посполитой привилегированное положение занимало католичество. А после заключения в 1596 г. Брестской церковной унии большинство православных Речи Посполитой стали униатами. В такой ситуации борьбу против окатоличивания и ополячивания местного населения вели православные братства, которые создавались при православных церквях и назывались по их имени. Братства имели свой устав, состояли из ремесленников, мелкого купечества, крестьян, мещан, интеллигенции. Братства активно занимались организацией школ.

История братских школ началась в 1584 г., когда по просьбе виленских мещан король дал им разрешение на «сбудоуанье школ, на выхованье людей в письме умелых». Так была создана первая белорусская братская школа в Вильно. В 1589 г. в Могилеве было создано православное **братство** скорняков. В Минске было семь братств,

важнейшие из них – Шпитальное и Петропавловское. При каждом имелась школа. Братские школы и типографии существовали также в Бресте, Пинске, Орше, Ивье, Несвиже, Слуцке, Мстиславле и других городах.

По организации учебно-воспитательной работы братские школы не только не уступали, но и во многом превосходили западноевропейскую школу. На первом месте в братских школах стояло обучение славянскому языку. Учителями братских школ в XVI и начале XVII века было составлено несколько печатных славянских грамматик, как-то: «Грамматика доброглаголивогоэллинословенского языка», изданная Львовским братством в 1591 году; «Грамматика словенского языка», составленная в 1596 году учителем братских школ Лаврентием Зизанием (издана в Вильне); «Грамматика словенская», составленная МелетиемСмотрицким (учителем Киевской братской школы), изданная в 1619 году и затем переизданная в 1648 году в Москве. Преподавались также греческий и латинский языки, грамматика, риторика, диалектика (т.е. гуманитарный цикл наук того времени, так называемый тривиум) и некоторые элементы квадравиума (арифметика, геометрия, астрономия, музыка).

Преподавание в братских школах осуществлялось, главным образом, на церковнославянском и белорусском языках. На славянский язык были переведены почти все учебники братских школ. Обучение было бесплатным, учились в основном дети мещан (ремесленников и торговцев), которые состояли в братствах, дети православной шляхты и духовенства, а также «убогие сироты». Преподавали в школах как духовные, так и светские образованные люди.

В середине XVII в. большинство православных школ прекратили свое существование или были переданы в распоряжение униатов.

Униатские школы. После заключения в 1596 г. Брестской церковной унии стали появляться и униатские школы. Первая униатская школа в Беларуси была открыта в Бресте на месте православной братской. В униатских школах низшего типа учащиеся получали элементарное начальное образование, а в школах высшего типа изучали риторику, право, философию и богословие, в небольшом объеме историю. Учитывая то, что униатские школы предназначались в основном для бедного населения, уровень учебно-воспитательной работы в них был невысоким. Следует отметить, что в деятельности названных школ и распространении унии активную роль играл орден базилиан. По структуре и программе деятельности этот орден во многом копировал орден иезуитов.

Протестантские школы. Первые известия о протестантских общинах

Беларуси относятся к началу XVI в. В 50-е гг. XVI в. они возникли в Несвиже, Бресте, позднее в Витебске, Минске, Полоцке, Глубоком, а также в других городах и местечках. При каждой общине, как правило, имелась церковь, школа, госпиталь, а при некоторых и типографии. В школах обучались дети шляхты и горожан. Протестантские школы носили конфессиональный характер, и основы христианского вероучения были в них важнейшим учебным предметом. Заслужено протестантских школ следует признать сравнительно широкое использование в начальном обучении родного языка. В целом же преподавание велось на языке, знакомом учащимся (белорусском или польском). В Беларуси существовали протестантские школы разных направлений: лютеранские, кальвинистские, арианские. По организации и содержанию образования они несколько отличались друг от друга.

В лютеранских школах преподавали катехизис, грамматику, арифметику. Значительное внимание уделялось изучению языков. В школах для белорусов изучался белорусский язык. В связи с тем, что лютеранство в Беларуси не получило широкого распространения, школ данного направления было немного.

Большинство же белорусских протестантов приняли кальвинизм. В 70–80 гг. XVI в.в Беларуси было 163 кальвинистских собора, при большей части которых

существовали школы (Брест, Ошмяны, Несвиж, Минск, Могилев и другие города). Кальвинистские школы подразделялись на два типа: начальные и повышенного типа. В начальных изучалось чтение, счет, письмо, религия, основы кальвинистского вероучения («Катехизис»). Наиболее известными кальвинистскими школами повышенного типа были Виленская (основанная в середине XVI в.) и Слуцкая (1617) («Слуцкие Афины»). Последняя имела статус лицея гуманитарного типа, основными предметами в нем считались филологические науки, в частности латинский язык. Учащиеся изучали также греческий язык и литературу, польский, немецкий, старо-еврейский языки, этику, риторику, историю, законодательство. Огромное внимание уделялось логике и истории, несколько меньше – математическим наукам, физике.

60-е гг. XVI в. в белорусском протестантском движении появилось новое течение – арианство, приверженцы которого позднее называли себя социанами (по имени своего идеолога Фауста Социана). По инициативе арианских общин на территории Беларуси была открыта целая сеть арианских школ: в Ивье, Клецке, Несвиже, Новогрудке и др. Эти школы были двух видов: начальные и типа гимназий, которые давали среднее образование. Учебный план средних арианских школ включал в себя целый ряд учебных дисциплин: латинский, греческий, древнееврейский языки, философию, риторику, право, теорию музыки, историю, этику, географию. Большое внимание уделялось предметам природоведческого цикла: природоведению, физике, математике, медицине. Такого обширного образования в Беларуси ранее не давала ни одна школа.

В начале XVII в. феодально-католическая реакция перешла в решающее наступление на Реформацию. В 1612 г. в Речи Посполитой было запрещено строительство протестантских кирх, а закрытие всех протестантских школ пришлось на середину XVII в. середины XVIII в. образование в Речи Посполитой стало приобретать более **светский характер**. Проводившаяся в это время под руководством Станислава Канарского реформа школ поколебала монополию иезуитов в просвещении и образовании. В учебных заведениях стали преподаваться современные языки, больше внимания уделялось общественно-политическим естественно-научным дисциплинам, теоретические знания стали подкрепляться практическим опытом, создавались физические кабинеты. В общественно-политических науках преобладание теологии ослабело. Стали использоваться данные естественных наук – медицины, биологии, физики, астрономии. Широко изучались труды польских, русских, западноевропейских ученых-просветителей, в том числе Г. Колонтая, А. Радищева. Ж.-Ж.Руссо, Ф. Вольтера. Р. Декарта, Д. Локка и др.

В 1773 г. в Речи Посполитой была создана **Эдукационная комиссия** (1773–1794). Это было первое в Европе ведомство, по функциям аналогичное общегосударственному министерству просвещения и образования. Деятельность комиссии проходила в сложных условиях. Практически все школы находились в руках монашеских орденов, основным контингентом которых являлись дети шляхты. Школы для низших сословий практически везде отсутствовали. Была предпринята попытка отделить школу от церкви – общее управление образованием изымалось из рук духовенства, а преподавание теологии в школах запрещалось. Содержание школьного образования пересматривалось в сторону увеличения часов на преподавание математики, предметов естественного цикла (знания по природоведению, элементы знаний из биологии и химии, астрономии, физики), математики. Подчеркивалась важность физического воспитания. В то же время вопрос о женском образовании и образовании на родном языке для представителей белорусского и украинского крестьянского сословия не рассматривался. За 20 лет деятельности Эдукационная комиссия открыла только двадцать школ. Против новой системы просвещения выступило католическое духовенство и консервативная часть помещиков. Они сорвали планы комиссии по открытию приходских школ для крестьян. Не был также реализован принцип бессословности образования.

Речь Посполитая почти непрерывно вела тяжелые войны с 1648 по 1717 г. Они несли громадные бедствия, а порой и полное разрушение, сказывались на уменьшении количества населения, пагубно отражались не только на экономической, но и развитии просвещения и образования. В результате этих разделов Речи Посполитой (1772, 1793, 1795 гг.) белорусские земли отошли к России. Вхождение Беларуси в состав Российской Империи подвели черту под целым историческим периодом и открыли новую страницу в истории просвещения в Беларуси.

Деятельность и педагогические взгляды белорусских просветителей 17 в. Л. Зизания, М. Смотрицкого, К. Лыщинского, С. Соболя, С. Полоцкого.

Огромный вклад в развитие образование и просвещения в Восточной Европе внесли выдающиеся белорусские просветители 17 в. Л. Зизаний, М. Смотрицкий, К. Лыщинский, С. Соболя, С. Полоцкий.

Спиридон Соболя (?–ок. 1645) – известный белорусский просветитель, переводчик, посвятивший свою жизнь и творчество делу книгопечатания. Им были подготовлены и изданы 19 книг, наиболее известными из которых стали «Лимонарь, сиречь цветник», «Часослов», предназначенные в основном для учебных целей. Особую популярность имел «Букварь», который был известен не только белорусским, но и русским, украинским, зарубежным читателям. Соболя впервые употребил термин «букварь», до этого учебник такого рода называли азбукой. По образцу Соболя был составлен первый московский букварь В. Бурцева (1634). Соболя многое сделал для налаживания деловых связей с московскими печатниками, обмена книгами. Нет сомнения в том, что его деятельность содействовала национальному пробуждению белорусского народа, развитию его культуры, просвещения, науки.

Лаврентий Зизаний (ок. 1560–1634) – известный церковный деятель, языковед, переводчик, учитель братских школ во Львове и Вильно, автор популярных учебников для школы. В Виленской братской типографии он издал «Азбуку» (1596) и «Граматику словенску» (1596), которые принесли ему европейскую известность. Первой восточнославянской печатной азбукой была «Азбука» Ивана Федорова (1574), а второй стала книга Зизания. «Грамматика словенска» – это первый учебник по славянской грамматике, который сыграл важную роль в развитии белорусского языка. Написана она в форме вопросов и ответов, причем к каждому грамматическому положению давалось объяснение на белорусском языке, на каждое правило приводилось много примеров, давались задания для закрепления учебного материала. Не случайно этот учебник стал настольной книгой в братских школах, им широко пользовались в Беларуси, Литве, Украине, России, его знали в Польше, Сербии, Болгарии. В изданном Зизанием «Катехизисе» (1627) излагалась не только сущность православия, но и приводились сведения из истории, астрономии, природоведения. Рукопись «Катехизиса» была на белорусском языке. Перу Зизания принадлежит и первая славянская энциклопедия «Лексис», в которой давалось толкование 1061 слова. Написанная и изданная Зизанием научно-педагогическая литература открыла путь к светскому образованию, способствовала расширению грамотности и просвещения среди всех восточнославянских народов.

Мелетий Смотрицкий (ок. 1572–1633) – известный деятель, ученый-филолог, педагог Виленской братской школы, внесший значительный вклад в культурное наследие белорусского народа, сыгравший важную роль в объединении патриотических сил против католической и униатской реакции в Беларуси. Главный труд Смотрицкого – «Грамматика словенская правильная синтагма» (1619) – стала одним из лучших учебных пособий по грамматике и сохраняла свое значение на протяжении XVII – первой половины XVIII вв. Установленная Смотрицким терминология во многом сохранилась в белорусском и русском языке и по сегодняшний день.

Симеон Полоцкий (1629–1680) – известный белорусский просветитель, поэт, переводчик, педагог, церковный и общественный деятель. Получив блестящее образование и приняв монашество, он работал учителем Полоцкой братской школы, писал стихи, пьесы для школьного театра. В 1664 г. он по приглашению русского царя Алексея Михайловича переехал в Москву, где стал советником царя и воспитателем его детей. Полоцкий многое сделал для развития просвещения в России: возглавил греко-латинскую школу, в которой учили будущих дипломатов, создал привилегию первого высшего учебного заведения (Славяно-греко-латинская академия была открыта в 1687 г. уже после смерти Полоцкого), открыл в Москве типографию, в которой издал несколько книг, половину которых составили учебно-педагогические и детские. Свои педагогические взгляды изложил в работах «Обед душевный», «Вечеря душевная» и др. Полоцкому приписывается авторство первоначального проекта Устава Славянско-греко-латинской академии, представленного на утверждение царя Федора Алексеевича в 1682 году. Полоцкий по праву считается одним из первых педагогов-теоретиков, который создал целостную и оригинальную систему педагогических взглядов. Ведущим в этой системе стал принцип природосообразности. В его творчестве нашли отражение такие проблемы педагогики, как роль и значение воспитания, роль окружающей среды в воспитании, семейное воспитание, воспитывающая роль обучения, вопросы нравственного и гражданского воспитания, роль воспитателя и требования к нему и др. За двадцать лет до обоснования Дж. Локком теории «tabularasa» Полоцкий убедительно доказал, что человек при рождении не имеет никаких прирожденных идей, что ум ребенка – «чистая доска», на которой воспитатель и родители могут написать все, что захотят. Эта «доска» заполняется по мере взаимодействия человека с окружающей средой и в процессе обучения.

Казимир Лыщинский (1634–1689) – активный политический деятель, атеист, сторонник идей утопического социализма, педагог. В своем поместье открыл школу для детей разных сословий, в которой сам преподавал языки и основы различных наук, игнорировал религиозное обучение и воспитание. За свои атеистические взгляды был арестован и сожжен на костре в Варшаве.

Илья Копиевич (1651–1714) – известный просветитель, учитель Слуцкой кальвинистской школы, автор многих учебников, активный проводник реформ Петра I. Им было написано и издано в Амстердаме более учебников, словарей, научных пособий. Копиевич разработал первый шрифт, так называемую гражданскую кириллицу, в котором в отличие от церковного буквы стали округлыми.

Тема 4.2 Классики западноевропейской педагогики XIX века

Становление педагогической науки в XIX в. Теоретическое обоснование и реализация идей элементарного образования И.Г. Песталоцци.

Вклад И.Ф. Гербарта в развитие педагогики. Герbart о цели, содержании и методах нравственного воспитания. Дидактические взгляды И.Ф. Гербарта. Введение понятия «воспитывающее обучение».

Трактовка А. Дистервегом сущности и задач общечеловеческого воспитания. Развитие им принципов природосообразности, культуросообразности, самостоятельности и способов их реализации в учебном процессе. Разработка дидактики развивающего обучения.

Педагогическая деятельность и наследие И.Г. Песталоцци

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) – крупнейший швейцарский педагог-демократ, теоретик народной школы, оказавший огромное влияние на развитие педагогической теории и школьной практики во многих странах мира. В истории мировой педагогики И.Г. Песталоцци известен как один из великих и благородных подвижников дела воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава

«народного проповедника», «отца сирот», создателя подлинно народной школы. И.Г. Песталоцци был не только теоретиком, автором многочисленных трудов, но и практиком, создававшим приюты для сирот.

Истоками формирования мировоззрения И.Г. Песталоцци являлось общение со свобододолюбивой молодежью, лекции прогрессивных профессоров, внушавших слушателям патриотические идеи и развивавших мысли о воспитании как основном средстве переустройства общества, труды французских просветителей, главным образом Ж.-Ж. Руссо. Мысли о бедственном положении народа не покидали И. Песталоцци в течение всей жизни, однако избавление от социального неравенства педагог видел не в революционном изменении общественных отношений, а в правильной организации общественного воспитания. Он считал, что воспитание должно дать детям из народа трудовую подготовку, развить духовные и физические силы, что позволило бы им избавиться от нужды.

Цель воспитания он видел в развитии всех природных сил и способностей человека и ставил большие воспитательные задачи: развить физические и духовные силы, укрепить здоровье, научить мыслить, вырабатывать трудолюбие, скромность, выдержку, уважение к человеческому достоинству и другие ценные нравственные качества.

И.Г. Песталоцци для развития физических и умственных сил предполагал соединение обучения с трудом, который, по его мнению, вызывал необходимость сосредотачиваться, стимулировал способность ребенка к суждению, способствовал нравственному воспитанию, формированию таких качеств, как точность, аккуратность, привычка соблюдать распорядок дня, бодрость, скромность, послушание, дружеское расположение к товарищам. Труд, кроме всего, являлся средством физического воспитания. И.Г. Песталоцци был убежден, что та или иная работа сама по себе не делает человека ни нравственным, ни безнравственным. Свое положительное педагогическое воздействие труд может оказать лишь в том случае, если твердо поставить себе конечной целью воспитательные задачи.

И.Г. Песталоцци призывал, вслед за Ж.-Ж. Руссо, вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой», считал, что воспитание должно быть *природосообразным*. Оно призвано *развивать* присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности. Следовательно, обучение должно быть *развивающим*, а развитию умственных сил, мышления служит правильное обучение, соответствующее законам саморазвития детей. Настоящее обучение, по мнению И.Г. Песталоцци, вызывает в ребенке общее «духовное стремление к совершенству».

Другой важнейший принцип, лежавший в основе педагогической теории И.Г. Песталоцци, – *строгая последовательность обучения, связность его ступеней*. В обучении, подчеркивал он, надо соблюдать последовательность в приобретении познаний, при которой каждое новое понятие есть небольшое, почти незаметное добавление к прежним знаниям, хорошо усвоенным и ставшим неизгладимыми. Развивая эту идею, И.Г. Песталоцци сформировал основы *элементарного (элементного) образования*. Согласно данной теории дети в процессе обучения и воспитания должны усваивать основные элементы знания, морали, приемов труда. Можно сказать, что И.Г. Песталоцци сделал попытку поставить и решить одну из важнейших дидактических проблем – проблему отбора содержания образования, которое должно постепенно усложняться, соответствуя ступеням индивидуального и возрастного развития детей. Элементы представляют собой своеобразные «кирпичики», из которых, по И.Г. Песталоцци, складывается воспитание.

Так, говоря о задачах физического воспитания, которому уделял большое внимание, он называл физическое развитие ребенка, его подготовку труду. Путиами и средствами достижения этого были естественная домашняя гимнастика, игры, строевые

занятия, походы, экскурсии. Задачи трудового воспитания он видел в овладении основными приемами и культурой труда. Пути и средствами достижения этого, по мнению И.Г. Песталоцци, была работа в поле, на прядильных и ткацких станках, формирование так называемой «азбуки умений». Ее освоение могло помочь ребенку развить свои физические силы и овладеть необходимыми в жизни трудовыми умениями. В «азбуку умений» входили физические упражнения, такие, как бить, толкать, бросать, бороться, носить и др.

Подчеркивая исключительную значимость нравственного воспитания, среди его задач он выделял развитие нравственных чувств, выработку навыков поведения и нравственного сознания. Главные задачи умственного воспитания И.Г. Песталоцци видел в развитии познавательных способностей детей, умении логически мыслить. Основными средствами умственного воспитания он считал овладение чтением, счетом, письмом, общение сведений из географии, истории, естествознания.

Школа Песталоцци – это школа разных видов деятельности ребенка, развивающих все его силы и способности. Она тесно связана с окружающей социальной средой, дети в ней близки к реальной жизни. Основой всей жизнедеятельности школы является труд, на нем строится и умственное, и нравственное образование. В этой школе совершенно новый характер отношений между учителем и учеником, по сути это семейные отношения.

В школе учитель только тогда является учителем, когда он является отцом, любящим, помогающим, воспитывающим. За основу воспитания в этой школе берется «действенная любовь ко всему человечеству».

Педагогические взгляды И.Ф. Гербарта

Важную роль в разработке педагогических основ воспитания сыграл *Иоганн Фридрих Герbart* (1776–1841). Он обосновывал место и роль педагогики как науки. Он настаивал на *суверенности педагогической науки*.

Он различал *педагогику как науку* и *педагогику как искусство*. Педагогика как наука – это система знаний. Педагогика как искусство – это сумма *навыков*, которые надо использовать для решения определенной задачи. Наука, по мнению И.Ф. Гербарта, требует философского мышления, философского обоснования воспитания. Для искусства необходима постоянная деятельность, практика, но только в строгом согласии с наукой. Положения И.Ф. Гербарта о *педагогике как науке* и *как искусстве* и взаимодействии между ними стали общепризнанными.

Центральный тезис рассуждений И.Ф. Гербарта – *формирование нравственного человека*. Это ядро его идеи о гармоническом развитии всех способностей. Пути достижения такой гармонии – *управление, обучение и нравственное воспитание*.

Управление должно решать задачу поддержания порядка. Само себе управление не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания. Предлагалась система приемов управления: угроза, надзор, запрет, приказ, включение в деятельность и пр. (Эти идеи использовались в разных странах для обоснования системы мер дисциплинарного воздействия на учащихся).

Наиболее разработанной в педагогической системе И.Ф. Гербарта являлась *теория обучения*. Популярными в педагогике XIX в. были его идеи *четырёх ступенном построении учебного процесса*: введение нового материала; установление связи между новым и уже известным; обобщение и формулирование выводов; практическое применение приобретенных знаний.

И.Ф. Герbart был сторонником *классического образования*. По его мнению, ребенок в своем развитии повторяет путь человечества, поэтому учащимся ближе и понятнее жизнь древних народов, чем современность. В связи с этим до 14 лет в школах необходимо обучать в основном древним языкам, математике, античной истории и литературе. Он считал, что их изучение лучше всего развивает мышление. Эта идея И.Ф. Гербарта

была положена в основу обучения в классических учебных заведениях Европы и России XIX в.

В основе его дидактики лежало сочетание *обучения своспитанием*, развитие идеи *воспитывающего обучения*. По его убеждению, «обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств».

Он сформулировал исходные *нравственные идеи*, которые выступают в качестве оценочных критериев поведения человека в обществе:

- *идея внутренней свободы*, делающая человека цельным; *идея совершенства*, которая дает внутреннюю гармонию;
- *идея благорасположения*, направленная на установление гармонии между индивидуальной волей и волей, проявляемой другими людьми;
- *идея права*, предполагающая понимание индивидом своих прав и обязанностей в отношениях с другими членами общества, обязывающая его в случае конфликта признавать равноправие двух противостоящих друг другу волей;
- *идея справедливости*, служащая руководством при наказании или поощрении индивида.

Человек, впитавший эти идеи и руководствующийся ими в жизни, никогда не будет вступать в конфликт с окружающим миром.

Педагогическая теория И.Ф. Гербарта во многом определила дальнейшее развитие западной школы и педагогики, его идеи интерпретировались и развивались многочисленными учениками и последователями.

Дидактические взгляды и деятельность Ф.А. Дистервега

Достоинство педагогических воззрений **Фридриха Адольфа**

Вильгельма Дистервега (1790–1866) состоит не в особой оригинальности, а блестящей интерпретации и популяризации педагогических идей Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталлоцци, деятелей немецкого просвещения и классической философии. В течение длительного времени он был директором учительских семинарий в Германии, считавшихся образцовыми учебными заведениями, готовившими педагогические кадры для народной массовой школы. Дистервег стремился к объединению немецкого учительства. Он издавал педагогический журнал, создал четыре учительских общества, был избран председателем Всеобщего немецкого учительского союза. Дистервег известен как автор свыше 20 учебников и руководств по математике, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии, которые пользовались широкой известностью в Германии.

Дистервег сформулировал ведущие *принципы* обучения и воспитания: *природосообразность*, *культуросообразность* и *самодетельность*. Он предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать индивидуальные особенности ребенка (*принцип природосообразности*). Только зная психологию и физиологию ребенка, педагог может обеспечить гармоничное его развитие. Высоко оценивая роль психологии, он видел в ней «основу науки о воспитании». *Принцип культуросообразности* означал организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внутренней и общественной культуры.

Дистервегом *дидактические правила*. Он выделял четыре группы дидактических правил. *Первую группу* составляли правила, относящиеся к *субъекту школьного образования*, т.е. к *ученику*. Они предусматривали построение учебно-воспитательного процесса в соответствии психофизическим развитием детей, их индивидуальными особенностями. *Вторая группа* правил имела отношение к *предмету преподавания*. Они определяли порядок распределения учебного материала, его деление на небольшие разделы, установление связи между школьными предметами, близкими по содержанию, и т.п. *Третья группа* правил была связана с *внешними условиями обучения*. Они касались связи

школьных предметов с жизненной перспективой учащихся, окружающей их социокультурной средой. Четвертая группа дидактических правил обращена к учителю, его профессиональным качествам, необходимым для успешного преподавания. Ф.А. В. Дистервег указывал на назначение *наглядности*, необходимость следования в обучении от *конкретного к абстрактному*, от *частного к общему*, от *легкого к трудному*, от *известного к неизвестному*. Важно подчеркнуть, что дидактические правила Дистервега были проникнуты положениями гуманизма и основывались на том, что каждый человек является самоцелью: ученик существует не ради учебных предметов, а предметы служат ему.

Педагогические идеи Ф.А. В. Дистервега были популярны за пределами Германии. Его труды печатались в европейских журналах и высоко оценивались педагогической общественностью. Ф.А. В. Дистервег сочетал теоретическую и практическую педагогическую деятельность. Он многое сделал для совершенствования учительского образования в Германии. Еще при жизни его называли «немецким Песталоцци» и «учителем немецких учителей».

Практический раздел Методические рекомендации к проведению практических занятий

Модуль 1. Общие основы педагогики

Практическое занятие № 1.1 Методология и методы педагогических исследований Вопросы для обсуждения

1. Понятие методологии педагогики и ее уровни.
2. Технологический уровень методологии.
3. Логика педагогического исследования.
4. Эмпирические и теоретические методы исследования.
5. Педагогический эксперимент: разновидности, этапы.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятия «методология педагогики».
2. Дополните таблицу «Структура методологии педагогики»:

Педагогическое знание Что изучить?	Процесс познания Как изучать?	Процесс использования знаний Как применить?
Предмет	Конкретные цели и задачи
Категории
Функции педагогики
....
....

3. Закончите начатые определения:

- педагогическое исследование – это ...
- методы педагогического исследования – это ...

4. Классифицируйте методы педагогических исследований на:

- эмпирические ...
- теоретические ...

5. Раскройте логику и процедуру организации педагогического исследования.

6. Выполнение индивидуальных письменных заданий.

Задание 1. Какие методы педагогических исследований могут использоваться в вашей будущей профессиональной деятельности? Охарактеризуйте 2–3 из них на выбор.

Задание 2. Раскройте взаимосвязь эмпирических и теоретических методов при проведении педагогического исследования.

Задание 3. Почему в педагогических исследованиях особую роль играет эксперимент? Обоснуйте ответ примерами.

7. Вам, как воспитателю группы, нужно собрать необходимую информацию о причинах конфликта взаимодействия воспитанников Вашей группы с музыкальным руководителем. К каким методам исследования Вы обратитесь?

Рекомендуемая литература

1. Жук, А.И. Основы педагогики / А.И. Жук, И.И. Казимирская. – Минск, 2003. – С. 50–62.

2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2000.

3. Ракова, Н. А. Педагогика современной школы: учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальностям профиля А-Педагогика / Н.А. Ракова, И.Е. Керножицкая. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 263 с.

4. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2006. – С. 80–100.

5. Турковский, В.И. Педагогика в схемах и таблицах / В.И. Турковский, Е.В. Попкова. – Витебск, 2001. – С. 29–42.

Практическое занятие № 1.2

Личность обучающегося как субъекта образования и развития

Вопросы для обсуждения

1. Понятия «индивид»; «человек», «личность», «индивидуальность»: существенные признаки, общее и особенное.

2. Роль педагогического процесса в развитии личности. Воспитание и социализация.

3. Социально-педагогические типы современных обучающихся. Активность личности в собственном развитии.

4. Самовоспитание в структуре процесса формирования личности.

Задания для самостоятельной работы

1. Понятия «индивид», «человек», «личность», «индивидуальность». Выделите существенные признаки, общее и особенности.

2. Обоснуйте роль активности личности в собственном развитии на примерах, взятых из литературных, биографических и других источников.

3. Приведите доводы в пользу тезиса: «Школьник – не только объект воспитательных влияний, но и субъект воспитательного процесса».

4. Выскажите свою точку зрения на такой тезис: «Ребенок развивает, воспитывает, строит себя сам и достигает ровно того, на что достает его собственных сил и своевременной помощи извне» (В.П. Сазонов).

5. Раскройте смысл основных новообразований и особенностей младшего, среднего и старшего школьного возраста.

6. Завершите начатые предложения:

• Развитие личности – это процесс ...

• Основными составляющими развития выступают биологическое, психическое, ...

• Представители биосоциальной парадигмы считают, что развитие личности происходит под воздействием таких факторов, как ...

7. Изучите по учебнику педагогики особенности возрастного развития обучаемых и систематизируйте свои знания, заполняя таблицу:

Возраст	Особенности возрастного развития		Стратегия педагога в работе с детьми (учет возрастных особенностей)
	новообразования возраста	ведущая деятельность	
Младший школьный возраст			
Средний школьный возраст			
Старший школьный возраст			

Рекомендуемая литература

1. Жук, А.И. Основы педагогики / А.И. Жук, И.И. Казимирская. – Минск, 2003. – С. 121–124.
2. Кондратьева, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальностям / И.П. Кондратьева, Е.И. Бараева. – Минск: РИВШ, 2018. – 231 с.
3. Ракова, Н. А. Педагогика современной школы: учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальностям профиля А-Педагогика / Н.А. Ракова, И.Е. Керножицкая. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 263 с.
4. Титовец, Т.Е. Основы дошкольной педагогики: учебное пособие для студентов высшего образования по специальности «Дошкольное образование» / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева, Н.В. Литвина; М-во образования Респуб. Беларусь, БГПУ имени М. Танка. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2020. – 179 с.

Практическое занятие № 1.3 Проблема целеполагания в педагогике Вопросы для обсуждения

1. Социальная обусловленность и конкретно-исторический характер целей образования.
2. Целеполагание как вид деятельности педагога.
3. Типы, этапы целеполагания и требования к ним.
4. Цель воспитания в современном учреждении дошкольного образования.
5. Трактовка цели воспитания в нормативных документах.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятий: «цель образования», «целеполагание».
2. Раскройте содержание выражений:
 - «педагогический процесс как система»;
 - «педагогический процесс как комплекс условий для развития его участников»;
 - «педагогический процесс как организационно оформленное взаимодействие педагога и воспитанников».
3. Индивидуальное письменное выполнение задания (по вариантам):
Вариант 1
Целостность как главная характеристика педагогического процесса.
Вариант 2
Педагогический процесс как последовательная смена состояний его участников.
4. Охарактеризуйте типы целеполагания, его этапы.
5. Уточните, как трактуется цель воспитания в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

6. Ответьте на вопросы, выбирая верный вариант ответа:

А. Педагоги и воспитанники являются:

- a) объектами педагогического процесса;
- b) подсистемой педагогического процесса;
- c) субъектами педагогического процесса;
- d) компонентами педагогического процесса.

Б. Педагогический процесс представляет систему, включающую процессы:

- a) образования, воспитания, развития;
- b) обучения, воспитания, развития, формирования;
- c) обучения, преподавания, формирования;
- d) развития, воспитания, социализации.

В. Системообразующим фактором педагогического процесса является:

- a) цель;
- b) содержание;
- c) мотив;
- d) деятельность.

Г. Компонент педагогического процесса, отражающий смысл вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу, – это:

- a) содержательный;
- b) деятельностный;
- c) результативный;
- d) эмоционально-волевой.

Д. Компонент педагогического процесса, отражающий эффективность его протекания, – это:

- a) результативный;
- b) содержательный;
- c) деятельностный;
- d) потребностно-мотивационный.

Е. Внутренним противоречием объективного характера является:

- a) несоответствие между общественными интересами и интересами личности;
- b) несоответствие между сложными явлениями общественной жизни и недостатком опыта для их понимания;
- c) несоответствие реальных возможностей воспитуемых требованиям, которые предъявляются к ним со стороны общества;
- d) несоответствие общественных интересов и интересов личности.

Рекомендуемая литература

1. Кондратьева, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальностям / И.П. Кондратьева, Е.И. Бараева. – Минск: РИВШ, 2018. – 231 с.

2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь от 30.12.2006 г. № 8/15613) // Сборник нормативных документов МА Рэсп. Беларусь. – 2007. – № 2. – С. 9–40.

3. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.

4. Педагогика: учеб. пособие для студентов / В.А. Слостенин и др. – М., 2002.

5. Титовец, Т.Е. Основы дошкольной педагогики: учебное пособие для студентов высшего образования по специальности «Дошкольное образование» / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева, Н.В. Литвина: М-во образования Республики Беларусь, БГПУ имени М. Танка. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2020. – 179 с.

Практическое занятие № 1.4

Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития

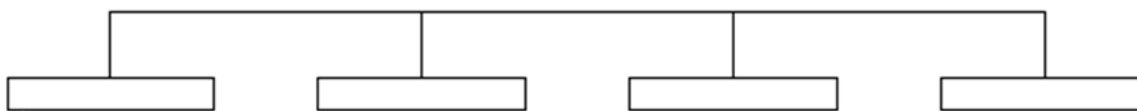
Вопросы для обсуждения

1. Понятие содержания образования.
2. Структура содержания образования. Специфические функции компонентов содержания образования.
3. Подходы к формированию содержания образования.
4. Принципы отбора содержания образования.
5. Документы, определяющие содержание образования: образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятия «содержание образования».
2. Назовите и охарактеризуйте основные компоненты содержания образования.
3. Заполните схему:

Содержание образования (по В.В. Краевскому, И.Я. Лернеру)



4. Уточните, что такое образовательный стандарт и чем вызвана необходимость его разработки.
5. Охарактеризуйте требования, предъявляющиеся к учебным планам, учебным программам.
6. Дополните понятия:
Содержание образования – это система научных, ..., практических ... и ..., способ ... и мышления, которыми ... необходимо овладеть в процессе обучения.
Учебный план – это утвержденный ... образования ..., в котором раскрывается содержание ... по каждому предмету и в каждом классе и определяется система ... знаний, практических ... и ... которыми необходимо ... учащимся.
7. Охарактеризуйте факторы, влияющие на отбор содержания образования.
8. Напишите эссе по проблеме «Чем можно объяснить возрождение к классическому и гуманитарному образованию в век информационных технологий?».

Рекомендуемая литература

1. Бабанский, Ю.К. Процесс обучения, его методологические и теоретические основы // Педагогика; под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988.
2. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М., 1989.
3. Капранова, В.А., Тихонова И.Г. Основы школьной дидактики. – Мн., 2002.
4. Пидкасистый, П.И., Горячев, Б.В. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы. – М., 1991.
5. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1970.
6. Слостенин, В.А. и др. Педагогика. – Мн., 1997.
7. Харламов, И.Ф. Педагогика. – Мн., 2002.

Модуль 2. Воспитание и развитие личности

Практическое занятие № 2.1

Сущность, закономерности, принципы процессов воспитания и самовоспитания

Вопросы для обсуждения

1. Воспитание как педагогическое явление.
2. Цель и задачи гуманистического воспитания.
3. Закономерности и принципы гуманистического воспитания.
4. Взаимосвязь и взаимообусловленность воспитания и самовоспитания.
5. Основные положения Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте сущность понятия «воспитание» в широком и узком социальном и педагогическом смыслах.

2. Охарактеризуйте движущие силы воспитания.

3. Охарактеризуйте цель и задачи воспитания в соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

4. Дискуссионное обсуждение вопросов:

- На каких идеях основывается современная теория воспитания?
- Какие закономерности определяют развитие личности в воспитании?
- Какие принципы сопутствуют данным закономерностям?
- Соблюдение каких условий организации воспитательного процесса способствует его результативности?

5. Выполнение индивидуальных письменных заданий (по вариантам):

Вариант 1

Обоснуйте цель и актуальность задач воспитания детей в современных условиях.

Вариант 2

Обоснуйте, в чем принципиальное отличие процесса воспитания от процесса образования.

6. Охарактеризуйте основные закономерности воспитания и самовоспитания.

7. Поясните, как реализуется на практике закономерность взаимосвязи воспитания и самовоспитания.

8. Уточните, какие требования предъявляются к принципам воспитания.

9. Назовите и охарактеризуйте основные принципы воспитания.

10. Поясните, как на практике действует принцип «опора на положительное в воспитании».

Рекомендуемая литература

1. Кондратьева, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальностям / И.П. Кондратьева, Е.И. Бараева. – Минск: РИВШ, 2018. – 231 с.

2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь от 30.12.2006 г. № 8/15613) // Зборнік нарматыўных дакументаў МА Рэсп. Беларусь. – 2007. – № 2.

3. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003.

4. Титовец, Т.Е. Основы дошкольной педагогики: учеб. пособие для студентов высшего образования по специальности «Дошкольное образование» / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева, Н.В. Литвина; М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ имени М. Танка. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2020.

5. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005.

Практическое занятие № 2.2
Методы, формы и средства воспитания и самовоспитания
Вопросы для обсуждения

1. Характеристика метода воспитания.
2. Педагогическое воздействие, его структура и функции.
3. Классификация методов воспитания.
4. Характеристика форм воспитательной работы.
5. Средства и приемы воспитания и самовоспитания.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте краткие сообщения о понятиях: «метод воспитания», «прием воспитания», «форма воспитания», «средство воспитания» (краткие сообщения 4-х студентов, в которых они дают определение понятию, называют его ключевые признаки, называют на примере свое понимание данного понятия).

2. Раскройте суть понятия «педагогическое воздействие», его структуру и функции.

3. Проанализируйте разные подходы к классификации методов воспитания (авторы – Н.И. Болдырев, Т.А. Ильина, Г.И. Щукина, В.А. Караковский).

4. Работа в микрогруппах – подготовка выступлений о наиболее устоявшихся группах методов: методы формирования сознания, методы формирования опыта поведения и отношений, методы стимулирования поведения и отношений, методы контроля и самоконтроля в воспитании (план выступления: назначение данной группы методов, характеристика конкретных методов данной группы, правил и требований к их успешному использованию).

5. Опишите условия действенности метода примера в воспитании.

6. Индивидуальное письменное задание.

Подберите 3 формы воспитательных мероприятий (эффективных, на Ваш взгляд) по любому из основных структурных элементов воспитания (нравственное, эстетическое, трудовое, гражданское, физическое и др.). Обоснуйте свой выбор.

7. Подготовьте сообщение «Методы, приемы и средства самовоспитания».

Рекомендуемая литература

1. Гавриловец К.В., Казимирская И.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. – Мн., 1988.

2. Караковский, В.А., Новикава, Л.И., Селиванова, Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н.Л. Селивановой. – М., 2000.

3. Кабуш, У.Т. Выхаванне ў сучаснай школе. – Мн., 1995.

4. Кадол, Ф.В. Воспитание чести и достоинства старшеклассников. – Мн., 1998.

5. Катович, Н.К. Модели воспитания школьников. – Мн., 2000.

6. Степаненков, Н.К. Педагогика школы. – Мн., 2007.

7. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М., 2003. – Кн. 2.

Практическое занятие № 2.3
Воспитание обучающихся в семье, коллективе и социуме
Вопросы для обсуждения

1. Виды и типы семей, особенности их влияния на ребенка.
2. Ошибки семейного воспитания, пути их предупреждения.
3. Методы и формы взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьей.
4. Динамика и стадии становления воспитательного коллектива.
5. Детское движение и детские объединения как фактор развития личности, ее социализация.

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте виды и типы семей, особенности их влияния на ребенка.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - Почему философ Н.Я. Соловьев назвал семью «воспитательной колыбелью человечества?».
 - Каково содержание семейного воспитания?
 - От чего зависит успешность воспитания детей в семье?
 - Как семейное воспитание зависит от нравственной и педагогической культуры родителей?
3. Отражение функционального образа семьи в схематичной картинке и анализ представлений о функциях семьи (задание выполняется у доски).
4. Уточните, в чем могут заключаться ошибки семейного воспитания и каковы пути их предупреждения.
5. Письменная проверка знаний методом завершения предложений:
 - Специфика семейного воспитания в том, что оно ...
 - Взаимодействие школы и семьи может осуществляться в таких формах, как ...
 - Проблемы, обсуждаемые на родительском собрании, могут быть следующие ...
6. Определите основные признаки детского воспитательного коллектива.
7. Индивидуальная самостоятельная работа (для письменного выполнения заданий приглашаются несколько студентов).

Задание 1. Детский коллектив – это развивающийся организм. Охарактеризуйте факторы, которые обеспечивают или тормозят этот процесс. *Задание 2.* В чем проявляется благоприятное воздействие детского коллектива на личность ребенка и при каких условиях?
8. Охарактеризуйте этапы развития коллектива.
9. Рассмотрите логику организации коллективного творческого дела.
10. Назовите и охарактеризуйте известные вам детские общественные организации и объединения.
11. Назовите, какие формы взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьей вам известны. Охарактеризуйте их роль в воспитании детей и учащейся молодежи.

Рекомендуемая литература

1. Книга для родителей / сост. В.З.Солоухин. – Мн.: Выш. шк., 1992.
2. Корчак, Я. Как любить детей / Я. Корчак. – М., 1991.
3. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А.Куликова. – М., 2000.
4. Макаренко, А.С. Книга для родителей: лекции о воспитании // соч.: в 11 т. – Т. 4.
5. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
6. Сухомлинский, В.А. Письма к сыну / В.А.Сухомлинский. – М., 1979.
7. Титовец, Т.Е. Основы дошкольной педагогики: учеб. пособие для студентов высшего образования по специальности «Дошкольное образование» / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева, Н.В. Литвина; М-во образования Республики Беларусь, БГПУ имени М. Танка. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2020. – 179 с.

Модуль 3. Технологизация образовательного процесса

Практическое занятие № 3.1

Альтернативные образовательные технологии

Вопросы для обсуждения

1. Сущностные характеристики альтернативных образовательных технологий.
2. Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер).
3. Технология свободного труда (С. Френе).
4. Дальтон-технология.

Задания для самостоятельной работы

1. Уточните, какие образовательные технологии называют альтернативными. Раскройте их сущностные характеристики
2. Опишите идеи, лежащие в основе «вальдорфской педагогики».
3. Дополните предложения:
 - первая вальдорфская школа была организована в ... году
 - автором вальдорфской педагогики является ...
 - вальдорфская педагогика основывается на учении ...
4. Опишите технологию свободного труда (С.Френе) способом завершения предложений:
 - с именем С.Френе связана модернизация французской школы в ...
 - наиболее важным средством обучения и воспитания С.Френе считал ...
5. Установите соответствие целей и авторских школ, соотнесите цифру с буквой.

- | | |
|---|---|
| 1. Вальдорфская педагогика | а) развитие детско-взрослой общности |
| 2. Школа адаптирующей педагогики | б) научить учиться, развить мышление |
| 3. Школа-коммуна А.С.Макаренко | в) развитие диалектического, вероятностного мышления |
| 4. Школа самоопределения | г) сохранение личности воспитанника |
| 5. Технология свободного труда С. Френе | д) создание правильного коллектива и правильного влияния коллектива на личность |
| 6. Мыследеятельностная педагогика | е) помочь человеку разобраться в чем состоит его призвание |
| 7. «Экология и диалектика» | ж) развитие человеческого в человеке |

6. Охарактеризуйте особенности дальтон-технологии.

Рекомендуемая литература

1. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей. – Мн.; «Сэр-Вит», 2003. – 288 с.
2. Сивашинская, Е.Ф. Педагогические системы и технологии: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / В.Н. Пунчик; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экосперспектива, 2010.
3. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии: учеб. пособие / Е.И. Снопкова. – 2-е изд., испр. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2013. – 416 с.
4. Титовец, Т.Е. Основы дошкольной педагогики: учебное пособие для студентов высшего образования по специальности «Дошкольное образование» / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева, Н.В. Литвина; М-во образования Республики Беларусь, БГПУ имени М. Танка. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2020. – 179 с.

Практическое занятие № 3.2
Педагогические возможности информационных технологий
Вопросы для обсуждения

1. Формы применения компьютера в образовательном процессе.
2. Технологии разработки мультимедийного сопровождения образовательного процесса.
3. Дидактические возможности сети Интернет.
4. Физиолого-гигиенические и педагогические требования к применению информационных технологий.

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте основные информационные монотехнологии. Уточните, какие из них, на Ваш взгляд, самые перспективные. Обоснуйте свой ответ.
2. Раскройте содержание понятий: «учебная презентация», «слайд», «компьютерная презентация». Установите соответствие между ними.
Учебная презентация – это
Слайд - это
Компьютерная презентация – это
3. Дополните предложения:
управление учебным процессом осуществляется индивидуально каждым обучаемым в процессе ... презентации;
основной единицей элементарной презентации в среде PowerPoint является ...
4. Зайдите на сайт Министерства образования Республики Беларусь, ознакомьтесь с его структурой и содержанием. Перечислите основные возможности, которые представляет сайт для педагогов, обучающихся, родителей.
5. Приведите примеры образовательных Интернет-ресурсов.

Рекомендуемая литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Кондратьева, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальностям / И.П.Кондратьева, Е.И.Бараева. – Минск: РИВШ, 2018. – 231 с.
3. Титовец, Т.Е. Основы дошкольной педагогики: учебное пособие для студентов высшего образования по специальности «Дошкольное образование» / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева, Н.В. Литвина: М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ имени М. Танка. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2020. – 179 с.

Практическое занятие № 3.3
Технология организации методической работы
в учреждениях образования
Вопросы для обсуждения

1. Методическая работа в учреждении образования: сущность, цели, задачи и направления.
2. Основные формы организации методической работы в учреждении образования.
3. Самообразование педагога. Аттестация педагогических работников.

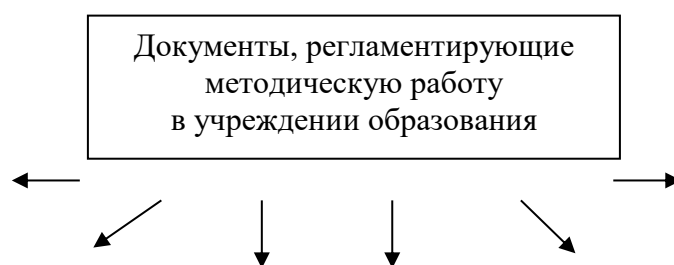
Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятию «методическая работа в школе».
2. Раскройте цели, задачи и направления методической работы в учреждении образования.
3. Охарактеризуйте принципы, на которых основывается методическая работа.
4. Установите соответствие, соотнося цифру с буквой.

- | | |
|---|---|
| 1. Предметно-методический сервис | а) представление дополнительных образовательных услуг по образовательным запросам учащихся и повышение квалификации педагогических кадров в этом направлении; |
| 2. Мониторинговый сервис | б) распространение лучшего педагогического опыта через методические бюллетени, статьи, публикации материалов в печатном и электронном виде, организацию мастер-классов, творческих мастерских; |
| 3. Маркетинговый сервис | в) организация работы учителей по освоению новых образовательных технологий, создание творческих групп, разработка методических и дидактических материалов и др.; |
| 4. Информационно-технологический сервис | г) получение информации о состоянии подготовки учащихся по учебным предметам, выявление тенденции изменения качества образования и факторов, влияющих на результаты учебной деятельности, выявление факторов мотивации педагогической деятельности; |
| 5. PR-сервис | д) обеспечение условий расширения информационного пространства школы и применение информационных технологий в учебном процессе. |

5. Дайте определение понятию: «аттестация педагогических работников».

6. Заполните схему «Документы, регламентирующие методическую работу в учреждении образования».



Рекомендуемая литература

1. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – С. 420–467.
2. Педагогические системы и технологии: практический аспект: курс лекций / авт.-сост. Р.В. Загорулько, Н.А. Ракова, Л.И. Шевцова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 213 с. – С. 164–190.
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – С. 654–682.
4. Титовец, Т.Е. Основы дошкольной педагогики: учебное пособие для студентов высшего образования по специальности «Дошкольное образование» / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева, Н.В. Литвина: М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ имени М. Танка. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2020. – 179 с.

Модуль 4. История и современное состояние образования

Практическое занятие № 4.1

Воспитание, школа и педагогическая мысль в Беларуси с IX по XVIII век

Вопросы для обсуждения

1. Основные методы и средства воспитания в народной педагогике древних славян.
2. Сущность языческой культуры восточных славян.
3. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли восточных славян.
4. Педагогические памятники X–XII вв. и их значение в развитии просвещения и педагогической мысли.

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте специфику обучения и воспитания у древних славян (VIII–IX вв.).
2. Дайте определение понятия: «народная педагогика».
3. Уточните роль христианства в развитии обучения и воспитания в Киевской Руси (X–XIII в.в.).
4. Заполните таблицу «Педагогические памятники Киевской Руси X–XII вв.»:

Автор(ы)	Название памятника	Год издания	Краткая аннотация
И. Златоуст			
К. Туровский			
кн. Владимир			
Неизвестные			

5. Докажите, используя исторические факты, что Е. Полоцкая и К. Туровский являлись выдающимися просветителями своего времени.

Рекомендуемая литература:

1. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие / А.Н. Джуринский. – М., 1998.
2. Орлова, А.П. История педагогики: курс лекций / А.П. Орлова, В.В. Тетерина. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2018. – 124 с.
3. Педагогика народов мира: история и современность / Р.Селек [и др.]; авт. межд. проекта К. Салимова, Н.Додде. – М., 2000.
4. Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и начала Нового времени. – М., 1994.

Практическое занятие № 4.2

Классики западноевропейской педагогики XIX века

Вопросы для обсуждения

1. Теоретические обоснования и реализация идей элементарного образования И.Г. Песталоцци.
2. Вклад И.Ф. Гербарта в развитие педагогики.
3. Трактовка А. Дистервегом сущности и задач общечеловеческого воспитания.
4. Педагогическая система Ф. Фребеля.

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте идеи, ставшие вершинами педагогической мысли XIX века.
2. Охарактеризуйте идеи элементарного образования И.Г. Песталоцци способом завершения предложения: суть метода элементарного образования И.Г. Песталоцци заключается в том, чтобы ...

3. Назовите основные компоненты педагогической теории И.Ф.Герберта. Охарактеризуйте их.

4. Уточните, какая теория является центром педагогической системы Ф. Фребеля. Охарактеризуйте ее.

Рекомендуемая литература

1. Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие / А.Н. Джурицкий. – М., 1998.

2. Орлова, А.П. История педагогики: курс лекций / А.П. Орлова, В.В. Тетерина. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2018. – 124 с.

3. Педагогика народов мира: история и современность / Р.Селек [и др.]; авт. межд. проекта К. Салимова, Н. Додде. – М., 2000.

4. Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и начала Нового времени. – М., 1994.

Практическое занятие № 4.3

Становление и развитие системы образования в России и Беларуси в XIX веке

Вопросы для обсуждения

1. Устав учебных заведений 1804 г.
2. Царскосельский лицей.
3. Влияние декабристов на педагогическую мысль и школу России.
4. Устав гимназий и прогимназий 1864 г. Типология российских гимназий середины XIX века.
5. Реформа образования в Беларуси начала XIX века.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте библиографию статей из педагогической периодики по проблеме «Развитие образования в Белоруссии в XIX веке».

2. Охарактеризуйте особенности Устава учебных заведений 1804 г.

3. Выполнение индивидуальных заданий (по вариантам).

Заполните таблицу «Характеристика реформ образования в Белоруссии (XIX в.)»:

Вариант 1

Реформа (год)	Характер реформы	Содержание реформы	Последствие (положительного, отрицательного характера)
1803–1804 г.г.			
1828 г.			
60-х годов			
70-80-х годов			

Вариант 2

Заполните таблицу «Характеристика идеи народности в русской и белорусской педагогике XIX века»:

Педагоги	Сущность идеи народности	Средства выражения народности	Статьи о народности в воспитании
К.Д. Ушинский			
Революционеры-демократы (В.П. Белинский, Н.А. Добролюбов)			

Белорусские просветители (А.Е. Богданович, Ю.Ф. Крачковский)			
--	--	--	--

4. Раскройте особенности учебного заведения – Царскосельский лицей.
5. Охарактеризуйте особенности Устава гимназий и прогимназий 1864 года.
6. Опишите типологию российских гимназий середины XIX века.
7. Назовите основные реформы и контрреформы в системе образования Белоруссии в XIX веке.
8. Уточните, в чем состояло отличие белорусской школы от российской и чем оно было обусловлено.

Рекомендуемая литература:

1. Андрэева, Е.Г. Асвета і педагогічная думка Беларусі ў перыяд Рэчы Паспалітай: вучэб. Дапаможнік / Е.Г. Андрэева. – Мінск: БДПУ, 2000. – 73 с.
2. Андрэева, Е.Г. Асвета ў старажытнай Беларусі і Вялікім княстве Літоўскім: вучэб. дапаможнік / Е.Г. Андрэева. – Мінск: БДПУ, 2000. – 46 с.
3. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: Са старажытных часоў да 1917 г. / М.А. Ткачоў, У.С. Пасэ, Г.Р. Сянькевіч; пад рэд. М.А. Лазарука. – Мінск.: Народная асвета, 1985 – 464 с.
4. Варенова, Т.Н. Краткая история педагогики: учеб. Пособие / Т.Н. Варенова. – Минск: ООО «Асар», 2010. – 256 с.
5. Джурицкий, А.Н. История образования и педагогической мысли: учебник для студентов вузов / А.Н. Джурицкий. – М.: Владос, 2003. – 400 с.
6. Пуйман, С.А. История образования и педагогической мысли: ответы на экзаменационные вопросы / С.А. Пуйман. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 160 с.

Практическое занятие № 4.4

Строительство советской системы образования и разработка ее теоретических основ в 1917–1945 г.г.

Вопросы для обсуждения

1. Деятельность Наркомпроса по реализации новой концепции развития школы.
2. Учебные планы и программы семилетней школы (1921 г.).
3. Комплексные программы ГУСа (1923–1930 г.г.).
4. Деятельность Н.К. Крупской.
5. Педагогические взгляды П.П. Блонского.
6. Практическая и творческая деятельность А.С. Макаренко.

Задания для самостоятельной работы

1. Назовите и охарактеризуйте документы, определившие развитие образования в 20-е годы XX века.
2. Назовите имена ученых, внесших существенный вклад в создание советской педагогической науки. Обоснуйте свой ответ.
3. Уточните, кто выступил организатором пионерского движения в советской стране. Расскажите, что вам известно о Всесоюзной пионерской организации.
4. Подготовьте сообщение «Педагогические взгляды П.П.Блонского».
5. Раскройте ведущий принцип педагогической системы А.С.Макаренко.

Рекомендуемая литература

1. Андрэева, Е.Г. Асвета і педагогічная думка Беларусі ў перыяд Рэчы Паспалітай: вучэб. Дапаможнік / Е.Г. Андрэева. – Мінск: БДПУ, 2000. – 73 с.

2. Андрэева, Е.Г. Асвета ў старажытнай Беларусі і Вялікім княстве Літоўскім: вучэб. дапаможнік / Е.Г. Андрэева. – Мінск: БДПУ, 2000. – 46 с.
3. Антологія педагогічнай мыслі Беларускай ССР / сост. Э.К. Дорошевіч, М.С. Мятельскі, П.С. Солнцев. – М.: Педагогіка, 1986. – 468 с.
4. Варенова, Т.Н. Краткая история педагогики: учеб. пособие / Т.Н. Варенова. – Минск: ООО «Асар», 2010. – 256 с.
5. Джурицкий, А.Н. История образования и педагогической мысли: учебник для студентов вузов / А.Н. Джурицкий. – М.: Владос, 2003. – 400 с.

Практическое занятие № 4.5
Модернизация системы образования в Республике Беларусь
в конце XX – начале XXI веков
Вопросы для обсуждения

1. Создание нормативно-правовой базы национальной системы образования Республики Беларусь.
2. Основные направления развития системы образования Республики Беларусь в 90-е годы XX века.
3. Состояние и перспективы развития национальной системы образования Республики Беларусь.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании.

Задания для самостоятельной работы

1. Выпишите и прокомментируйте основные принципы государственной политики республики Беларусь в сфере образования (по «Кодексу Республики Беларусь об образовании»).
2. Дайте определение понятия «концепция».
3. Охарактеризуйте особенности Концепции реформы общеобразовательной школы в Республике Беларусь (1997 г.).
4. Дискуссионное обсуждение достижений и минусов реформирования системы образования Республики Беларусь.
5. Раскройте цель воспитания в соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (1999, 2006 г.)
6. Подготовьте и защитите проект «Перспективы развития дошкольного образования Республики Беларусь».

Рекомендуемая литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011 – 400 с.
2. Орлова, А.П. История педагогики: курс лекций / А.П. Орлова, В.В. Тетерина. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2018. – 124 с.
3. Ресурсное обеспечение образования в условиях переходной экономики. – Мн., 2000.
4. Управление в системе образования Республики Беларусь. – Мн., 2004.
5. Шинкарев, В.М. Концепция развития средней школы в XXI веке / В.М. Шинкарев // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 5, 6. – С. 89–91.

Раздел контроля знаний

Материалы к экзамену. Перечень вопросов

1. Педагогика как наука и учебный предмет.
2. Объект и предмет педагогической науки. Задачи, теоретическая и технологическая функции педагогической науки, уровни их реализации.
3. Основные категории педагогики.
4. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками.
5. Понятие методологии педагогики и ее уровни.
6. Логика педагогического исследования. Эмпирические и теоретические методы исследования.
7. Педагогический эксперимент и его разновидности. Этапы педагогического эксперимента и требования к их организации.
8. Понятие «индивид», «человек», «личность», «индивидуальность»: существенные признаки, общее и особенное.
9. Возрастные и индивидуальные особенности дошкольников, их учет и развитие в педагогическом процессе.
10. Сущность педагогического процесса, его структура, этапы.
11. Закономерности и принципы педагогического процесса.
12. Целеполагание как вид деятельности педагога.
13. Этапы целеполагания и требования к ним.
14. Трактовка цели воспитания в нормативных документах (Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь).
15. Содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт. Источники и детерминанты формирования содержания образования.
16. Особенности документов, определяющих содержание образования на разных уровнях: образовательный стандарт, учебный план, учебная программа, учебное пособие.
17. Структура процесса обучения, ее содержательное наполнение.
18. Закономерности и принципы процесса обучения.
19. Метод обучения: сущностные характеристики.
20. Подходы к классификации методов обучения.
21. Детская одаренность, ее позитивные и негативные явления.
22. Воспитание как педагогическое явление: сущностные характеристики.
23. Воспитание и самовоспитание: взаимосвязь и взаимообусловленность.
24. Закономерности и принципы воспитания.
25. Классификация методов воспитания.
26. Средства и приемы воспитания и самовоспитания.
27. Характеристика форм воспитательной работы.
28. Сущность мировоззрения, его структура и функции.
29. Гражданская культура личности, ее основные компоненты.
30. Воспитание культуры нравственного поведения дошкольника.
31. Формирование эстетической культуры личности: пути и средства.
32. Семейное воспитание: значение, ошибки и пути их предупреждения.
33. Педагогическое руководство процессом формирования детского коллектива.
34. Индивидуальный стиль педагогической деятельности: сущность и структура.
35. Инновации в образовании: виды, формы.
36. Понятие «педагогическая система»: особенности.
37. Отличительные особенности технологий организации познавательной деятельности дошкольников.

38. Технологии дифференцированного обучения.
39. Использование игровых технологий в обучении.
40. Педагогические возможности информационных технологий.
41. Характеристика школы адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде).
42. Сущностные характеристики альтернативных образовательных технологий.
43. Характеристика Вальдорфской педагогики Р. Штейнера.
44. Технология саморазвития М. Монтессори: основная идея, пути реализации.
45. Здоровьесберегающие образовательные технологии.
46. Характеристика основных форм организации методической работы в учреждении дошкольного образования.
47. Зарождение воспитания в первобытном и рабовладельческом обществах.
48. Анализ систем спартанского и афинского воспитания.
49. Зарождение и развитие педагогической мысли в трудах философов Древнего мира (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Квинтиллиан).
50. Воспитание у древних славян и в Киевском государстве.
51. Просвещение и школа на землях Беларуси в XI–XVIII вв. Типы учебных заведений.
52. Просвещение и школа в России в первой половине XVIII века.
53. Педагогическая мысль в России во второй половине XVIII в. (И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович, М.В. Ломоносов).
54. Гуманистическое направление педагогической деятельности И.Г. Песталоцци. Его практическая педагогическая деятельность и взгляды.
55. Развитие гуманистических тенденций в педагогической теории Ф.А.В. Дистервега. Теория воспитывающего и развивающего обучения, ее принципы.
56. Сущность педагогической теории И.Ф. Гербарта и его педагогическая система.
57. Школьные реформы в России в первой половине XIX века. Создание государственной системы школьного образования.
58. Основные педагогические течения конца XIX – начала XX в.в. о воспитании и образовании личности (свободное воспитание, экспериментальная педагогика, педагогика действия, прагматическая педагогика).
59. Реформаторская педагогика о содержании, формах и методах обучения (Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штайнер, С. Френе).
60. Возникновение и развитие советской системы образования (1917–1945 гг.).
61. Развитие системы народного образования в СССР в период с 1945 по 1992 гг.
62. Система образования в Республике Беларусь в конце XX – начале XXI вв.

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

для специальности 1-01 02 01 Начальное образование

Введение

Инновационные изменения в системе образования, необходимость подготовки педагогов к реализации образовательных стандартов и учебных программ на компетентностной основе определили принципиальные изменения в квалификационных требованиях к их профессиональной компетентности. Социальный запрос на высокий профессионализм педагогов выразился в предъявляемой обществом системе требований к личностным и деятельностным проявлениям их компетентности и профессионализма. Развитие потребности в высоком качестве профессиональной деятельности, стремление к личностно-профессиональному саморазвитию, продуктивному использованию творческого потенциала в решении значимых профессиональных задач становятся ведущими в системе подготовки студентов I ступени высшего образования.

Актуальность учебной дисциплины «Основы педагогики» обусловлена необходимостью и целесообразностью изучения такого феномена как образование в новых социокультурных условиях на основе компетентностного подхода. Данный подход обеспечивает построение обобщенной картины изучаемого феномена, более глубокое его осмысление, выявление взаимосвязей и влияние, что станет базой дальнейшего эффективного изучения педагогических дисциплин и прохождения всех видов практики.

Главными интегрирующими или сквозными идеями, пронизывающими содержание учебной дисциплины, выступают идеи развивающегося человека как главной ценности в современном мире технологий; и образования как главного механизма развития личности и общества в целом. Эти сложные и многогранные феномены будут рассмотрены с позиции педагогики в историческом и современном контекстах.

Целью преподавания дисциплины «Основы педагогики» является освоение студентами на основе компетентностного подхода базовых основ педагогики; формирование целостного представления об образовании как социокультурном и педагогическом феномене; воспитание ценностного отношения к профессии педагога.

Задачи изучения дисциплины:

- создание у студентов устойчивой мотивации к изучению педагогических дисциплин и саморазвитию в области педагогической профессии;
- освоение базовых понятий педагогики, формирование системного представления о педагогике как науке и учебной дисциплине, ее месте и роли в системе наук о человеке и в профессиональной подготовке;
- формирование знаний об историческом развитии педагогики и образования, освоение эффективных образовательных практик и педагогических феноменов, сформировавшихся в разные периоды и оказавших влияние на развитие современной педагогики и образования;
- включение студентов в анализ общемировых тенденций развития образования и направлений его модернизации;
- овладение студентами теоретико-практическими основами профессионально-педагогической деятельности, педагогической этики и общения, современными требованиями к профессиональным компетенциям педагога.

Освоение учебной дисциплины ориентирует студентов в вопросах педагогики, педагогической профессии в контексте историко-педагогического знания и современных

тенденций развития образования, способствует формированию готовности к педагогической практике в учреждениях образования.

Согласно образовательному стандарту высшего образования I ступени и типовому учебному плану по специальности 1-01 02 01 Начальное образование изучение учебной дисциплины «Основы педагогики» должно обеспечить формирование у студентов **универсальной компетенции**: решать задачи профессионального и личностного развития, планировать и осуществлять повышение квалификации.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен

знать:

базовые понятия педагогики, ее место и роль в системе наук о человеке, общекультурное значение педагогики; культурно-исторические предпосылки развития педагогики и образования, сущность эффективных педагогических теорий и практик, оказавших влияние на развитие современной педагогики и образования; сущность образования как социокультурного феномена и образовательного процесса, современные тенденции развития образования; основы педагогической профессии и сущность педагогической деятельности; требования к современному педагогу, его миссии и профессиональной компетентности;

уметь:

анализировать педагогические феномены в их исторической ретроспективе и современном социокультурном и образовательном контекстах; понимать и обосновывать современные образовательные тренды; устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса; определять собственные точки роста в обучении и овладении педагогической профессией;

владеть:

методами и приемами рефлексии и адекватной самооценки в процессе обучения, собственной педагогической деятельности в период практики, разработки и реализации проектов (программ) профессионального самообразования и личностного самосовершенствования; приемами продуктивного педагогического общения, создания и поддержания делового имиджа.

Учебно-методический комплекс (далее - УМК) ставит *целью* повышение эффективности и качества освоения студентами содержания учебной дисциплины «Основы педагогики».

Разработка и использование УМК нацелены на решение следующих *задач*:

- активизировать организацию изучения учебной дисциплины «Основы педагогики» с учетом современных мировых и национальных тенденций в начальном образовании;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Основы педагогики»;
- эффективно планировать и организовывать самостоятельную работу и контроль знаний студентов.

Данный учебно-методический комплекс позволит студенту ориентироваться в содержании курса, последовательности его изучения и требованиях к уровню его усвоения; создаст условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.п.

Рекомендации по использованию учебно-методического комплекса

УМК состоит из трех взаимосвязанных разделов: теоретического, практического, раздела контроля знаний.

В первом, теоретическом, разделе учебно-методического комплекса содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса, предложен материал для изучения наиболее сложных тем дисциплины.

Во втором, практическом, разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующие формированию у студентов первоначальных профессиональных умений.

В разделе контроля знаний учебно-методического комплекса представлены теоретические материалы к зачету.

Во вспомогательном разделе студентам предложена учебная программа дисциплины, включающая перечень учебных изданий, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины, которые могут быть использованы студентами в процессе самостоятельной работы по предмету (с данными материалами, банком оценочных средств можно ознакомиться в newsdo.vsu.by по IP адресу: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=809>).

Теоретический раздел Содержание лекционного курса

Модуль 1. Историко-культурные предпосылки зарождения и развития образования и педагогики

Тема 1.1 Педагогика как наука об образовании. Значение образования в современном мире

Педагогика как наука и учебная дисциплина об образовании. Объект, предмет, функции (фундаментальная и прикладная) педагогики. Взаимосвязь и единство педагогической теории и практики. Основные категории педагогики: воспитание, обучение, образование. Общекультурное значение педагогики как науки и учебной дисциплины. Междисциплинарные связи педагогики. Реализация междисциплинарного подхода в изучении развивающейся личности и образования в учебной дисциплине. Образование как главный механизм развития личности, человека и государства.

Педагогическая наука является одной из самых древних отраслей знаний, ее развитие неотделимо от развития общества. Уже первобытные люди обладали знаниями по воспитанию детей, которые передавались от одного поколения к другому в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил. Позже эти знания нашли отражение в поговорках, пословицах, мифах, легендах, сказках, составивших содержание народной педагогики. Педагогическая мысль в рамках народной педагогики – это *первый этап* развития педагогики как науки. Житейский педагогический опыт развивался и сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальности и составлял основу научного педагогического знания. *Второй этап* связан с зарождением педагогических идей в русле религиозных и философских учений. *Третий этап* развития педагогического знания представлен формированием педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений. Суть *четвертого этапа* заключается в переходе от утопических и гипотетических теорий к концепциям и теориям, основанным на педагогической практике и эксперименте. Указанные этапы не выстраиваются в хронологическом порядке и не имеют четких границ. Все они, так или иначе, реализуются и в настоящее время.

Современный термин «педагогика» употребляется в нескольких значениях. Выделяют (по Н.В. Бордовской):

– «бытовое» значение педагогики: каждый человек на протяжении жизни обучает и воспитывает своих детей, членов семьи, сотрудников по работе, то есть выступает в роли «педагога»;

– педагогику как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с передачей жизненного опыта от старшего поколения к младшему; это – *педагогическая деятельность*, высшее проявление которой называют искусством;

– педагогику как науку и отрасль человековедения, которая изучает и совершенствует способы управления развитием человека в единстве природного, индивидуального и общественного; педагогика базируется на целостном и системном знании о развивающемся человеке, которое предоставляют ей философия, психология, социология и другие науки о человеке;

– педагогику как учебную дисциплину, которую изучают студенты, обучающиеся как по педагогическим, так и по непедагогическим специальностям; она включает теоретический и практический аспекты обучения и воспитания человека на различных возрастных этапах его развития; основная цель этого учебного предмета – подготовка профессионального педагога, специалиста в области образования;

– педагогику как отрасль гуманитарного знания, имеющую общекультурное значение для развития общества и личности.

Для определения педагогики как науки необходимо осмыслить ее *объект и предмет* исследования. **Объектом** педагогики является сфера образования, то есть те явления действительности, которые обуславливают развитие, обучение и воспитание человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. **Предмет** педагогики – образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно реализуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных, культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика изучает сущность, закономерности, перспективы, тенденции развития педагогического процесса (образования), являющегося фактором и средством развития человека на протяжении всей его жизни. Можно сказать и так: педагогика изучает процесс развития и формирования личности в условиях воспитания и обучения.

Педагогика одновременно является и теоретической, и прикладной наукой. Будучи теоретической наукой, она осуществляет теоретический анализ практики образования, устанавливает функционирующие в ней закономерности педагогического процесса, тенденции и перспективы его развития. Как прикладная наука, педагогика использует теоретические знания в повседневной педагогической практике, разрабатывая на их основе практические рекомендации. С этим двойственным характером педагогики связаны ее основные функции и соответствующие группы задач (см. схему 1):

Педагогика как любая наука имеет свой категориальный и понятийный аппараты. Понятия и категории педагогики выражаются в терминах. Большинство современных ученых-педагогов называют в качестве *основных категорий педагогики* следующие: образование, воспитание, обучение личности.

К *основным понятиям* педагогики относят: педагогический процесс, социализация личности, формирование личности, педагогическое общение и другие. Педагогика оперирует такими понятиями, как развитие, индивид, личность, индивидуальность, субъект воспитания.

Развитие как универсальное, непрерывное, закономерное свойство природы при-суще и человеку. Это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сферах человека, обусловленный влиянием внешних (природная и социальная среда, воспитание, групповая деятельность и т.п.) и внутренних (задатки, собственная активность личности и т.п.), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное стихийное влияние среды) факторов.

Термином «**формирование**» в педагогике обозначают процесс становления личности в результате влияния наследственности, среды, образования и собственной активности личности.



Процесс развития человека под воздействием социальной среды обозначают термином **«социализация»**. В ходе социализации происходит усвоение и воспроизводство индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности или группе. Социализация, происходящая под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых обществом условий, есть воспитание (в широком социальном значении).

Дать определение такой категории, как воспитание, сложно, так как под воспитанием понимают и социальное явление, и явление общечеловеческой культуры, и педагогический процесс, и воспитательную деятельность.

С учетом вышесказанного, дадим общее определение воспитания как категории педагогики. **Воспитание** – это процесс целенаправленного, специально организованного взаимодействия старших и младших поколений по передаче, усвоению и воспроизводству социального опыта и общечеловеческой культуры. С категорией воспитания тесно связана еще одна категория педагогики – обучение. **Обучение** – специально организованный, целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучаемых, в результате которого обеспечивается усвоение учащимися определенной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

Целенаправленное, специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение целей и задач образования, называют **педагогическим процессом**. Понятие педагогический процесс исполняет роль центрального, стержневого понятия, оно выражает сущность предмета педагогики - образования.

Образование – многозначная категория. Первоначально под образованием понимали передачу важнейших жизненно необходимых сведений и навыков. В современной трактовке *образование* – это система, процесс и результат воспитания, обучения, развития личности.

Один из смыслов понятия «образование» заключается в строительстве человеком своего образа «Я».

Тема 1.2. Возникновение и становление педагогической науки

Этапы становления педагогики как науки. Зарождение теоретической педагогической мысли в работах древних философов. Истоки народной педагогики восточных славян. Развитие образования и педагогической мысли в эпоху средних веков.

Культурно-историческая обусловленность воспитания как закономерность его становления и развития. Гуманистическая философско-педагогическая мысль в эпоху Возрождения. Влияние идей гуманизма на развитие современной педагогики.

Выделение педагогики как самостоятельной науки в эпоху Возрождения (XIV–XVI в.в.) (Ф. Бэкон, В. Ратке, Я.А. Коменский). Становление научной педагогики. Разработка классно-урочной системы, принципов и методов обучения Я.А. Коменским. Модель элитарного образования Д. Локка. Влияние Ж.-Ж. Руссо на развитие теории и практики образования в XIX и XX столетиях.

Слово «педагогика» возникло в античные времена и за прошедшие тысячелетия зазвучало на разных языках, заняв прочное место в общеупотребительской лексике. Им пользуются не только педагоги-специалисты, но и люди, далекие от педагогической профессии. Такому широкому распространению слово «педагогика» обязано своей неоднозначностью. За ним закрепилось два значения:

- педагогика – область практической деятельности, искусство, ремесло;
- педагогика – область научного знания, наука.

В первом значении слово «педагогика» стало употребляться значительно раньше, чем во втором. Педагогика как наука возникла много веков спустя. Поэтому педагогика – сравнительно молодая отрасль знания среди таких древних наук, как, например, философия, медицина, геометрия, астрономия.

Потребность готовить детей к жизни, передавать им накопленный опыт возникла у человечества в глубокой древности. Это осуществлялось не только в процессе естественного хода жизни в семье, общине, когда старшие учили, показывали, увлекали своим примером младших, приобщая их к труду, прививая необходимые навыки.

С развитием культуры, с изменениями в хозяйственно-экономической жизни, вызванными переходом к рабовладельческой формации, возникает потребность в создании специально организованных заведений для обучения и воспитания подрастающего поколения. Как ответ на эту потребность появляется школа (Древний Восток, приблизительно 5-е тысячелетие до н.э.). Первые школы открывали служители культа при храмах, монастырях, поскольку религия была носителем идеалов воспитания. Затем создаются школы различного типа, которые отличались целями, содержанием и методикой обучения. Содержание обучения в древних школах было представлено широко: грамота, ма-тематика, музыка, этика, ритуальные церемонии, физические упражнения, поэтика, логика и др. Характер и объем обучения определялись социальной принадлежностью учеников (дети вельмож, духовенства, чиновников, ремесленников, пастухов, рыбаков, даже рабов), а также культурно-этническими традициями, существовавшими в той или иной стране. Были школы с «профессиональным уклоном», в которых готовили писцов, художников, учителей.

В историю педагогики вошли две воспитательные системы, сложившиеся в античные времена (VI–IV вв. до н.э.) в Древней Греции: спартанская и афинская. Спарта, в силу общественных условий, в течение трех столетий была военным государством. Поэтому в основе спартанской системы лежала идея воспитания юноши, сильного духом, физически развитого, сведущего в военном деле. Воспитание лиц мужского пола находилось в ведении государства, строго регламентировалось и контролировалось. Общественное воспитание начиналось с первых дней жизни. Новорожденных осматривали старейшины, слабых и уродливых детей кидали в пропасть, а крепких отдавали кормилице. Кормилицы были первыми профессиональными воспитательницами в Греции.

Они приучали ребенка к жизни в суровых условиях: не бояться темноты, проявлять умеренность в еде, не кричать и не плакать от боли, холода и т.п. Государственное обучение, рассчитанное на 12 лет, начиналось с 7-летнего возраста. Оно состояло из системы военной подготовки и включало физические упражнения, гимнастику, соревнования, учебные походы, примерные сражения и т.д. Интеллектуальное развитие сводилось к минимуму: начаткам чтения и письма.

В демократических Афинах сложилась иная система воспитания, направленная на развитие ума, нравственных качеств, тела. Детей обучали чтению, письму, счету, игре на музыкальных инструментах (кифаре, лире). Особое значение придавалось приобщению ребенка к искусству, культуре. В программе органически сочетались поэзия, танцы, музыка, чтение классической литературы (сочинения Гомера, Эзопа, Софокла и др.). Воспитанию тела и духа способствовали занятия гимнастикой, бегом, борьбой, метание диска, копьа, а также участие в спортивных состязаниях.

Итак, в древние времена (период до н.э.) человечество накопило богатый опыт педагогической деятельности, воспитания подрастающего поколения. Величайшие мыслители древности, философы Демокрит (ок. 470 или 460 до н. з.), Сократ (469–399 до н.э.), Платон (427–348 до н.э.), Аристотель (384–322 до н.э.) и др., размышляя над природой человека, путях его совершенствования, сетуя на падение нравственности в современном им обществе, сформулировали первые педагогические идеи, положения, рекомендации о воспитании и обучении детей и юношей. Изречения древних философов, которые сохранила для нас история, их труды, дошедшие до наших дней, еще нельзя назвать педагогическими теориями, отнести к области науки. Сами философы смотрели на педагогику как на искусство вести ребенка по жизни. Тем не менее, следует отметить, что первые педагогические воззрения зародились в недрах философии и явились предтечами педагогики как науки.

Средневековье вошло в историю засильем церкви, отходом от античных идеалов воспитания во всех областях духовной жизни, в том числе в образовании и воспитании. Однако средние века – огромный исторический пласт, охватывающий более двенадцати столетий, на протяжении которых было много ценного в педагогическом опыте. Именно в средние века появились университеты, которые выполняли роль центров образования, культуры. Возникновение университетов было как бы ответом на новые требования общества к интеллектуально-духовному развитию личности.

Для любознательных:

В 1148 г. открылся первый в Европе университет в Болонье (Италия), отличавшийся уникальным для средневековья демократизмом организации: студенты обладали правом принимать и увольнять по своему усмотрению преподавателей, определять продолжительность лекций, участвовать в выборах ректора. В XII в. возник Оксфордский университет (Англия), в XIII в. – Парижский университет (Франция). В средневековом университете обычно было четыре факультета: теологический (богословский), медицинский, юридический и свободных профессий (художественный).

В трудах мыслителей, государственных и религиозных деятелей средних веков Ф.Аквинского, Ф. Бэкона, Ф. Рабле, М. Лютера, Т. Мора, Т. Кампанеллы, Э. Роттердамского и др. педагогическое учение получило свое дальнейшее развитие. Поставив человека в центр своего мировоззрения, мыслители-гуманисты подчеркивали зависимость морального и социального прогресса общества от качества воспитания, которое получают члены этого общества.

Тем не менее, весь долгий период от древних веков до XVII в. вошел в историю педагогики как время донаучного педагогического творчества, эмпирической (основанной на опыте) педагогической практики.

Педагогика как самостоятельная отрасль теоретического знания стала оформляться в XVII в. Дело в том, что к этому времени ощутилась острая потребность в науке,

призванной улучшить существовавшую педагогическую практику, расширить границы и возможности воспитания и образования. Нужда в педагогике как науке возникла в силу следующих социально-экономических причин. XVII в. был временем больших перемен, которые переживал мир благодаря эпохе великих географических открытий, вследствие бурного развития городов, ломки средневековых устоев жизни. Прибавьте к этому расцвет культуры, науки, зарождение промышленности и т.д. Образование стало играть особую роль в жизни людей, во всем общественном развитии. С повышением качества образования, созданием массовой образовательной системы выдающиеся мыслители связывали надежды с прогрессом человеческого общества.

Для любознательных:

Традиция школьного учения, почтения к грамоте на Руси была очень прочной, несмотря на беды, связанные с татаро-монгольскими завоеваниями. Благодаря развитию начальной школы к XVII веку уровень грамотности на Руси был по тем временам высоким, особенно среди духовенства и купечества. Купцы изучали, и иностранные языки, нанимая для этого приезжих иноземцев. Среди грамотных дворян было немало женщин. Начальные школы действовали по всей стране. Средства на школу давали родители. Учитель обычно был один, а детей много, причем разных возрастов. Одни учили буквы и читали по складам под руководством учителя, другие в это время писали. Каждый ученик получал задание, соответствующее уровню его подготовки. Часть детей уходила после школы домой, но многие родители считали полезным, чтобы дети жили при школе. Состоятельные дворяне и купцы приглашали к своим детям домашних учителей, обычно владевших иностранными языками.

В XVII в. главным учебником стал Букварь, неоднократно переиздававшийся Печатным двором в Москве. Кроме азбуки, грамматических правил и правил поведения буквари содержали прописи, статьи по вероучению, краткие словари. Многочисленные азбуки-прописи для изучения скорописи существовали отдельно. Часто в них включали сведения по арифметике, истории, географии, философии, литературе, мифологии. Пение было непременным предметом в начальной школе: без знакомства с «мусикией» человек не считался грамотным. Учение не оканчивалось после выхода из школы: человек всю жизнь должен был учиться по книгам, ибо «книги суть реки, наполняющие вселенную мудростью».

История науки – это история людей и история идей. Становление научной педагогики связано с именем замечательного чешского мыслителя-гуманиста, педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Заслуга Я.А. Коменского перед человечеством заключается в том, что он привнес в педагогическую мысль кардинально новые идеи, оплодотворившие ее дальнейшее развитие. Что же это были за идеи?

Фундаментальной идеей педагогики Яна Амоса Коменского является пансофизм, т.е. обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей, независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности.

Я.А. Коменскому, великому гуманисту, принадлежит оптимистическое утверждение, что каждый ребенок при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса может взойти на «самую высокую» ступень «лестницы» образования. Полагая, что знания должны приносить пользу в практической жизни, Я.А. Коменский провозгласил обязательность реального, общественно полезного обучения.

В трудах Я.А. Коменского представлен проект стройной системы всеобщего образования, поставлены вопросы об общегосударственной школе, о плановости школьного дела, о соответствии ступеней образования возрасту человека, об обучении на родном языке, о сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования, о классно-урочной системе.

Опираясь на то, что было добыто предшествующими поколениями, проанализировав практику подготовки детей к жизни, Я.А. Коменский пришел к выводу о наличии объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса, сформулировал законы, правила воспитания и обучения, имеющие не сиюминутное, а долгосрочное перспективное значение. В главной книге всей своей жизни «Великая дидактика» (1654) Я.А. Коменский изложил теоретические основы учебного процесса, по образу которого строится обучение в современной школе, дошкольном учреждении.

С научных трудов Я.А. Коменского начинается бурный период развития классической педагогической теории. Блестящая плеяда последующих педагогов-классиков (Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.) значительно продвинула разработку теоретических проблем воспитания и обучения.

Достоинный вклад в создание классической педагогики сделали наши соотечественники: В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов. Мировую славу русской педагогике принес К.Д. Ушинский (1824–1871). Он создал стройную психолого-педагогическую концепцию развития личности и на ее основе - теорию воспитания и обучения.

Отмеченный выдающимися достижениями, прежде всего в области естествознания, физики, математики, был благоприятен и для развития педагогической науки. В этот период она интенсивно развивается в качестве самостоятельной научной дисциплины, поднимаясь от описания фактов и явлений до постижения закономерностей процесса воспитания и обучения. Внутри педагогики наблюдается дифференциация знаний, выделяются и обособляются ее отдельные части, такие, как, например, дошкольная педагогика.

С его бурными социально-политическими изменениями во многих странах поставил перед педагогикой проблему воспитания человека в новом обществе. Ее исследовали С.Т. Шацкий, П.П. Блонский. Теоретические работы Н.К. Крупской (1869–1939) охватывают широкий круг педагогических проблем, в том числе имеющих непосредственное отношение к воспитанию детей дошкольного возраста. Ядро учения А.С. Макаренко (1888–1939) – теория воспитательного коллектива. Макаренко разработал также важнейшие вопросы семейного воспитания. Гуманный характер воспитания и обучения, бережное отношение к личности – таков лейтмотив педагогического учения В.А. Сухомлинского (1918–1970).

Итак, возникновение и развитие педагогики как науки связано с практической потребностью общества в изучении и обобщении исторического опыта подготовки новых поколений к участию в производстве материальных и духовных ценностей. Современная педагогика – это особая область науки о воспитании человека на всех возрастных этапах его развития.

Модуль 2. Образование как социокультурный и педагогический феномен

Тема 2.1 Образование как современный социокультурный феномен

Образование как ценность, система, процесс и результат. Образование как современный социокультурный феномен и механизм устойчивого развития личности и общества. Социокультурные тенденции, оказывающие влияние на развитие образования, науки, культуры. Две основные функции образования в обществе (воспроизводство и развитие). Новые подходы к образованию в условиях глобализационных процессов и цифрового общества. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности. Личностно ориентированный, развивающий, опережающий характер образования как условие более эффективной социализации и подготовки выпускников к жизнедеятельности в современном обществе.

Образование как общечеловеческая ценность, процесс, система и результат

Человеческое общество не может развиваться без передачи культурно-исторического (производственного, научного и т. п.) опыта от старшего поколения к младшему. Образование как социальное и педагогическое явление такое же древнее, как само человечество. Многие века этот процесс протекал как естественный. Накопление социального опыта на определенном этапе развития человечества (в поздний период рабовладельческого строя) привело к возникновению потребности в людях, специально занимающихся воспитанием и обучением детей. Появились учебные заведения, в которых осуществлялось образование подрастающего поколения. С возникновением государства появляются органы, определяющие цели и характер образовательной политики, пути ее осуществления. Процесс передачи культурно-исторического опыта становится необходимым и целенаправленным. Образование приобретает общественную функцию и становится особой сферой социальной жизни. Под воздействием социальной среды происходит социализация личности. Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего воспроизводства индивидом социального опыта. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия окружающей среды на развивающегося человека, так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых обществом условий, то есть образования. Понятие «образование» этимологически связано с понятием «культура» (лат. *cultura* – возделывание, образование, воспитание, развитие, почитание). С учетом этого образование есть индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которой он овладевает на основе целенаправленной целостной системы обучения и воспитания (В.И. Андреев). Образование, являясь социокультурным феноменом, выполняет следующие *социокультурные функции* (по Н.В. Бордовской):

1. *Образование* – способ вхождения человека в мир материальной и духовной культуры общества. Это процесс трансляции культурно оформленных образцов деятельности и поведения, устоявшихся форм (норм морали и поведения, правил общения и т. п.) общественной жизни.

2. *Образование* – это способ социализации личности и преемственности поколений. Одна из главных задач образования состоит в подготовке молодого поколения к самостоятельной жизни и формировании образа будущего в ходе освоения различных форм жизнедеятельности человека.

3. *Образование* есть механизм формирования общественной и духовной жизни человека и отрасль массового духовного производства. Социальная ценность образования определяется значимостью образованного человека в обществе. Гуманистическая ценность образования состоит в возможности развития познавательных и духовных потребностей человека. В то же время в рамках системы образования происходит накопление и развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала страны.

4. *Образование* является ускорителем процесса развития как отдельной личности, так и общества в целом. Все вышеназванные функции можно свести к двум основным:

- 1) воспроизводство культурно-исторического опыта человечества;
- 2) развитие личности и общества.

Образование – сложнейший социально-исторический феномен с множеством сторон и аспектов.

В настоящее время рассматривают:

– образование как систему – совокупность учебно-воспитательных заведений, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров, а также органов управления образованием, государственных образовательных стандартов и образовательных программ;

– образование как педагогический процесс (процесс обучения и воспитания) – усвоение в учреждениях образования, а также в результате самообразования, системы знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений к миру и себе;

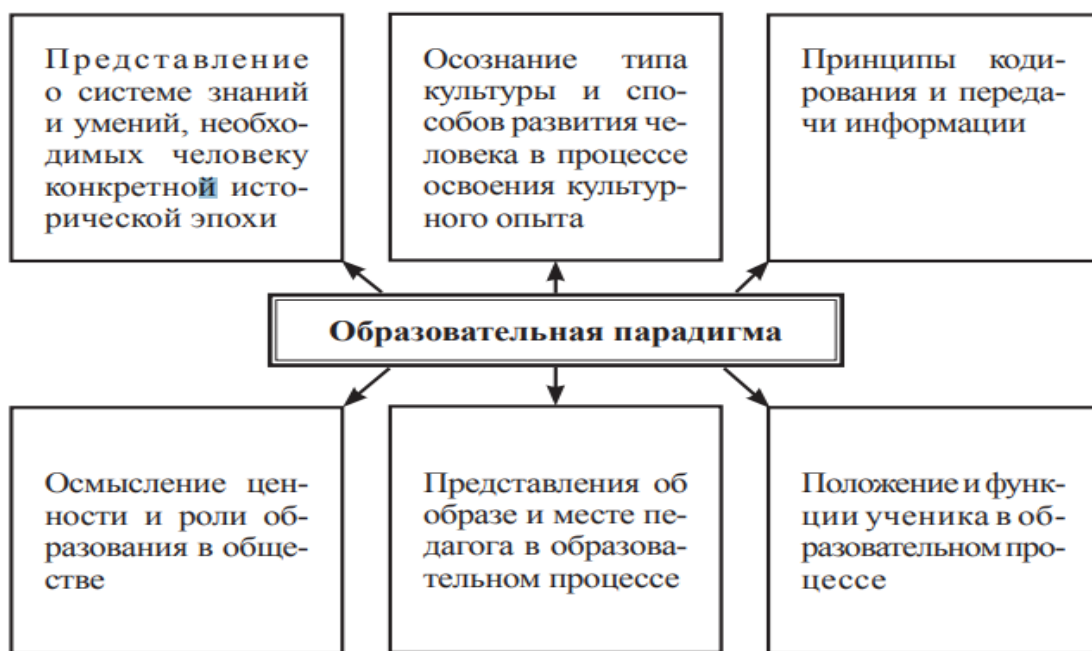
– образование как результат обучения и воспитания – достигнутый уровень в усвоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений.

Современное понимание образования представлено в Кодексе Республики Беларусь об образовании: «Образование – обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленное на усвоение знаний, умений и навыков, формирование гармоничной разносторонне развитой личности обучающегося».

Значение образовательных парадигм в социально-культурном развитии общества

Образование является важнейшим фактором развития общества, определяющим перспективы его развития. Свои функции образование выполняет в соответствии с теми или иными образовательными парадигмами (греч. *paradeigma* – пример, образец). Образовательная парадигма - концептуальная модель решения задач (проблем) образования. Парадигмы образования на теоретическом уровне обосновывают и определяют направления развития образовательной практики, проектирования конкретных моделей организации образования. Элементы, от содержания и доминирования которых зависит формирование той или иной парадигмы, представлены в схеме 1:

Схема 1



и открытую для изменений сферу образовательных услуг, которая позволяет личности сознательно выбирать индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими образовательными потребностями, способностями, гендерными особенностями.

Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности

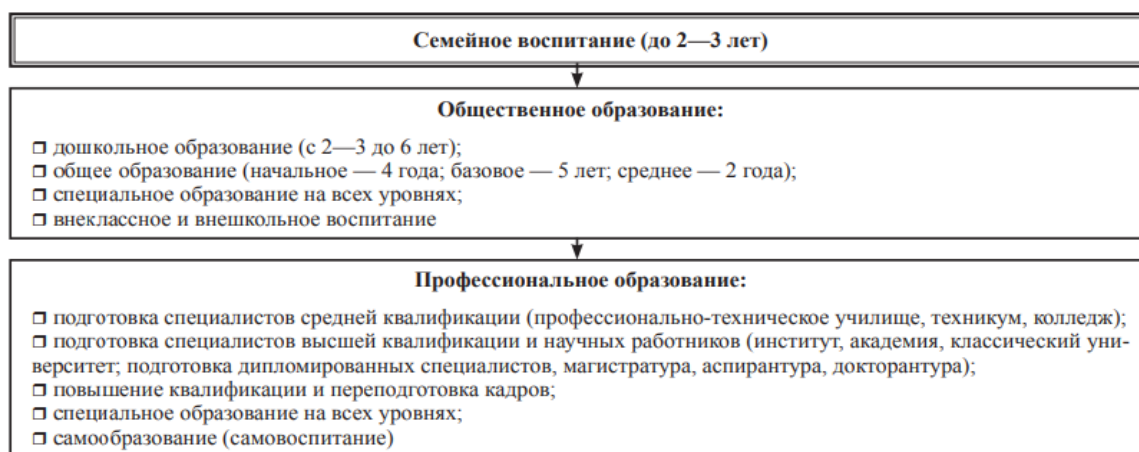
Важнейшей характеристикой личности XXI века выступает ее компетентность и профессионализм. Эти качества обеспечивают востребованность и конкурентоспособность личности в обществе. Термином «компетентность» обозначают не только соответствие занимаемой должности, способность решать профессиональные задачи, принимать ответственные решения, но и потребность, способность к личностному развитию и профессиональному росту в течение всей жизни. Понятие «непрерывное образование» в мировой педагогике имеет несколько значений: «образование через всю жизнь», «образование взрослых», «продолжающееся образование», «возобновляемое образование» и

другие. Отечественные ученые рассматривают непрерывное образование в нескольких аспектах:

- как концепцию, согласно которой образование охватывает всю жизнь человека;
- как образование, получаемое в учреждениях образования всевозможных типов: от дошкольных до учреждений последиplomного образования;
- как образование взрослых за пределами базового образования, приобретение и повышение квалификации, профессиональная переподготовка. В личностном смысле непрерывное образование – это способ разностороннего развития индивида, образ разумной жизни. Непрерывное образование осуществляется в процессе специально организованного обучения в учреждениях образования и в ходе самообразования (см. схему 2).

Самообразование – получение образования в ходе самостоятельной деятельности самой личности, которая устанавливает цели и задачи, отбирает содержание, средства, методы, формы и рефлексиирует результаты этой деятельности. Самообразование выступает формой активного бытия человека в культуре.

Схема 2



- Выделяют (М. Князева, В.Д. Диденко) следующие *функции самообразования*:
- экстенсивная – накопление, приобретение новых знаний;
 - ориентировочная – определение себя в культуре и своего места в обществе;
 - компенсаторная – преодоление недостатков, «белых» пятен в полученном (школьном, вузовском и т. д.) образовании;
 - саморазвития – развитие самосознания, познавательных процессов, рефлексивных способностей;
 - методологическая – формирование образа мира, своего места в нем; определение смысла профессионального бытия педагога и т.п.;
 - постоянная адаптация к изменяющейся профессиональной деятельности, ее технологиям;
 - коммуникативная – установление связей между науками, профессиями, специальностями, возрастами;
 - развитие творческого потенциала личности;
 - психотерапевтическая – сохранение жизненной энергии, силы личности; переживание полноты бытия;
 - омолаживающая – преодоление инерции мышления, предупреждение застоя в профессиональном росте;
 - геронтологическая – поддержание связей с миром и через них – жизнеспособности организма.

Источниками самообразования являются все компоненты культуры общества: разнообразные виды деятельности (учебно-познавательная, исследовательская и т.д.), наука, искусство, литература, СМИ, Интернет, профессиональная деятельность по основной или сопутствующим специальностям; обучение на разных курсах, хобби и другие.

Тема 2.2 Основы педагогики специального и инклюзивного образования

Принцип инклюзии в образовании как принцип государственной политики в сфере образования. Ценности и принципы инклюзивного образования. Международные документы, отражающие инклюзивный подход к образованию.

Взаимосвязь и различие понятий «интеграция», «социальная интеграция», «интегрированное обучение и воспитание», «инклюзия», «инклюзивное образование». Формы и условия эффективности образовательной интеграции.

Сущность понятия «особенности психофизического развития». Типология детей с особенностями психофизического развития. Актуальные направления развития образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь на разных уровнях образования. Общая характеристика учреждений специального образования.

Роль и профессиональные задачи педагога в контексте принципа инклюзии в образовании. Этические нормы и правила взаимодействия педагога с ребенком с особенностями психофизического развития и его семьей.

Инклюзивное образование представляет собой модель инклюзивного социального сообщества, свободного от стереотипов и дискриминации (см. рис. 1):



Рисунок 1 – Основные преимущества инклюзивного образования

Каковы основные ценности и принципы инклюзивного образования?

Среди основных характеристик и особенностей инклюзивного образования, детерминирующих содержание инклюзивной культуры будущего педагога, следует назвать:

1) *ценности инклюзивного образования:*

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

- разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах;
- совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех;
- совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного обучающегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Ценности инклюзивного образования, их принятие педагогом определяют способ его профессионального инклюзивного мышления и общую инклюзивную культуру. Принятие ценностей инклюзивного образования позволяет педагогу противостоять дискриминационным настроениям и бороться с проявлениями негативных социальных стереотипов и дискриминации;

2) принципы инклюзивного образования:

- эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменений в образовании в целом;
- принцип признания равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- принцип признания права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- принцип принадлежности к сообществу (все дети – единое сообщество и все они могут учиться);
- принцип социального сотрудничества и партнерства всех участников инклюзивного образовательного пространства;
- принцип «презумпции компетентности» каждого ребенка – опора на знания и умения ребенка, его сильные стороны, а не фиксация его нарушений и недостатков;
- принцип универсального дизайна – обеспечение доступности всех ресурсов для всех обучающихся;
- принцип взаимодействия и поддержки для всех участников – объединение усилий социального и образовательного сообщества в обеспечении качества инклюзивного образования с организацией поддержки каждого его участника;
- принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка – широкое подключение семьи в определении результатов образования, образовательного маршрута ребенка при фокусировании всех усилий на развитие и социализацию его личности;
- принцип исключения медицинской модели понимания инвалидности (инвалидность, нарушение – форма проявления индивидуальности);
- принцип разнообразия и учета индивидуальных особенностей – разнообразие проявления индивидуальности определяет необходимость учета индивидуальных особенностей в обучении;
- «ничего о нас и для нас без нашего участия» – активное участие самого «особого» ребенка в определении среды и условий образования.

Инклюзивное образование отражает следующие приоритеты:

- приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;
- природосообразности образовательных (в широком смысле) задач и методов как возможностям ребенка, так и общей логике развития;
- развития коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми;

- профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

Какими законодательными актами закреплено неотъемлемое право личности на образование?

Основополагающим документом, закрепляющим право каждой личности на образование, является Всеобщая декларация прав человека 15 (принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года), в которой говорится:

1. Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого.

2. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира.

3. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей [ст. 26].

Эта норма нашла отражение в важнейшем законодательном документе нашей страны – Конституции Республики Беларусь 16, принятой 15 марта 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.), ст. 49 которой гласит: каждый имеет право на образование.

Гарантируются доступность и бесплатность общего среднего и профессионально-технического образования.

Среднее специальное и высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого. Каждый может на конкурсной основе бесплатно получить соответствующее образование в государственных учебных заведениях.

Важным событием в развитии практик инклюзивного образования в качестве главного направления развития образования явилась прошедшая под эгидой ЮНЕСКО Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка (Испания), 1994). Итогом конференции стало принятие Саламанкской декларации, в которой нашло отражение понятие «инклюзивное образование», а также были провозглашены основные принципы инклюзивного образования. Основное отличие инклюзивного подхода состоит в том, что система образования должна приспособливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка, но при этом инклюзивное образование рассматривается не в качестве альтернативы специальному образованию, а в качестве вариативной образовательной модели, что предполагает сохранение учреждений специального образования для некоторых детей с ОПФР. В документе обращается внимание на необходимость учета национальных и социальных традиций, определяющих особенности образовательных систем различных стран.

Философия инклюзивности как социальной и образовательной модели определяет возможность реализации права каждого на получение образования посредством создания необходимых условий, учитывающих возможности и особые образовательные потребности каждого ребенка. Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и организацию обучения в соответствии с этими потребностями посредством обеспечения более полного участия в образовательном процессе, устранения дискриминации и сегрегации в образовании, а также широкого привлечения общественности.

В апреле 2000 года состоялся Всемирный форум по образованию, на котором были приняты Дакарские рамки действий, определяющих приверженность международного сообщества осуществлению разработанной стратегии, целью которой является удовлетворение базовых образовательных потребностей каждого ребенка, молодого человека и взрослого на протяжении жизни одного поколения и последующее поддержание достигнутого уровня.

В чем сущность инклюзивного образования?

Создание дифференцированной системы специального образования для детей с особенностями психофизического развития породило неизбежную сегментацию детей, а в последующем и людей по критерию соответствия/несоответствия «норме», и, как следствие – возможности/невозможности обучения в условиях общего образовательного пространства «особых детей». Общее социальное сообщество оказалось разделенным на «здоровое большинство» и «нездоровое меньшинство». Не следует забывать, что учреждения специального образования в своем большинстве интернатного типа. Обучаясь в интернате, ребенок вынужден жить вне семьи, он лишается привычного окружения, испытывает дефицит общения с обычными сверстниками. Фокусирование внимания родителей, учителей-дефектологов, медицинского персонала на имеющемся нарушении и его коррекции приводят к формированию у ребенка позиции и социальной роли пациента, больного. Обучение и воспитание в учреждении специального образования предполагает построение образовательного процесса, опирающегося на принцип коррекционно-компенсаторной направленности, а целью коррекционно-педагогической работы является полное исправление или ослабление нарушения и максимальное приближение физического и психического развития ребенка к «норме». Как отмечает Н.Н. Малофеев, «никто не задумывается, что «особый» ребенок имеет право на полноценное проживание детства – общение со сверстниками, игры и развлечения, заботу и внимание родных, не преследующих ежеминутно коррекционные цели».

Борьба за гражданские права, а также социальные преобразования привели к пониманию того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные возможности и образовательные потребности. Таким образом, появился новый образовательный тезис: каждого ребенка следует рассматривать не с позиций его невозможности что-то сделать, освоить, изучить, а с позиций того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение. Это повлекло за собой динамичное развитие в образовательных пространствах разных стран практик совместного обучения «обычных» и «особых» детей, т. е. включению всех детей в единое образовательное пространство – так называемое инклюзивное образование.

Под *инклюзивным образованием* понимается «создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, пола, нарушений развития». Таким образом, говоря об инклюзивном образовании, исследователи подразумевают включение в общий образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ОПФР и с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Понятие «инклюзивное образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями:

- а) посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи;
- б) находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;
- в) имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
- г) обеспечиваются необходимой поддержкой.

Инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

В России понятие «инклюзивное образование» определено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». В Республике Беларусь под инклюзивным образованием понимается «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося».

Образовательная инклюзия – это система условий, процесс и результат удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом. Цель инклюзивной школы – обеспечить условия для получения каждой личностью адекватного ее возможностям образования и предоставить максимальные возможности для развития.

Целевой приоритет инклюзивного образования закреплен в Саламанкской декларации ЮНЕСКО, принятой правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным нуждам в образовании (SpecialNeedsEducation), состоявшейся в июне 1994 года в Саламанке (Испания). Саламанкская декларация утверждает, что каждый ребенок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей. Инклюзивные школы предполагают доступность образования для всех детей, в том числе и с ОПФР, их социализацию, активное участие в деятельности коллектива.

Принятая в 2000 году Дакарская рамочная концепция действий (DakarFrameworkforAction) определяет инклюзивное образование как фундаментальную стратегию для развития систем образования стран мира.

Инклюзивное образование рассматривается как ступенька к инклюзивному обществу и предполагает обучение в течение всей жизни.

В основу инклюзивного образования положены следующие положения:

- 1) принцип равенства прав всех людей при обязательном учете их индивидуальных особенностей и возможностей;
- 2) недопустимость любого вида дискриминации, т. е. любого ограничения права на образование и участие в социальной жизни;
- 3) признание права на удовлетворение особых образовательных потребностей любого ребенка путем создания специальных условий обучения;
- 4) ответственность общества за создание условий, обеспечивающих социализацию каждого ребенка;
- 5) создание условий для получения образования в общеобразовательных учреждениях.

Реализация перечисленных положений предполагает соблюдение следующих требований: включение детей с ООП (в том числе и с ОПФР) в образовательное пространство учреждения, которое они могли бы посещать при отсутствии нарушений в развитии; количество детей в учреждении образования, реализующего практики инклюзивного образования должно находиться в естественной пропорции по отношению

ко всей детской популяции региона, в котором данное учреждение образования осуществляет свою деятельность; обучение всех детей вместе, т.е. обучение детей с ОПФР совместно со своими сверстниками при обеспечении для них необходимых специальных условий в соответствии с особенностями их образовательных потребностей.

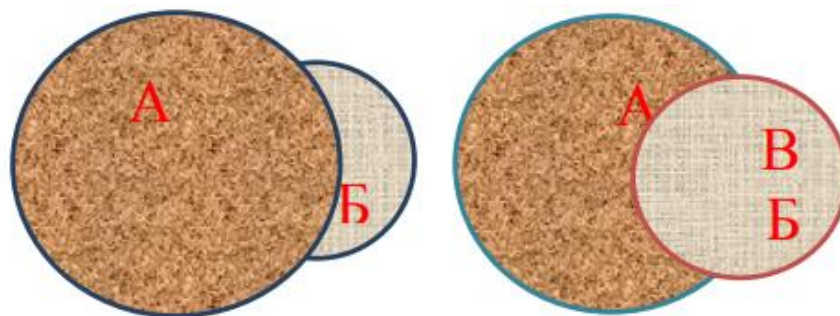
Названные позиции позволяют говорить об инклюзивном образовании как о новом социальном и образовательном феномене, целью которого является обеспечение доступности и качественным образованием всех детей.

Эффективность реализации принципов инклюзивного образования для детей с ОПФР, по мнению ряда исследователей, детерминирована следующими содержательными и организационными подходами, способами, формами:

- индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа ребенка с ОПФР по овладению им академическими и жизненными компетенциями;
- социальная реабилитация ребенка с ОПФР в учреждении образования и вне его;
- психолого-педагогическое и социальное сопровождение ребенка в процессе обучения и социализации;
- группа сопровождения ребенка с ОПФР;
- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОПФР;
- портфолио учащегося с ОПФР;
- компетентность педагога в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
- повышение квалификации педагогов учреждений образования в области инклюзивного образования;
- программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОПФР в соответствии с образовательными стандартами;
- тьюторское сопровождение ребенка с ОПФР в процессе обучения;
- адаптивная образовательная среда: 1) доступность классов и других помещений учреждения образования (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения); 2) оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями; 3) коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
- сплочение детского коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи;
- ориентация воспитательной системы учреждения образования на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Чем отличается инклюзивное образование от моделей интегрированного обучения и воспитания?

Спектр образовательных услуг и организация обучения и воспитания детей с ОПФР в национальных системах образования, как уже отмечалось, представлены различными учреждениями и структурными подразделениями: специальные учреждения образования для различных категорий детей с ОПФР (учреждения специального образования для различных нозологических групп детей; специальные классы, а также классы интегрированного обучения и воспитания, функционирующие на базе массовых общеобразовательных учреждений образования; центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, пункты коррекционно-педагогической помощи и др.). Современный рынок образовательных услуг для детей с ОПФР в его нормативно-правовом обеспечении представлен видами образования: основное/общее и специальное. Эти виды образования могут взаимодействовать на основе «поглощения» или «сосуществования» (см. рис. 2):



А – специальное образование;
 Б – интегрированное обучение и воспитание;
 В – инклюзивное образование
 Рисунок 2 – Модели взаимодействия видов образования

Реализация демократических основ общества, определяющих гарантированное право выбора каждым членом общества, предполагает сохранение такого права в выборе образовательной траектории и учреждения образования ребенком, родителями, самими педагогами. Анализируя современное состояние развития интеграционных и инклюзивных процессов, следует отметить незначительность успехов массовой общеобразовательной школы в понимании, принятии и овладении как содержательным, так и формальным аспектами работы с детьми с ОПФР. К сожалению, приходится констатировать факт недостаточного владения (а следовательно, и применения) учителями массовых учреждений образования педагогическими технологиями гуманистической педагогики, которые успешно реализует в образовательном процессе специальная школа, что обеспечивает качество когнитивного развития учащихся. Однако, как уже отмечалось выше, специальное учреждение образования, характеризующееся по своей сути как сегрегационное, не в состоянии в полной мере реализовать социализирующую функцию детей с ОПФР.

Характеристикой инклюзивного образования является также и множественность субъектов (полисубъектность): дети (учащиеся) (дети с ООП (в том числе ОПФР) – «особые» дети, дети с типичным развитием – «обычные» дети), родители обеих групп детей, педагоги, специалисты (учителя-дефектологи, психологи, социальные педагоги, узкие специалисты: логопеды, сурдо- и тифлопедагоги, инструкторы ЛФК, эрготерапевты и др.), администрация учреждений образования. Каждый из обозначенных субъектов имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и принимает ценности инклюзивного образования, формулирует профессиональный и социальный заказ. Инклюзивный подход в организации образовательного процесса предполагает понимание и принятие особых образовательных потребностей различных детей и формирование таких отношений, при которых имеющиеся различия между детьми рассматриваются как ресурс для взаимного обогащения. Организация инклюзивного образовательного пространства учреждения образования предполагает учет основных областей инклюзивной практики (см. рис. 3):

Важным условием инклюзивного образования является создание безбарьерной адаптивной образовательной среды, предполагающей техническое оснащение учреждений образования, дополнительную подготовку педагогов, разработку специальных программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ОПФР и т. д.

ОСНОВНЫЕ ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ



Рисунок 3 – Основные области инклюзивной практики

Какова роль педагога в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии?

Педагоги по-разному относятся к совместному обучению детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников: от признания права за любым ребенком получать образование в общеобразовательной школе при создании необходимых условий до полного непринятия инклюзивного образования.

В практической деятельности педагоги выстраивают различные модели сотрудничества с учениками:

- 1) эпизодическое внимание ученикам с ОПФР, так как основной материал, по мнению учителя, недоступен из-за ограниченности познавательных способностей;
- 2) особое внимание и попытка обучить ребенка с ОПФР («смотри на меня и делай как я»);
- 3) принятие ученика таким, каков он есть, уверенность в возможности достижения максимальных результатов в развитии и обучении.

Сферами профессиональной, деловой компетенции педагога, работающего в условиях образовательной инклюзии, являются: профилактическая работа, педагогическое просвещение, участие в психологической и психотерапевтической помощи, образовательная и социально-педагогическая деятельность.

Важным направлением в работе педагога является создание ситуации успеха и обеспечение деятельностной активности детей с ОПФР. Педагогу следует хорошо изучить индивидуальные и личностные особенности каждого ребенка и вовлекать в такие виды деятельности, в которых ребенок мог бы проявиться с наиболее интересной для всех стороны. Дети с ОПФР могут значительно уступать своим нормально развивающимся сверстникам в интеллектуальных способностях, но в классе могут оценить их трудолюбие, доброту, дружелюбие, открытость.

Педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования, следует знать и адекватно использовать педагогические приемы работы с различными категориями детей с ОПФР.

Опираясь на главный принцип инклюзивного образования, предполагающий создание наиболее включающей и наименее ограничивающей (адаптивной) образовательной среды, соответствующей разнообразию потребностей детей, педагог должен:

- планировать темп, насыщенность и методические приемы проведения занятий с учетом различий в темпе, характере и качестве учебной деятельности различных детей;

- уметь гибко реагировать и быть готовым перестраивать образовательный процесс с учетом меняющихся обстоятельств;
- сотрудничать с родителями всех детей класса, учитывая и уважая особенности и различия их детей;
- уметь устанавливать причины трудностей в обучении различных детей;
- владеть различными техниками и приемами коммуникации, соответствующими возможностям и особенностям детей, и использовать их.

Опыт внедрения практик инклюзивного образования в различных странах дает возможность в самых общих чертах обрисовать задачи работы педагога:

- помочь всем детям играть, учиться вместе и делить ответственность;
- снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться;
- решать проблемы поведения;
- задействовать в учебном процессе навыки, используемые в повседневной жизни;
- сделать обучение занимательным;
- связывать пройденный материал с ситуациями в школе и дома;
- варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальным темпом;
- улучшить взаимоотношения в классе; • помочь ученику совершенствовать свои навыки.

Среди основных компетенций педагога инклюзивного образования следует назвать способность и готовность:

- определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условия образовательного пространства (физические, психологические, педагогические);
- принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе;
- реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования;
- использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических подходов, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования;
- адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей;
- реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности;
- проявлять толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования, организовывать оптимальное взаимодействие и общение с ними;
- организовывать эффективное социальное партнерство педагогов, родителей, специалистов для решения задач обучения, воспитания, сопровождения детей в условиях инклюзивного образования.

Структурно-функциональный анализ педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволил установить ее компонентный состав (постановка педагогических целей и задач, выбор средств и способов решения поставленных задач, анализ и оценка педагогической деятельности), способ организации и взаимосвязи компонентов, функциональное назначение каждого компонента и его компетентностное наполнение. Компоненты профессионально-педагогической деятельности имеют нелинейную концентрическую функциональную взаимосвязь, обусловленную содержанием решаемых практических задач. Эффективность реализации каждой функции

детерминируется сформированной готовностью к ее выполнению, которая, в свою очередь, опирается на комплекс компетенций.

Субъектно-функциональный анализ профессиональнопедагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет определить функции педагога, направленные на достижение стратегических и текущих целей, формируемых из базовых потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства его целеносителей: детей и их родителей, педагогов, специалистов группы сопровождения детей с ООП, администрации учреждения образования.

Таким образом, компетентностная модель педагога инклюзивного образования представлена комплексом компетенций (академических, профессиональных и социально-личностных), определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, и отражена в матрице (см. таблицу1):

Таблица 1 – Матрица компетентностной модели педагога инклюзивного образования

Структурные компоненты педагогической деятельности	Субъекты инклюзивного образовательного пространства:		
	обучающиеся	родители	участники группы сопровождения
Постановка педагогических целей и задач	Владеть, быть способным и готовым: к использованию арсенала диагностических методик и методов, позволяющих определять характер особых образовательных потребностей обучающихся; выявлению причин затруднений в учебной деятельности, общении и взаимодействии в коллективе детей; определению стратегических и тактических целей образовательного процесса, требований к образовательным результатам; проектированию дифференцированных образовательных результатов с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей детей; прогнозированию жизненной перспективы детей с особыми образовательными потребностями и ее обеспечению условиями инклюзивного образования	Быть готовым и способным работать в команде, принимать совместные решения по разработке индивидуальных образовательных программ на основе результатов педагогической диагностики с учетом специфики образовательных потребностей учащихся, потребностей и интересов родителей, прогнозируемых образовательных результатов	
Выбор средств и способов решения поставленных задач	Быть способным и готовым: к отбору и композиции, методов обучения, учебного материала, педагогических средств, их адаптации к разнообразным образовательным потребностям и	Быть способным и готовым активизировать потенциал ближайшего	Быть способным и готовым к организации согласованной деятельности по сопровождению

	возможностям детей; определению условий использования специальных методов и средств обучения, адекватных особым образовательным потребностям детей; включение всех учащих в различные виды деятельности, организация совместной деятельности и общения; использованию техник, методов, средств и приемов традиционной и альтернативной коммуникации	окружения ребенка в решении задач его обучения, развития, социализации	ребенка с особыми образовательными и потребностями в образовательном пространстве
Анализ и оценка педагогической деятельности	Быть способным и готовым проводить анализ эффективности собственной деятельности, деятельности и взаимодействия детей, результатов общения и взаимодействия со всеми детьми	Быть способным и готовым проводить анализ эффективности и результативности взаимодействия всех участников инклюзивного образовательного пространства	

Таким образом, компетентностная модель педагога инклюзивного образования отражает новое специфическое содержание и функции профессионально-педагогической деятельности с учетом позиций и интересов различных субъектов инклюзивного образовательного пространства и включает комплекс компетенций, отражающих ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности педагога, а также его инклюзивную готовность.

Модуль 3. Педагог XXI века

Тема 3.1 Педагогическая профессия и ее миссия в современном обществе

Значение профессии педагога для прогрессивного развития страны, мира в целом.

Учитель как субъект педагогической деятельности, его профессиональные функции.

Объективный и субъективный характер педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность как деятельность по организации и осуществлению образовательного процесса и управлению им. Сущность и структура профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность как деятельность педагога по реализации образовательных программ и достижению определенных целей и результатов обучения и воспитания.

Из более, чем тридцати тысяч существующих в настоящее время профессий, педагогическая профессия относится к числу наиболее древних. Именно помощь взрослых детям, передача им необходимых знаний об окружающем мире, обучение умениям, необходимым для дальнейшей жизни, явились прообразом педагогической деятельности, которая стала впоследствии делом специально подготовленных людей, то есть профессией. История (этимология) слов «педагог», «педагогика» (paida – дитя; gogike – вести; буквально: детовождение) уходит в античную Грецию (VI–IV вв. до н.э.). За ребенком, получавшим домашнее воспитание, присматривал специальный раб – «педагогос». Он же позже сопровождал ребенка в школу. Следовательно, прямое значение слова педагог – вести, сопровождать ребенка.

Педагогическая профессия имеет огромное значение в обществе, так как все другие виды труда осваиваются в ходе специально организованной целенаправленной педагогической деятельности. Профессией называют вид труда с определенной системой требований к человеку (А.С. Роботова). Профессия требует специальной подготовки и является источником существования. Педагогическая специальность – вид деятельности в рамках педагогической профессии, характеризующийся совокупностью знаний, умений и навыков, приобретенных в результате образования и обеспечивающих постановку и решение определенного класса профессионально-педагогических задач в соответствии с присваиваемой квалификацией. Например, профессия – учитель, специальность – учитель русского языка и литературы.

В настоящее время в обыденной и научной речи используются два термина: «учитель» и «педагог». Педагог – общий термин, употребляемый для обозначения лиц, занимающихся различными видами образовательной деятельности. Учитель – лицо, передающее другим освоенные им знания, умения, приобретенный опыт, свое понимание жизни и отношение к ней. В более узком смысле – должность преподавателя одного или нескольких учебных предметов в общеобразовательной школе (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев).

При всем различии педагогических специальностей (школьный учитель, педагог-психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования, преподаватель колледжа, вуза, института повышения квалификации, мастер производственного обучения и другие) у них есть общая цель, свойственная педагогической деятельности, – приобщение человека к ценностям культуры.

В соответствии с известной классификацией профессий по предмету труда, предложенной Е.А. Климовым, профессия педагога относится к группе «человек - человек». *Цель педагогического труда* – воспитание, обучение, развитие личности, а основное содержание – взаимоотношения с людьми. Как и у всякой другой, у педагогической профессии есть свои особенности:

1. Преемственно-перспективный характер деятельности педагога. Владея опытом прошлых поколений, педагог должен хорошо ориентироваться в современной жизни и проектировать развитие личности на перспективу, опираясь на контуры будущей жизни.

2. «Объектом» педагогической деятельности является воспитанник или группа учащихся, которые в то же время являются субъектами собственной деятельности, а значит, имеют свои потребности, цели, мотивы, интересы, ценности и т.п., которые регулируют их деятельность и поведение. Взаимодействие между педагогом и учащимися есть не субъектно-объектное, а субъектно-субъектное.

3. Педагогическая деятельность имеет групповой (коллективный) характер, так как трудно вычленишь вклад каждого педагога, семьи в процесс и результат образования воспитанника. В педагогике существует понятие совокупного субъекта педагогической деятельности (например, педагогический коллектив образовательного учреждения).

4. Профессиональная деятельность педагога многофакторна. Она проходит в природной и социальной среде, которая, представляет мощный, чаще всего неуправляемый фактор развития воспитанников. Педагогу приходится вести поиск благоприятных влияний среды, используя их в своей работе, и «бороться» с ее неблагоприятными воздействиями.

5. Творческий характер педагогической деятельности. Эта особенность вытекает из того, что педагог постоянно изучает и оценивает возникающие педагогические ситуации, корректирует свои действия, ищет новые пути решения педагогических задач, овладевает новыми педагогическими технологиями, создает свою собственную педагогическую систему. В педагогической профессии не обойтись без таких качеств творческой личности, как инициативность, самостоятельность, стремление к познанию нового, наблюдательность, оригинальность и других.

6. Гуманистический характер профессии педагога вытекает из цели педагогической профессии – развития личности воспитанника, его неповторимой индивидуальности. Гуманистическое начало педагогической профессии находит выражение в таких качествах педагога, как уважение личности ребенка, вера в возможности ребенка, доверие к нему, любовь к людям, желание помочь им в сложных жизненных ситуациях; щедрость души педагога, высокий уровень его эмоциональной культуры.

7. Отдаленность по времени результатов педагогической деятельности. Каким стал его ученик во взрослой жизни, оправдал ли надежды, учитель узнает много лет спустя.

8. Непрерывное образование. Учитель должен постоянно учиться, пополняя свои знания и совершенствуя свое мастерство.

Лаконичная и емкая характеристика педагога (учителя) может быть *представлена следующими качествами:*

высокая гражданская ответственность и социальная активность;

любовь к детям, гуманистическая направленность;

духовная культура, интеллигентность;

инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений, высокий профессионализм;

физическое, психическое здоровье, профессиональная работоспособность;

потребность и готовность к постоянному самообразованию.

Совокупность профессионально обусловленных требований к личности педагога отражена в его профессиограмме – идеальной модели (образце, эталоне) педагога (учителя, воспитателя, классного руководителя и т.д.), в которой представлены основные качества личности, знания, умения и навыки, необходимые для выполнения функций педагога. Это документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиций требований, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам, к его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки. Профессиограмма (модель) учителя описывает требования к его педагогической компетентности.

Под профессионально-педагогической компетентностью понимают единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности. Содержание теоретической готовности составляют, во-первых, знания (общенаучные, психолого-педагогические, специальные); во-вторых, аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения. Содержание практической готовности педагога включает две группы умений: организаторские и коммуникативные (см. схему 1):

Схема 1



Основой познавательной направленности личности являются духовные потребности и познавательные интересы. Важной, наиболее общей характеристикой познавательной направленности является культура научно-педагогического мышления, проявляющаяся, например, в способности в каждом педагогическом явлении обнаруживать противоречия, проблемы и своевременно решать их. Познавательная направленность личности имеет своим предметом профессиональные знания педагога. Педагогическая эрудиция учителя предполагает его глубокие познания и осведомленность во многих науках (по тем или иным специальным научным дисциплинам, в области антропологических, гуманитарных и других наук), а также непрерывную систематическую работу по накоплению все новых и новых знаний.

Профессионально-педагогическая направленность личности учителя как ярко выраженное мотивированное отношение к педагогической деятельности включает интерес к профессии, профессионально-педагогические склонности и намерения, педагогическое призвание и другие компоненты.

Интерес к профессии учителя выражается в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении овладеть педагогическими знаниями и умениями.

Педагогическое призвание – означает склонность к педагогическому делу, основанную на осознании способности к нему. Педагогическое призвание формируется в процессе накопления будущим учителем педагогического опыта и самооценки своих педагогических способностей. Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Профессионально-значимыми качествами являются также педагогический долг и ответственность. Эти качества позволяют учителю оказывать помощь всем тем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции, и быть требовательным к себе, следуя кодексу педагогической морали. Во взаимоотношениях с учащимися, их родителями, коллегами учитель проявляет педагогический такт. Педагогический такт заключается, в частности, в способности учителя выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, провести своевременную их корректировку.

В профессиограмму педагога включают также педагогические способности – определенные индивидуально-психологические особенности и свойства личности, позволяющие ей достигнуть высоких результатов в педагогической деятельности. К основным педагогическим способностям относятся: гностические (способности к изучению, исследованию (диагностированию) педагогических объектов, явлений); академические (способности к профессиональному росту и самосовершенствованию; связаны с усвоением знаний, формированием умений и навыков в соответствующей области науки); дидактические (способности адаптировать учебный материал с целью успешного его понимания учащимися); коммуникативные (способности к эффективному общению с разными возрастными группами людей); речевые (способности адекватно своим желаниям выражать чувства и мысли); экспрессивные (способности, позволяющие учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения материала); перцептивные (способности, позволяющие понимать другого субъекта без вербальной информации, проявляющиеся в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее душевное состояние), в том числе эмпатия (способность к сопереживанию, разделению интересов, забот, радостей и огорчений воспитанника); суггестивные (способности эмоционально-волевого влияния на личность, способности к внушению); конструктивные (способности планировать педагогическую деятельность в соответствии с целями и задачами); организаторские (способности организовать собственную деятельность и деятельность учащихся); творческие (способности выдвигать новые идеи, принимать нестандартные решения, использовать оригинальные методы и технологии); педагогическая интуиция (способность предугадывать ход

педагогического процесса, его возможные результаты и осложнения); способности к саморегуляции (возможность проявлять эмоциональную устойчивость, самообладание, владеть собой в ситуации и этой ситуацией).

Педагогические способности проявляются интегрировано, дополняя или даже компенсируя друг друга. На основе знаний и способностей формируются необходимые педагогические умения, которые и составляют основу компетентности педагога.

Практический раздел

Методические рекомендации к проведению практических занятий

Модуль 1. Историко-культурные предпосылки зарождения и развития образования и педагогики

Практическое занятие № 1.1

Педагогика как наука об образовании. Значение образования в современном мире

Вопросы для обсуждения

1. Педагогика как наука и учебная дисциплина об образовании.
2. Объект, предмет, функции педагогики.
3. Основные категории педагогики: воспитание, обучение, образование.
4. Общекультурное значение педагогики как науки и учебной дисциплины.
5. Образование как главный механизм развития личности, человека, государства.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятия «педагогика».
2. Раскройте происхождение слова «педагогика».
3. Индивидуальная работа по вариантам:

Вариант 1

Охарактеризуйте объект, предмет и функции педагогики.

Вариант 2

Перечислите и охарактеризуйте основные категории педагогики.

4. Назовите и кратко охарактеризуйте основные отрасли педагогических знаний.
5. Обоснуйте взаимосвязь педагогики с научной областью, соответствующей по-

лучаемой Вами специальности.

6. Выбирая категории из правого столбика, вставьте пропущенное слово.

... – это непрерывный процесс интеграции личности в социальную систему путем адаптации и творческой самореализации	Воспитание
... – это специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение знаний и способов деятельности, развитие познавательных и других способностей, формирование мировоззрения	Образование
... – это процесс и результат становления личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов	Социализация
... – это процесс и результат развития личности как субъекта познания, деятельности и отношений	Развитие
... – это процесс и результат количественных и качественных изменений различных сторон личности, ее взросление	Формирование
... – это целенаправленный процесс формирования и развития отношений личности с миром и с самим собой в специально организованных условиях – в школе, семье, внешкольных организациях	Обучение

7. Перечислите и охарактеризуйте основные образовательные парадигмы, реализация которых определяет общекультурное значение педагогики.

Рекомендуемая литература

1. Баранок, В.Н. Сборник заданий по педагогике / В.Н. Баранок, С.А. Карташев. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 79 с.
2. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина. – 2-е изд. испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 414 с.
3. Махиня, О.В. Основы педагогики: учеб.-метод. пособие для студентов гуманитарных специальностей / О.В. Махиня. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003. – 100 с.
4. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность. Практикум: учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по укрупненной группе специальностей и направлений 44.03.00 «Образование и педагогические науки» (квалификация (степень) «бакалавр») (протокол № 15 от 14.10.2019) / А.А. Орлов, А.С. Агафонова; под ред. А.А. Орлова. – 2-е изд. стер. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 257 с.
5. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
6. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ.ред. О.В. Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.
7. Якубель, Г.И. История образования и педагогической мысли: практикум / Г.И. Якубель, АА. Прохоров, Н.В. Самусева. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2008. – 220 с.

Практическое занятие № 1.2

Возникновение и становление педагогической науки

Вопросы для обсуждения

1. Этапы становления педагогики как науки.
2. Зарождение теоретической педагогической мысли в работах древних философов.
3. Истоки народной педагогики древних славян. Развитие образования и педагогической мысли в эпоху средних веков.
4. Влияние идей гуманизма на развитие современной педагогики.
5. Выделение педагогики как самостоятельной науки в эпоху Возрождения (Ф. Бэкон, В. Ратке, Я.А. Коменский).
6. Становление научной педагогики (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо).

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте мыслителей эпохи Возрождения (XIV–XVI в.в.), в чьих трудах получила развитие педагогическая мысль (работа в группах).
2. Раскройте этапы вычленения педагогики из системы философских знаний в начале XVII века.
3. Подготовьте сообщение на тему «Истоки народной педагогики древних славян».
4. Проанализируйте, какой вклад в развитие педагогики внесли западные и отечественные педагоги (работа в группах).

Педагог	Страна	Вклад в развитие педагогики
Ж.-Ж. Руссо		
И.Г. Песталоцци		
А. Дистервег		
К.Д. Ушинский		

А.С. Макаренко		
С.А. Сухомлинский		
Ф. Скорина		
Э. Пашкевич (Тетка)		
Ш.А. Амонашвили		

5. Охарактеризуйте педагогическую деятельность Дж.Локка.

6. Ответьте на вопросы, выбирая правильный ответ:

А. Педагогика впервые была вычленена из системы философских знаний в начале

XVII в.:

- a) Я.А. Коменским;
- b) Ж.Ж. Руссо;
- c) Ф. Бэконом;
- d) И.Г. Песталоцци

Б. Теоретические основы классно-урочной системы обучения были представлены:

- a) Дж. Локком;
- b) Я.А. Коменским;
- c) К.Д. Ушинским;
- d) А.С. Макаренко.

В. Система воспитания «джентльмена» была предложена:

- a) Ж.Ж. Руссо;
- b) Д. Локком;
- c) Д. Дидро;
- d) Ф. Рабле.

Г. Основные принципы создания и педагогического руководства детским коллективом разработаны:

- a) Н.К. Крупской;
- b) В.А. Сухомлинским;
- c) Я.А. Коменским;
- d) А.С. Макаренко.

Д. Автором учебника «Второе чтение для детей белорусов» является:

- a) А. Пашкевич;
- b) А. Гусовский;
- d) Янка Купала;
- e) Якуб Колас.

Рекомендуемая литература

1. Баранок, В.Н. Сборник заданий по педагогике / В.Н. Баранок, С.А. Карташев. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 79 с.

2. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина. – 2-е изд. испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 414 с.

3. Орлова, А.П. История педагогики: курс лекций / А.П. Орлова, В.В. Тетерина. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2018. – 124 с.

4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы: конспект лекций для студентов учреждений высш. образования специальностей профиля А «Педагогика» / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общ.ред. Е.Ф. Сивашинской. – Мозырь: Содействие, 2018. – 224 с.

5. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ.ред. О.В. Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.

Практические занятия №№ 1.3–1.4

Развитие педагогических идей и воспитательных практик в истории педагогики и их влияние на модернизацию современного образования

Вопросы для обсуждения

1. Становление идей развивающего, воспитывающего обучения в трудах педагогов XVII–XIX в.в.
2. Теоретическое обоснование и реализация идей реального образования И.Г. Песталоцци.
3. Развитие идей свободного воспитания в России в XVIII–XIX в.в. (идея народности как основа педагогической системы К.Д. Ушинского, идея свободного воспитания Л.Н. Толстого).
4. Идеи реформаторской педагогики в XX веке (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори).
5. Практическая и теоретическая деятельность А.С. Макаренко.
6. Гуманистическая педагогическая система В.А. Сухомлинского.
7. Традиции и новаторство в педагогике сотрудничества (80-е г.г. XX в.).

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятий: «развивающее обучение», «воспитывающее обучение».
2. Опишите, в чьих научных трудах в XVII–XVIII в.в. происходило становление идей развивающего и воспитывающего обучения.
3. Проведите тематическое мини-исследование, отразив результаты в рефератах и (или) презентациях:
 - Воспитательный идеал античного мира, средневековья, нового и новейшего времени;
 - Теоретическое обоснование и реализация идей реального образования И.Г. Песталоцци.
4. Составьте тезисный план выступлений по следующим темам:
 - идея народности как основа педагогической системы К.Д. Ушинского;
 - идея свободного воспитания Л.Н. Толстого.
5. Подготовьте сообщения (работа в парах):
 - Педагогическая деятельность А.С. Макаренко;
 - Особенности гуманистической педагогики системы В.А. Сухомлинского;
 - Образование XXI века: цели, тенденции, концепции.
6. Работа в группах: подготовьте презентацию «Идеи реформаторской педагогики в XX веке (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори).
7. Дайте определение понятия «педагогика сотрудничества». Охарактеризуйте в ней традиционное и новаторское.

Рекомендуемая литература

1. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / ред. кол. Н.П. Баранова [и др.]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015.
2. Джуринский, А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. История образования и педагогической мысли: хрестоматия / Могилев. гос. ун-т; авт.-сост. Е.А. Башаркина. – Могилев: МГУ, 2017. – 464 с.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А.И. Пискунова [и др.]. – М.: Сфера, 2004. – 512 с.
5. Орлова, А.П. История педагогики: курс лекций / А.П. Орлова, В.В. Тетерина. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2018. – 124 с.

6. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.

7. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы: конспект лекций для студентов учреждений высш. образования специальностей профиля А «Педагогика» / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общ.ред. Е.Ф. Сивашинской. – Мозырь: Содействие, 2018. – 224 с.

Модуль 2. Образование как социокультурный и педагогический феномен

Практическое занятие № 2.1

Образование как современный социокультурный феномен

Вопросы для обсуждения

1. Образование как общечеловеческая ценность, процесс, система, результат. Функции образования в обществе.

2. Социокультурная ситуация: сущность, факторы, влияющие на ее изменения.

3. Значения образовательных парадигм в социально-культурном развитии общества.

Задания для самостоятельной работы

1. Уточните, каковы основные функции образования в обществе.

2. Охарактеризуйте важнейшие мировые социокультурные тенденции, которые оказывают влияние на развитие образования в Республике Беларусь.

3. Опишите основные глобальные проблемы человечества. Какова роль образования в их разрешении? Как Вы понимаете лозунг «Думать глобально – действовать локально?».

4. Дайте определение понятия «социокультурная ситуация».

5. Охарактеризуйте социокультурную ситуацию в Республике Беларусь.

6. Обоснуйте ответ на вопрос «Почему в современных условиях образование выступает в качестве общечеловеческой ценности?».

Рекомендуемая литература

1. Баранок, В.Н. Сборник заданий по педагогике / В.Н. Баранок, С.А. Карташев. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 79 с.

2. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы / утв. Приказ Министра образования Респ. Беларусь от 13.05.2021 № 366.

2. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003.

3. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ.ред. О.В. Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.

Практическое занятие № 2.2

Система образования Республики Беларусь и основные направления ее совершенствования

Вопросы для обсуждения

1. Принципы и основные направления государственной политики в сфере образования.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании как главный законодательный документ в области образования.

3. Структура национальной системы образования и характеристика ее уровней.

4. Состояние и направления совершенствования системы образования Республики Беларусь.

5. Непрерывное образование и самообразование как средства развития личности.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятий: «социализация», «образование», «система образования». Уточните, как связаны они между собой.
2. Уточните, какие документы составляют законодательную базу Республики Беларусь об образовании.
3. Охарактеризуйте основные принципы государственной политики в области образования согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании.
4. Охарактеризуйте основные образовательные уровни национальной системы образования Республики Беларусь.
5. Составьте структурно-логическую схему «Управление системой образования в Республике Беларусь».
6. Индивидуальная письменная работа (по вариантам).

Вариант 1

Раскройте основные тенденции развития системы образования в Республике Беларусь.

Вариант 2

Охарактеризуйте отличительные особенности действующей и перспективной системы образования в Республике Беларусь.

Рекомендуемая литература

1. Баранок, В.Н. Сборник заданий по педагогике / В.Н. Баранок, С.А. Карташев. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 79 с.
2. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г., № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г., № 243-3 // іlex: информ. правовая система / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
4. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ.ред. О.В.Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.

Практическое занятие № 2.3

Основы педагогики специального и инклюзивного образования

Вопросы для обсуждения

1. Принцип инклюзии в образовании как принцип государственной политики в сфере образования.
2. Ценности и принципы инклюзивного образования.
3. Международные документы, отражающие инклюзивный подход к образованию.
4. Взаимосвязь и различие понятий «интеграция», «социальная интеграция», «интегрированное обучение и воспитание», «инклюзия», «интегрированное обучение».
5. Актуальные направления развития образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь на разных уровнях образования.

Задания для самостоятельной работы

1. Составить глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 понятий).
2. Прочитайте отрывок из статьи Л. С. Выготского «К психологии и педагогике детской дефективности».

Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего, сказывается на отношениях с людьми.

Органический дефект, или порок, реализуется как социальная ненормальность поведения. Даже в семье слепой и глухой ребенок – прежде всего особенный ребенок, к нему возникает исключительное, необычное, не такое, как к другим детям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет социальную позицию в семье. И это складывается не только в тех семьях, где такого ребенка смотрят, как на тяжелую обузу и наказание, но и в тех, где слепое дитя окружают удвоенной любовью, удесятеренной заботливостью и нежностью. Именно там эти повышенные дозы внимания и жалости есть тяжелый груз для ребенка и ограда, отделяющая его от остальных детей. В. Г. Короленко в известной повести о слепом музыканте правдиво показал, как слепой ребенок стал центром семьи, ее бессознательным деспотом, с малейшей прихотью которого сообразовывалось все в доме. В дальнейшем телесный недостаток вызывает совершенно особую социальную установку, чем у нормального человека. Все связи с людьми, все моменты, определяющие «геометрическое» место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции бытия перестраиваются под новым углом. Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогичный телесному вывиху, когда поврежденный член – рука или нога – выходит из сустава, когда нарушается правильное питание и нормальные отправления, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами. Об этом свидетельствуют как вдумчивые признания самих слепых и глухих, так и простейшее повседневное наблюдение за жизнью дефективных детей и данные психологического научного анализа.

Что такое «социальный вывих»? Какие условия способствуют формированию «социального вывиха»? Что следует делать родителям и педагогам, чтобы предотвратить формирование «социального вывиха» у ребенка с ОПФР? Как суждения автора согласуются с медицинской и социальной моделями инвалидности?

3. Прочтите отрывок из статьи Н. Б. Лурье «Пути педагогической помощи детям с задержкой в развитии».

- Детям с отставанием в темпе развития необходимо оказывать повседневную индивидуализированную помощь в процессе выполнения ими тех или иных учебных заданий. Эта помощь может носить характер наводящих вопросов и непосредственного руководства их деятельностью. При этих условиях они оказываются в состоянии выполнять предложенную им работу качественно и в нужном (принятом в школе) темпе.

- Необходимо обеспечить понимание ребенком предлагаемых ему инструкций, так как от этого в существенной мере зависит успех выполнения учебной деятельности. Желая проверить, как ученик понял инструкцию, его можно попросить ее повторить или пересказать своими словами.

- Следует привить ребенку положительное отношение к школе и учебной деятельности. Это становится возможным только тогда, когда он ежедневно ощущает заботу и доброжелательное к себе отношение со стороны окружающих.

- Чрезвычайно важно создавать обстановку, при которой ребенок испытывает доверие и симпатию к учителю. Только в этих условиях инфантильный ребенок будет безбоязненно обращаться к нему за необходимыми разъяснениями и помощью. Вместе с тем у него возникнет желание следовать указаниям учителя и участвовать в работе класса.

- Надо поощрять малейший успех ученика. Похвала при всякой удаче будет вызывать у ребенка положительные эмоции и способствовать его всестороннему развитию. При работе с учеником, имеющим сложное нарушение, очень важно найти такие приемы и способы обучения, которые обеспечили бы ему возможность полноценного

усвоения материала. Решение этой проблемы в отношении слабовидящего ученика, ученика со сниженным слухом представляет особенно большие трудности. В этих случаях учителю особенно необходимо проявлять много такта, терпения, доброжелательности и педагогического мастерства, творчества.

На основании изложенного выше **можно сформулировать некоторые рекомендации** в отношении коррекционно-воспитательной работы, которую следует проводить с учениками, испытывающими трудности в обучении в связи с имеющимися у них дефектами зрения и слуха.

А. Прежде всего, надо помогать ребенку с таким сложным нарушением адаптироваться в детском коллективе.

В этой связи необходимо:

а) подчеркивать и поощрять достижения ребенка в учебной деятельности и общественно полезном труде. Такой подход повышает самооценку и оценку со стороны одноклассников;

б) позаботиться о том, чтобы ученик мог показать себя с полезной стороны; с этой целью ему надо давать посильные поручения, предлагать доступные задания и вопросы (это особенно важно на начальном этапе работы);

в) оказывать нужную помощь и поддержку при неудачах и трудностях;

г) развивать способность переносить и преодолевать неудачи и неприятности, не впадая в отчаяние и депрессию;

д) формировать положительное отношение к ребенку со стороны его одноклассников.

Б. Очень важно облегчать усвоение учебного материала на основе использования наиболее адекватных средств и методов обучения.

С этой целью рекомендуется:

а) широко использовать разнообразные средства наглядности (карточки с заданиями, числами, словами; картинки и т. д.), позволяющие воспринимать материал зрительно и на слух;

б) применять различные способы привлечения ученика к участию в общих для всех фронтальных занятиях (написание слухового диктанта, разбор задач и примеров и т. п.);

в) оказывать индивидуальное внимание и помощь на уроке (наводящие вопросы, исправление допущенных ошибок и др.);

г) проводить коррекционные занятия, сообразуясь с индивидуальными потребностями и возможностями данного ребенка.

В чем отличие предлагаемых позиций и уже известных вам? На основе прочитанного составьте памятку учителю (воспитателю), работающему с детьми с ОПФР в инклюзивном образовательном пространстве.

4. Прочтите приведенные пословицы и поговорки.

Неразумного учить – в бездонную кадку воду лить.

Дурака учить – только портить.

Дурака учить – что мертвого лечить.

Дурака учить, что на воде писать.

Дырявого меха не надуть, а безумного не научить.

Велик баклан (голова), да есть изъян.

Голова без ума, что фонарь без свечи.

Заставь дурака молиться – лоб расшибет.

У дурного соловья дурные песни.

Временем и дурак умно говорит.

На вожжах и лошадь умна, с провожатым и слепой далеко пойдет.

В глупом сыне и отец неволен.

Дитя хоть криво, да отцу и матери мило.
Осла знать по ушам, медведя – по когтям, а дурака – по речам.
Не штука – наука, а штука – разум.
Без ума голова – котел.
Безумен ученья не любит.
Иной охоч, да не горазд, иной и горазд, да не охоч.
Тупо сковано – не наточишь, глупо рождено – не научишь.
Ни мертвеца рассмешить, ни дурака научить.
Глупому сыну и отец ума не пришьет.
Дураков не сеют, не орут, сами рождаются.
Думкою дурни богатеют.
У дурака и речь така.
Чужой дурак веселье, а свой – бесчестие.
Чужой сын дурак – смех, а свой сын дурак – смерть.
Свой дурак дороже чужого умного.

Какие выводы можно сделать? Можно ли говорить о бессилии педагогики в обучении детей (людей) с особенностями психофизического развития? Если да, то чем, по вашему мнению, обусловлен такой пессимизм? Какие высказывания вас удивили? С какими из них вы не согласны? Почему? Что можно противопоставить этим высказываниям?

Рекомендуемая литература

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестн. МГППУ. Сер. Педагогика и психология. – 2012. – № 4. – С. 118–127.
2. Бобла, И.М. История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси: пособие / И.М. Бобла, И.Ю. Макавичик. – Минск: БГПУ, 2010. – 180 с.
3. Буковцова, Н.И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / Н.И. Буковцова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология–2011: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011 г. / ИПИО МГППУ; под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2011.
4. Денисова, О.А. Стратегия и тактика подготовки педагогов инклюзивного образования / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81–89.

Модуль 3. Педагог XXI века

Практическое занятие № 3.1

Педагогическая профессия и ее миссия в современном обществе

Вопросы для обсуждения

1. Значение профессии педагога для прогрессивного развития страны, мира в целом.
2. Профессиональные функции учителя.
3. Объективный и субъективный характеры педагогической деятельности.
4. Сущность и структура профессиональной педагогической деятельности.

Задания для самостоятельной работы

1. Презентация материалов, подготовленных к занятию (результаты групповой работы):
 - мнения ученых о профессии учителя;
 - пословицы;
 - стихи о роли учителя, важности педагогической профессии, результатах педагогической деятельности.

2. Учебная ситуация «Есть точка зрения».

Аудитории предлагаются две существующие точки зрения. Создаются соответственно две группы студентов, каждая из которых «принимает» определенную точку зрения и отстаивает ее с помощью аргументов. Группа экспертов внимательно следит за диалогом – спором, а затем выносит свое решение.

1-я точка зрения. ... Школе нужны яркие личности учителей, ибо чем ярче учитель, тем сильнее его влияние на учеников, тем выше результаты его труда.

2-я точка зрения. ...В школе должны и могут работать только заурядности, поскольку тот, кто выделяется, становится объектом внимания завистливой и недоброжелательной посредственности, которая осложняет и без того нелегкую жизнь...

3. Ответьте на вопросы, анализируя компоненты структуры педагогической деятельности:

– Что является основным компонентом в структуре педагогической деятельности? Почему?

– Сравните точки зрения на структуру педагогической деятельности Н.В. Кузьминой и В.А. Сластенина.

4. Осознание мотивации педагогической деятельности способом завершения предложений:

– работаю основательно, потому что ...

– работаю с интересом, потому что ...

– общаюсь с детьми с удовольствием, потому что...

– работаю кое-как, потому что...

5. Индивидуальная самостоятельная письменная работа (по вариантам).

Вариант 1

Перечислите основные виды педагогической деятельности учителя, раскройте их сущность и значения.

Вариант 2

В чем выражается практическая готовность к педагогической деятельности?

Вариант 3

«Педагогическая деятельность - один из видов практического искусства». Как Вы понимаете это высказывание?

6. Напишите сочинение-размышление на тему «Учитель, которого ждут в современной школе».

Рекомендуемая литература

1. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина. – 2-е изд. испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 414 с.

2. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: А.И. Жук [и др.]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 2 т.

3. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003.

4. Педагогика современной школы /авт.-сост.: Н.А. Ракова, И.Е. Керножицкая. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2009. – 219 с.

5. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы: конспект лекций для студентов учреждений высш. образования специальностей профиля А «Педагогика» / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общ.ред. Е.Ф. Сивашинской. – Мозырь: Содействие, 2018. – 224 с.

6. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ.ред. О.В. Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.

Практические занятия № 3.2–3.3

Универсальные компетенции и профессиональная этика педагога

Вопросы для обсуждения

1. Развитие универсальных навыков будущего педагога как требование XXI века: компетенции целеполагания; принятия нестандартных решений; способность к критическому, креативному мышлению; навыки продуктивной коммуникации и сотрудничества; умение самостоятельно учиться в течение жизни; эмоциональный интеллект; лидерские качества и навыки управления временем.

2. Непрерывный характер развития компетентности педагога в процессе профессиональной деятельности и самообразования.

3. Педагогическое общение: сущность, стили.

4. Сущность и структура педагогической культуры учителя.

5. Формирование имиджа современного педагога.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятий: «компетенция», «компетентность», «профессиональная этика».

2. Составьте структурно-логическую схему «Структурные компоненты компетенции (компетентности)».

3. Дополните предложение:

• Профессиональная компетентность учителя – это совокупность профессиональных компетенций, в числе которых: ... компетенции, ... компетенции, ... компетенции.

4. Охарактеризуйте, что включают ключевые (универсальные) компетенции.

5. Поразмышляйте, какие компетенции школьников имеет возможность развивать компетентный педагог.

6. Дайте определение понятия «педагогическое общение».

7. Сформулируйте задачи педагогического общения.

8. Назовите распространенные в педагогике стили общения и дайте им краткую характеристику.

9. Составьте схему «Структура этики педагога».

10. Охарактеризуйте основные категории профессиональной этики педагога.

11. Дайте определение понятий: «педагогический такт», «имидж современного педагога».

12. Определите, с чего Вы начнете создание своего имиджа.

Рекомендуемая литература

1. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: А.И. Жук [и др.]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 2 т.

2. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина. – 2-е изд. испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 414 с.

3. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003.

4. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: метод. рекомендации / А.В. Торхова [и др.]; под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. А.И. Жука. – Минск: БГПУ, 2018. – 140 с.

5. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ. ред. О.В. Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.

6. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. пособие / А.В. Хуторской. – 2-е изд, перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

Практическое занятие № 3.4
Творческая и инновационная деятельность учителей Республики Беларусь
Вопросы для обсуждения

1. Творчество, мастерство и новаторство в педагогической деятельности.
2. Инновационная направленность педагогической деятельности.
3. Роль конкурсов профессионального мастерства педагогов в выявлении и распространении передового опыта и педагогических инноваций.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятиям: «творчество», «мастерство», «новаторство». Как связаны эти понятия между собой?
2. Уточните, что изучает педагогическая инноватика.
3. Раскройте смысл положения «педагогическая инноватика выполняет функцию педагогической связи времен».
4. Используя разнообразные источники (энциклопедическую литературу, словари, учебники по педагогике) составьте минитезаурис педагогической инноватики.
5. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - В чем сущность педагогических инноваций и каково их значение для массовой практики?
 - Почему школьный учитель может и должен принимать участие в инновационном процессе?
6. В чем, по-Вашему мнению, заключается роль конкурсов профессионального мастерства педагогов? Что Вам известно о таких конкурсах, проводимых в Республике Беларусь? Вы хотели бы стать участником конкурса? Обоснуйте свое мнение.

Рекомендуемая литература

1. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина. – 2-е изд. испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 414 с.
2. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: А.И. Жук [и др.]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 2 т.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г., № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г., № 243-3 // іlex: информ. правовая система / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
4. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
5. Положение об организации и проведении республиканского конкурса профессионального мастерства педагогических работников «Учитель года Республики Беларусь» / утв. Постановление Совета Министров Респ. Беларусь 02.04.2018 № 243.
6. Ракова, Н.А. Педагогика современной школы: учеб.-метод. пособие / Н.А. Ракова, И.Е. Керножицкая. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 263 с.
7. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ.ред. О.В.Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.

Практическое занятие № 3.5
Профессионально-личностное развитие педагога
в системе непрерывного педагогического образования
Вопросы для обсуждения

1. Педагогическое образование и подготовка педагогических кадров в отечественной и зарубежной системах образования.
2. Переподготовка и повышение квалификации педагогов в системе дополнительного образования.
3. Непрерывность и преемственность в системе подготовки кадров.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятий: «развитие», «непрерывное образование».
2. Составьте таблицу «Система педагогического образования в Республике Беларусь».
3. Назовите и охарактеризуйте систему дополнительного образования взрослых:
 - в Республике Беларусь;
 - в Витебской области.
4. Завершите предложения:
 - Повышение квалификации – это ...
 - Переподготовка – это ...
5. Изобразите графически цикл непрерывного профессионального образования педагога.
6. Дайте определение понятия «самообразование».
7. Назовите основные источники профессионального и личностного самообразования. Проранжируйте их в порядке значимости для себя.
8. Раскройте основные положения Концепции педагогического образования в Республике Беларусь.
9. Уточните, какими документами регулируется непрерывное профессиональное образование педагогов в Республике Беларусь.
10. Охарактеризуйте Концепцию непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь.

Рекомендуемая литература

1. Баранок, В.Н. Сборник заданий по педагогике / В.Н. Баранок, С.А. Карташев. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 79 с.
2. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина. – 2-е изд. испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 414 с.
3. Кондратьева, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальностям / И.П. Кондратьева, Е.И. Бараева. – Минск: РИВШ, 2018. – 231 с.
4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы / утв. Приказом Министра образования Респ. Беларусь от 13.05.2021 № 366.
5. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
6. Положение о непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов, утверждено постановлением Совета министров Республики Беларусь от 11 июля 2011 года № 954.
7. Современные тенденции начального образования: монография / Н.И. Бумаженко [и др.]; под общ.ред. О.В. Данич. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 101 с.
8. Якубель, Г.И. История образования и педагогической мысли: практикум / Г.И. Якубель, А.А. Прохоров, Н.В. Самусева. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2008. – 220 с.

Раздел контроля знаний

Материалы к зачету. Перечень вопросов

1. Педагогика как наука и учебная дисциплина об образовании.
2. Объект, предмет, функции педагогики.
3. Основные категории педагогики. Общекультурное значение педагогики как науки и учебной дисциплины.
4. Междисциплинарные связи педагогики.
5. Детство как предмет научного познания. Этика отношения к детству в ее историческом развитии.
6. Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Республики Беларусь: «Декларация прав ребенка» (1989 г.), Закон Республики Беларусь о правах ребенка» (1991 г.). Основные права обучающихся в Кодексе Республики Беларусь об образовании (2011 г.).
7. Этапы становления педагогики как науки. Зарождение теоретической педагогической мысли в работах древних философов.
8. Истоки народной педагогики восточных славян. Развитие образования и педагогической мысли в эпоху средних веков.
9. Гуманистическая философско-педагогическая мысль в эпоху Возрождения. Влияние идей гуманизма на развитие современной педагогики.
10. Выделение педагогики как самостоятельной науки в эпоху Возрождения (XIV–XVII вв.: Ф. Бэкон, В. Ратке, Я.А. Коменский).
11. Становление научной педагогики. Разработка классно-урочной системы, принципов и методов обучения Я.А. Коменским.
12. Модель элементарного образования Д. Локка.
13. Влияние Ж.-Ж. Руссо на развитие теории и практики образования в XIX–XX вв.
14. Теоретическое обоснование и реализация идей реального образования И.Г. Песталоцци.
15. Идеи воспитывающего и развивающего обучения в классической западноевропейской педагогике XIX века (И.Г. Песталоцци, Ф. Герbart, Ф.А. Дистерверг).
16. Развитие идей свободного воспитания в России и Беларуси в XVIII–XIX вв.
17. Идея народности как основа педагогической системы К.Д. Ушинского.
18. Идея свободного воспитания Л.Н. Толстого.
19. Идеи реформаторской педагогики в XIX веке.
20. Практическая и теоретическая деятельность А.С. Макаренко.
21. Гуманистическая педагогическая система В.А. Сухомлинского.
22. Традиции и новаторство в педагогике сотрудничества как направлении развития советской педагогики (педагоги-новаторы 80-х годов XX в.).
23. Образование как современный социокультурный феномен.
24. Система образования Республики Беларусь и основные направления ее развития на современном этапе.
25. Педагогическая профессия и ее миссия в современном мире.
26. Развитие универсальных навыков будущего педагога как требование XXI века: компетенции целеполагания, принятия нестандартных решений, способность к креативному мышлению, навыки сотрудничества, умение самостоятельно учиться в течение всей жизни, лидерские качества и навыки управления временем.
27. Педагогическое общение: сущность, стили.
28. Педагогическая культура учителя: сущность, структура. Профессиональный стандарт.
29. Инновационная направленность педагогической деятельности.
30. Дополнительное образование педагога: непрерывность и преемственность.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пояснительная записка

Дошкольный период традиционно считается наиболее благоприятным для овладения языком, как родным, так и вторым, в связи с рядом психологических особенностей детей: сензитивность к освоению языка, активная память, легкость формирования положительной мотивации речевой деятельности. Однако для реализации больших потенциальных возможностей детей дошкольного возраста работу по обучению их языку, развитию речи необходимо вести на основе научно выверенной методической системы, которая учитывает возрастные особенности детей и психолингвистические аспекты близкородственного двуязычия.

Учебная дисциплина «Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста» является одной из основных в подготовке специалистов дошкольного профиля. Главной целью ее изучения в учреждении высшего образования является формирование у студентов глубокого понимания лингводидактических и психофизиологических основ обучения родному языку и вооружение их эффективными методами и приемами работы с воспитанниками учреждений дошкольного образования. В процессе изучения учебной дисциплины развивается методическое мышление, способность правильно оценивать реальные педагогические ситуации, применять теоретические знания в различных условиях.

Учебно-методический комплекс (УМК) по учебной дисциплине «Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста» разработан в соответствии с образовательным стандартом по специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование» и учебной программой для учреждений высшего образования. Назначение учебно-методического комплекса (УМК) – овладение студентами компетенциями по теории развития речи детей дошкольного возраста. Научно-теоретические положения учебно-методического комплекса (УМК) основываются на лучших достижениях методики развития речи детей. К ним относятся: методическое наследие лучших педагогов Беларуси и России (Я. Колас, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, и др.), современные методические исследования (М.М. Алексеева, А.Г. Арушанова, А.М. Богущ, Л.Е. Журова, В.И. Логинова, Н.С. Старжинская, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина др.).

В данном учебно-методическом комплексе (УМК) отражается как содержательный аспект учебной дисциплины «Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста», так и процессуальная сторона ее изучения в виде, практических занятий, а также управляемой самостоятельной работы студентов в рамках конкретной темы.

Цель учебно-методического комплекса (УМК): управление и самоуправление учебной деятельностью по развитию профессиональной компетентности студентов в процессе освоения теории развития речи детей дошкольного возраста в условиях учреждения высшего образования. Учебно-методический комплекс (УМК) раскрывает требования к содержанию дисциплины, к образовательным результатам и является средством их достижения и оценки: обеспечивает эффективное усвоение студентами учебного материала, определенного образовательным стандартом, типовой и учебными программами по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста; объединяет в единое целое различные дидактические средства (краткое содержание лекций, планы семинарских и практических занятий и т.д.); обеспечивает преемственность

в преподавании теории и методики развития речи детей с педагогикой, психологией, психолингвистикой; является средством управления самостоятельной работы студентов.

Учебно-методический комплекс (УМК) включает: теоретический раздел; практический раздел (планы практических занятий, планы и задания по самостоятельной работе студентов заочной формы получения образования; планы и задания по управляемой самостоятельной работе студентов дневной формы получения образования); раздел контроля знаний (материалы для текущего, промежуточного контроля: тестовые задания, материалы для контрольных мероприятий и итогового контроля учебных достижений: вопросы к зачету и экзамену); вспомогательный раздел (учебная программа по методу; терминологический словарь). Основными методами (технологиями) обучения, отвечающими целям учебно-методического комплекса (УМК) выступают: проблемное обучение (проблемное изложение частично-поисковый и исследовательский методы); знаково-контекстная технология; коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения (дискуссия, круглый стол и др.; игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры). Реализация учебно-методического комплекса (УМК) предусматривает усиление проблемно-исследовательской, практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки специалистов; активизацию самостоятельной работы по решению ситуаций, имитирующих социальные и профессиональные проблемы. Учебно-методический комплекс (УМК) по учебной дисциплине «Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста» предназначен для использования студентами дневной и заочной форм получения образования.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Модуль 1: Научные основы онтолингвистики

Тема 1 «Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика»

Термин «детская речь» имеет разные значения. Прежде всего, это совокупность особенностей речи ребенка, обусловленных возрастом и уровнем интеллектуального развития. Особенности детской речи могут быть звуковыми (специфика произношения тех или иных звуков и их сочетаний), грамматическими (специфика употребления грамматических конструкций, детские инновации и др.) и семантическими (специфика отбора и употребления слов, овладения понятиями).

Научная дисциплина, изучающая процесс усвоения детьми родного языка, носит название лингвистика детской речи (онтолингвистика). Онтолингвистика отвечает на вопросы: как происходит овладение конкретными речевыми умениями – произносительными, лексическими, словообразовательными, грамматическими; какими чертами характеризуется речевой навык у детей на различных возрастных ступенях; как увидеть процесс формирования речи в перспективе?

Ведущий российский исследователь С.Н. Цейтлин выделяет два подхода к изучению языковых явлений в речи ребенка. Первый – так называемый «вертикальный» подход: основан на взгляде на речь ребенка «сверху» с позиций языковой системы взрослого человека, на сопоставлении единиц и категорий детской речи с единицами и категориями языка взрослых. Это дает возможность дифференцировать правильное и ошибочное в речи ребенка, выделить речевые инновации. Второй подход условно называется «горизонтальным». Детская языковая система рассматривается как до известной степени автономный объект, в которой значения многих слов специфичны, правила образования словоформ более просты, чем во «взрослом» языке и т.п. Речевое развитие ребенка может быть представлено как постепенное изменение временных языковых систем, каждая из которых отражает собственную, также временную когнитивную систему ребенка.

Исследователями признается, что только интеграция обоих подходов позволит изучить в полном объеме феномен детской речи.

Наиболее распространенными методами изучения детской речи являются естественные (наблюдение) и эксперимент. *Наблюдение* – преднамеренное, целенаправленное и систематическое восприятие речи ребенка, как правило, бывает длительным (лонгитюдным). Результаты наблюдения фиксируются в дневниках (чаще всего родительских), а также с помощью современных цифровых носителей. Дневники наблюдений за речевым развитием ребенка показывают последовательность овладения теми или иными средствами языка и бывают двух типов: а) дневники общего типа, отражающие усвоение ребенком всех структурных уровней языковой системы (фонетического, лексикосемантического, морфемного и синтаксического); б) дневники выборочной фиксации, в которых характеризуется развитие какого-либо одного компонента языковой способности (например, освоение звукопроизношения). В онтолингвистике используются и некоторые виды психолингвистического эксперимента: *Ассоциативный эксперимент*: используется с целью изучения понимания ребенком значений слов и их связей между собой; *методика толкования слов* – позволяет увидеть особенности понимания значений слов его носителями; *методика дополнения* – позволяет проследить механизмы порождения связного текста, она заключается в том, что ребенку предлагается восстановить текст, в котором пропущены отдельные слова; *методика классификации* – ребенок осуществляет классификацию предложенного языкового материала. Например, ребенку предлагается отложить рисунки с изображением существ, которые летают (плавают, бегают); найти "лишнего" среди трех-четырех изображений (например, трех животных и одной птицы) и т.п. Эта методика показывает, каким образом ребенок осуществляет операцию выделения существенных признаков объекта, а также операции обобщения, анализа и синтеза.

Сегодня широко используются методы компьютерной обработки и фиксации детских текстов (например, программа CHILDES). Полученные в ходе экспериментальных исследований результаты не всегда имеет смысл соотносить с возрастом того или иного ребенка, ведь у каждого человека индивидуальный путь в родной язык. Важнее обращать внимание на последовательность появления тех или иных черт, характеризующих процесс овладения языком.

В настоящее время выделяются как минимум три направления онтолингвистических исследований: 1) изучение освоения родного языка тем или иным конкретным ребенком; 2) исследование общих закономерностей усвоения родного языка разными детьми; 3) выявление общих закономерностей усвоения разными детьми разных языков. Все три направления непосредственным образом связаны, решение каждого из последующих так или иначе основывается на решении предыдущих.

Тема 2 «История возникновения и развития онтолингвистики в Беларуси, ближнем и дальнем зарубежье»

Онтолингвистика – молодой наукой, однако имеет глубокие корни. Первыми обратили внимание на речь ребенка писатели, отражавшие в своих произведениях ее особенности (С.Т. Аксаков, Л.Н. Толстой, Н.А. Некрасов, К.Д. Ушинский, А.П. Чехов, Якуб Колас, Максим Горький, В. Витка, А. Барто и др.). В их художественных произведениях показывалась общая картина развития ребенка (его мышления, речи, становления личности). В то же время детская речь – давний объект научного изучения.

Огромный фактический материал о развитии ребенка раннего и дошкольного возраста был собран родителями – известными *иностранными учеными* в результате наблюдений за собственными детьми. Уже в конце XVIII века (1787 г.) появился систематический обзор немецкого ученого Д. Тидемана, который опубликовал наблюдения за развитием речи своего сына. В психологии изучение данных детской речи началось в связи с

исследованием развития познавательных способностей ребенка. Наиболее значимыми для своего времени являются работы историка и психолога И. Тэна «Наблюдения над освоением языка ребенка» (1876 г.), В. Прейера «Душа ребенка» (1882 г.). Не обошел этого вопроса и знаменитый автор теории происхождения человека английский ученый Ч. Дарвин, который опубликовал записи речи своего сына (1877 г.). Затем появились дневниковые записи К. и В. Штерн «Психология раннего детства до 6-летнего возраста», в которых были отражены особенности овладения языком их детьми. (В России были опубликованы в 1922 г.) В 30–40-е гг. XX в. была опубликована работа В. Леопольда «Речевое развитие ребенка-билингва» – дневниковые записи речи его дочери. Такие известные зарубежные психологи, как К. Бюлер, Ж. Пиаже также внесли вклад в исследование детской речи на раннем этапе его изучения. Так, известным швейцарским психологом Ж. Пиаже разработано известное учение об эгоцентрической речи ребенка (т.е. речи для себя, не обращенной к взрослому).

В России первые печатные работы по проблеме детской речи появились в 80-е гг. XIX в. А.С. Симонович с 1861 г. вела систематические наблюдения за речевым развитием ребенка от его рождения до 17 лет. Она составила словарь детской речи, написала работу «О детском языке» (1880). В этом же году вышла в свет работа И.А. Сикорского «Душа ребенка», выполненная на основе наблюдений за развитием речи собственного ребенка. Привлекли внимание исследователей две большие статьи, опубликованные в Варшаве, в «Русском филологическом вестнике». В первой статье (1883) А. Александров обращается к раннему возрасту - до трех лет. Он сопоставил звуки речи ребенка с фонетикой взрослого, представил историю развития звуков в речи ребенка, особенности употребления слов и построения фраз. Во второй статье, написанной В. Благовещенским (1886), рассмотрено речевое развитие (лексики, семантики) ребенка до семи лет. Хотя обе статьи носили описательный характер, не выявляли каких-либо закономерностей развития речи ребенка, их появление открыло новое направление в науке. С начала XX века речевая способность ребенка стала исследоваться весьма активно, в результате чего психологи, лингвисты, писатели создали множество работ, в которых описывали наблюдения за появлением и развитием речи детей, часто своих сыновей и дочерей. Среди исследований дореволюционного периода выделяются работы А.Ф. Левоневского «Мой ребенок» (1914), В.П. Вахтерова «Основы новой педагогики» (1915). А.Ф. Левоневский одним из первых не только описал свои наблюдения, но и представил их результаты в обработанном виде. В.П. Вахтеров впервые сделал попытку проследить частоту употребления ребенком различных частей речи. Материалы его наблюдений за развитием дочери охватывают больший, по сравнению с наблюдениями других авторов, возрастной период: от момента рождения до 13 лет. Заметный вклад в становление детской речи как науки внес известный педагог и врач Е.А. Аркин, который в своей монографии «Ребенок от года до четырех лет» (1931), а также в ряде статей прослеживает изменение словаря и грамматических форм детской речи.

Психологическое направление в изучении детской речи связано с именами Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкина и др. Так Л.С. Выготский, как и Ж. Пиаже, изучал эгоцентрическую речь ребенка, периодизацию речевого развития дошкольников, стимулы речевого поведения детей.

Основателем отечественной онтолингвистики – ее лингвистического направления, по праву считается русский языковед А.Н. Гвоздев (1892–1959), внесший крупнейший вклад в решение перечисленных выше задач. Обработка собранного материала проводилась А.Н. Гвоздевым по трем направлениям: фонетика, синтаксис с морфологией, словарь. Итоги работы А.Н. Гвоздева были объединены в посмертном издании «Вопросы изучения детской речи» (1961), неопубликованные материалы позднее собраны в книге «От первого года до первого класса» (1981). Широкое научное значение

исследований А.Н. Гвоздева обусловлено тем, что развитие детской речи рассматривалось им, прежде всего, в лингвистическом, (а не психологическом) плане, в котором детская речь до тех пор не изучалась.

20-е гг. XX в. отмечаются успехами в изучении специфики детской речи и другими исследователями. В 1926 г. появилась работа М.А. Рыбникова «Язык ребенка», в которой автор анализирует и обобщает различные факты детской речи. Материалы М.А. Рыбникова и А.Н. Гвоздева о генезисе речи позволили уточнить временные рамки возникновения тех или иных новообразований, внесли качественные дополнения в описание усвоения ребенком родного языка. Большой ценный материал по детской речи представлен в книге известного лингвиста и детского писателя К.И. Чуковского, первое издание которой вышло в 1928 г. под названием «Маленькие дети. Детский язык». В книге приводился богатый набор детского словотворчества, примеры толкования слов детьми, ряд глубоких и серьезных лингвистических идей.

Таким образом, в конце XIX в. и первой трети XX в. наряду с накоплением эмпирических данных о ходе освоения ребенком родного языка в виде дневниковых записей появляются теоретические работы, в которых систематизируются и обобщаются собранные материалы. Хотя онтолингвистика зарождалась и делала свои первые шаги в России (в 20-е гг. прошлого века), однако затем она получила большее развитие на Западе. Соответствующая учебная дисциплина (*language acquisition, child language*) преподается в университетах и колледжах в Европе и США. Стоит отметить, что западные исследователи во многом опираются на достижения наших отечественных ученых (прежде всего - Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.Н. Гвоздева), работы которых давно переведены на английский язык. В 60–70 гг. возобновился интерес к онтогенезу речи. На протяжении последних 25–30 лет XX в. процессы становления речи у детей исследовались весьма интенсивно как за рубежом (бельгийский исследователь А. Грегуар, американский Д. Слобин и др.), так и в советских и постсоветских республиках (С.Н. Цейтлин и ее сотрудники, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, Т.А. Ахутина и др.). В последнее время из печати выходит много научных работ, в которых освещаются те или иные стороны усвоения языка ребенком, справочники по детской речи, звучащие хрестоматии речи русского ребенка. В 2000 г. было издано первое учебное пособие С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи», которое широко используется студентами филологических и педагогических специальностей. Сегодня выделяются как минимум три направления онтолингвистических исследований: 1) изучение освоения родного языка тем или иным конкретным ребенком; 2) исследование общих закономерностей усвоения родного языка разными детьми; 3) выявление общих закономерностей усвоения разными детьми разных языков. Все три задачи непосредственным образом связаны, решение каждой из последующих так или иначе основывается на решении предыдущих.

В Беларуси онтолингвистика только начинает свое становление. Ряд белорусских ученых в свое время проводили исследования по детской речи под руководством известных российских ученых. Так, еще в 60-е гг. XX в. белорусским психологом Р.И. Водейко было проведено исследование по раннему онтогенезу речи (в частности им были получены новые данные по развитию словаря детей раннего возраста). В 90-х гг. вопросами изучения детской речи, ее диагностики занималась брестский педагог Любина Г.А., отразившая результаты своих изысканий в книге под названием «Детская речь» (Минск, 2002). Проводятся исследования речи детей в рамках коррекционной педагогики (Шергилашили Ю.К. Формирование речи у ребенка в онтогенезе. Могилев, 2007), а также некоторых проблем развития детской речи в ситуации близкородственного двуязычия (Н.С. Старжинская, Д.Н. Дубинина).

Тема 3 Основные концепции освоения речи

Усвоение ребенком языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется одинаковыми чертами у разных детей. Различные исследователи намечают разное количество этапов в становлении детской речи, по-разному называют их, указывают различные возрастные границы каждого этапа.

Н. Хомский выдвинул гипотезу о том, что дети обладают врожденным механизмом усвоения языка, действующим на протяжении определенного критического периода (примерно до 12 лет). Главным аргументом Хомского стала «бедность стимула»: ребенок не получает информации о том, какие языковые конструкции невозможны (так как родители по определению никогда не предоставляют примеров таких конструкций), что делает процесс усвоения языка невозможным без наличия какой-то заранее заданной информации. Универсальная грамматика ограничивает количество гипотез, в противном случае ребенок должен будет выбирать из бесконечного количества возможностей. Главную задачу лингвистики Хомский видел в формальном описании *универсальной грамматики*, для этой цели им была предложена трансформационная порождающая грамматика, опирающаяся в первую очередь на синтаксис

Согласно **концепции Пиаже**, развитие языка не отличается от развития или памяти, ни даже развития мыслительных процессов (в противоположность взглядам преформистов). Наследуется лишь деятельность интеллекта, а познание мира, в котором язык служит лишь одним из способов отображения, формируется при взаимодействии ребенка со средой. Сам по себе, язык при этом не играет никакой роли в развитии интеллекта и мышления. Из множества качеств и свойств, заключенных в слове-понятии, ребенок поначалу усваивает лишь те, которые непосредственно выступают в совершаемых им действиях с соответствующими предметами. В дальнейшем, по мере получения и обогащения жизненного опыта, им усваивается более глубокий смысл соответствующего понятия, включая и те качества соответствующих предметов, которые прямо не воспринимаются. Процесс формирования понятия начинается задолго до овладения речью, но становится по-настоящему активным лишь тогда, когда ребенок уже достаточно овладел речью как средством общения и развил свой практический интеллект. Свободное пользование речью столь же важная предпосылка к усвоению понятий, как сенсомоторный или наглядно-практический интеллект.

Представляет интерес **работа Д. Слобина**, где автор анализирует когнитивные основания, на базе которых формируются грамматически оформленные словоупотребления маленького ребенка. Его центральный тезис состоит в том, что язык ребенка развивается вторично на основе развития его перцептивной и когнитивной сфер, что оказывается в согласии с позицией Пиаже. В этой связи анализируются сроки появления в словоупотреблении детей тех или иных грамматических форм. В общем представлении о когнитивных предпосылках развития грамматики Д. Слобин подчеркивает значение семантического компонента в речевом онтогенезе и активную позицию самого развивающегося ребенка. Начальный момент развития речи состоит, по его мнению, в появлении семантических интенций, обусловленных общим когнитивным развитием. Ребенок активно ищет средства для выражения этих интенций. Восприятие речи дает толчок к формированию правил порождения речи. Образуются внутренние языковые структуры. Они меняются с возрастом, и важную роль в этом процессе играет активное мышление.

Основополагающей является **концепция Л.С. Выготского** о взаимосвязи процессов мышления и речи: «Центральная идея может быть выражена в общей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно – от слова к мысли... Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов... Поэтому первой задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову,

является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове». Первое звено порождения речи – это ее мотивация. По мнению Л.С. Выготского, не следует отождествлять собственно мотивы и «установки речи», т. е. фиксированные «отношения между мотивом и речью». Именно последние и есть «смутное желание», «чувствование задачи», «намерение». Вторая фаза речепорождения – это мысль, примерно соответствующая сегодняшнему понятию речевой интенции. Третья фаза – опосредование мысли во внутреннем слове, что соответствует в современной психолингвистике процессу внутреннего программирования речевого высказывания. Четвертая фаза – опосредование мысли в значениях внешних слов, или реализация внутренней программы речевого сообщения. Наконец, последняя, пятая фаза – опосредование мысли в словах, или акустико-артикуляционная реализация речи (включая процесс фонации). Все психолингвистические модели речепорождения, разрабатывавшиеся в отечественной психолингвистике 60–80-х гг. прошедшего столетия, представляют собой конкретизацию и дальнейшее обоснование концепции, предложенной Л.С. Выготским.

Тема 4 «Факторы становления и развития речи у ребенка»

В 70-е гг. XX в. А.А. Леонтьев – основатель советской психолингвистической школы, разработал концепцию становления речевой деятельности. Он подчеркивал, что речевая деятельность всегда включена с более широкой деятельностью (игру, работу, общение и т.д.) в качестве одного из необходимых компонентов. Развитие речи ребенка есть, прежде всего, развитие способов общения, что ведет к появлению у него речевого механизма, или языковой способности. Этот механизм именно формируется у каждого отдельного человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма под влиянием речевого общения.

Таким образом, языковая способность – это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок. Речевой навык – это речевое действие, которое достигло степени совершенства. Речевые навыки включают: семантико-грамматическое оформление высказывания (выбор слов, их падежа, рода, числа и т.д., синтаксические схемы высказывания), произношение, интонирование. В результате становления речевых навыков развиваются речевые умения – способность использовать речевые механизмы с разной целью (комбинировать языковые единицы в различных ситуациях общения). Различаются четыре вида речевых умений: умение говорить (излагать свои мысли в устной форме); умение аудировать (понимать услышанную речь); умение писать – излагать свои мысли в письменной форме; умение читать – понимать речь в графическом отображении. Развивать языковую способность ребенка – значит развивать у него коммуникативно-речевые умения и навыки (оба аспекта – восприятие и создание языковых единиц).

Факторы процесса развития речи ребенка:

1. Фактор положительных эмоций (положительные эмоции способствуют активности ребенка в общении, тогда как в состоянии отрицательных эмоций он кричит, плачет, как бы возвращаясь в мир биологических проявлений). 2. Фактор потребности в эмоциональном контакте с близким человеком (в развитии ребенка эмоции предшествуют интеллекту; уже трехмесячный ребенок различает интонации голоса близкого человека; оба фактора имеют социальные корни, это начальные виды контакта с людьми, которые окружают ребенка, формы невербального общения). 3. Фактор физиологического развития органов речи: речевых центров мозга, памяти, органов говорения, аудирования, координационной системы (физиологическая база речи пластична, легко адаптируется к условиям речевого развития, но эта гибкость и пластичность сохраняется только до семилетнего возраста). 4. Фактор потребности в содержательном общении

(у ребенка возникает потребность непосредственного общения, разговора, обмена мнениями, внешнего самовыражения в речи (эгоцентрическая речь); это первые шаги формирования личности, начало процесса социализации: ребенок становится членом общества). 5. Фактор развития интеллекта (начало формирования понятий как основной формы познания; это проявляется в потребности и способности номинации и обобщения; ребенок чувствует потребность назвать каждый предмет словом (потребность номинации); затем название переносится на аналогичные или близкие предметы - происходит обобщение (би-би – это автомобиль, который движется, который стоит и колесо автомобиля). 6. Фактор языковой (речевой) среды, в которой протекает процесс речевого развития (ребенок усваивает язык той национальности, среди представителей которой воспитывается; очень важно, чтобы речевая среда, в которой живет и формируется ребенок как языковая личность, была правильной, культурной). 7. Фактор речевой активности (ребенку необходимо большая, разнообразная, инициативная, постоянная практика речи). 8. Фактор изучения языковой теории (этот фактор связан со школой, в старшем дошкольном возрасте дети знакомятся с некоторыми основными языковыми понятиями (слово, слог, предложение, звук, звуковой состав слова), у них формируется элементарное осознание языковых явлений; это способствует развитию умения произвольно строить свою речь).

Различают психологическую и лингвистическую периодизации речевого развития. *Психологическая периодизация* включает социальный фон процесса речевого развития (ведущий вид деятельности, форма общения и т.п.), но не фиксирует появление в речи конкретных языковых форм (частей речи, видов предложений и т.п.). В психологической периодизации выделяются младенческий возраст (до 1 года); ранний возраст – преддошкольный (1–3 г.), дошкольный возраст (от 3 до 6–7 лет); младший школьный возраст (6–7 – 10–11 лет); средний школьный возраст (11–15 лет); старший школьный возраст – юность (15–18 лет.); зрелость (от 18 лет и выше). *Лингвистическая периодизация* в меньшей степени связана с социальной жизнью, но конкретизирует вхождение в речевую деятельность все новых средств и структур языка, других знаковых систем. *Первым лингвистическую периодизацию речевого развития ребенка разработал А.Н. Гвоздев. Усвоение фонетики А.Н. Гвоздев зафиксировал в 3 г. 2 мес. К этому моменту усвоение звуковой системы родного языка закончено, отмечаются только мелкие отклонения от нее. А.Н. Гвоздев отметил также, что подготовка слуха к восприятию фонетических особенностей речи взрослых заканчивается в 1 г. 7 мес. Отступления от нормативного произношения звуков, которые встречаются у ребенка, вызываются только моторными причинами (несовершенством артикуляции). В освоении грамматики А.Н. Гвоздев выделил три периода. Первый период – дограмматический (1 г. 3 мес. – 1 г. 10 мес.). Это период предложений, состоящих из аморфных слов (слов-корней), используемых в неизменном виде во всех случаях. В свою очередь в дограмматический период выделяются две стадии: стадия употребления однословных предложений (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев); стадия употребления предложений из 2–3 слов (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев). Второй период (1 г. 10 мес. – 3 г.) – усвоение грамматической структуры высказывания. Этот период характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. К концу периода являются служебные слова, выражающие синтаксические отношения: местоимения, союзы. Третий период (3 года – 7 лет) связан с освоением морфологической системы языка, типов склонений и спряжений родного языка, постепенно исчезают случаи их смешения. К восьми годам, по данным А.Н. Гвоздева, ребенок овладевает всей сложной системой морфологического и синтаксического строя, в том числе и так называемыми исключениями из правил. Ребенок получает совершенный инструмент общения и мышления, но только в пределах разговорно-бытового стиля. Далее идет количественное накопление лексики, освоение «тонкостей» грамматического оформления речи и овладение стилями языка и речи.*

Тема 5 «Дословесный (доречевой) этап коммуникативной деятельности ребенка»

Развитие детской речи до трех лет традиционно делится на три основных этапа:

1) доречевой этап (первый год жизни), в котором в свою очередь выделяются стадия крика, стадия гуления и стадия лепета; 2) этап первоначального освоения языка – дограмматический (второй год жизни); 3) этап усвоения грамматики (третий год жизни).

Однако надо иметь в виду, что временные рамки этих этапов чрезвычайно вариативны, особенно ближе к трем годам. Вызревание тех или иных биологических предпосылок языковой способности индивидуально у каждого ребенка, поэтому в принципе существенным является не абсолютный возраст, а относительный порядок появления в детской речи тех или иных характеристик. *Исследователь детской речи В. Штерн* утверждал, что началом речи обыкновенно считают тот момент, когда ребенок впервые произносит звуки, связанные с сознанием их значения и намерением сообщения. Но этот момент, отмечал он, имеет предварительную историю, которая, в сущности, начинается с первого дня жизни. Овладению ребенком самостоятельной речью предшествует так называемый дословесный (доречевой) этап, который характеризуется становлением эмоционально-личностного общения со взрослым, развитием понимания его речи и подготовкой к оформлению собственной речи. На этом этапе происходит развитие речевого и фонематического слуха ребенка и его артикуляционного аппарата, что проявляется в произнесении различных типов вокализаций (к которым относится крик, плач, гуление, лепет). Человек рождается с предпосылками к овладению речью: он обладает слухом, рядом инстинктов и безусловных рефлексов. Весь первый год жизни ребенок превращает полученные при рождении рефлекторно-двигательные реакции (крик, хватательный рефлекс, поворот головы, направление взгляда и т.п.) в знаковые (протознаковые) средства общения. Крик – первая неосмысленная фонеция ребенка, что представляет собой инстинктивную защитную реакцию на любой дискомфорт. Для ребенка это пока практически единственный способ установления контакта с матерью. Вторая рефлекторная реакция младенца – улыбка, которая сначала является только физиологическим проявлением удовольствия. После трех недель жизни ребенка она уже адресуется взрослому. К трем месяцам улыбка направлена на то, чтобы вызвать обратную реакцию взрослого. Дословесная система коммуникации состоит из протознаков: жестов, мимических движений, манипуляций с предметами, неречевых звуков и т.п. (Е.И. Исенина). Протознаки составляют основу речевой деятельности ребенка первые два года его жизни. С появлением «нормального» языка они не исчезают совсем, а уходят вглубь языкового сознания ребенка, создают базис для формирования интеллекта. Параллельно с формированием и функционированием протоязыка происходит голосовое развитие ребенка. Ребенок усваивает речь на фоне формирования анатомических структур речевого тракта и на фоне совершенствования общей моторики. На пути голосового развития выделяется ряд стадий, для каждой из которых характерны вокализации определенного типа. Обычно подготовительный этап делится на три периода (по Г.Л. Розенгардт-Пупко).

Первый период – этап эмоционального общения ребенка с взрослым – охватывает время от 1 до 5-6 месяцев жизни. На втором-третьем месяцах жизни появляется так называемый комплекс оживления (Н.М. Щелованов). Ребенок реагирует на приближение взрослого радостным возбуждением – на лице появляется улыбка, глаза озаряются радостью, усиливается телесная моторика, возникают первичные вокализации. Стадия крика, которая длится примерно первые два месяца жизни, сменяется гулением и гуканьем. Крик как проявление дискомфорта трансформируется в плач. Гуление – монотонная вокализация гласноподобные звуки (а-аа, э-э-э, уу-у, г-гу, бу-у), на слух напоминающая воркование голубя. Эти звуки отсутствуют в речи взрослого человека. Позже, примерно с четырех месяцев, появляется гуканье (звуки «агу», «э», «и»), произношение сложных

комплексов звуков «тиль», «фррр», «а-э-э», «р-р-р»). Т.Н. Ушакова пишет, что эти проявления следует признать биологически детерминированными: такого рода вокализации практически одинаковы у детей по всему миру независимо от языкового окружения. Гуление и гукание являются врожденными, поэтому они характерны и для глухонемых от рождения детей. К пяти-шести месяцам в речи ребенка является лепет. Лепет представляет собой сочетание звуков, напоминающих комбинации согласный + гласный. Обычно это многократное произнесение отдельных слогов (ба-ба, ма-ма-ма, тятя-тя и др.). На ранней стадии лепетного развития ребенок произносит звуки, которые есть в самых разных языках. Голосовая эволюция лепетного периода (4 мес. - 1 г. 9 мес.) подчинена действию имитационного рефлекса. Важнейшая роль здесь принадлежит механизму, который называется эхоталией, – неосознанному подражанию звукам речи, которые слышит ребенок. С течением времени в лепете младенцев все более четко представлены фонетические особенности языка, на котором говорят окружающие ребенка взрослые. Важно, что в период лепета появляется синтагматическая организация речи. Это расчленение речевого потока на составные отрезки, что означает, что у ребенка сформировался физиологический механизм слогаобразования. Второй период подготовительного этапа (от 6 до 11–12 месяцев) – становление общения взрослого с ребенком на основе понимания речи взрослого, а затем – произнесение первых слов. Третий период подготовительного этапа (10–12 месяцев – второй год жизни) – начало развития самостоятельной речи ребенка. В этот период в речи ребенка появляются первые нормативные словаобозначения для близких взрослых (мама, папа, тетя, няня, баба), названия еды и питья или посуды для них (мако, соса), отдельных действий (дай, ди-ди), появляются слова «да», «нет». Кроме слов лепетного происхождения, в словарь малыша входят звукоподражательные элементы (ономатопеи), которые иногда называют «нянькиным языком»: «ав-ав», «би-би», «ням-ням» и т.п. Эти слова отражают фундаментальное свойство первых наименований – стремление приблизить звуковую форму к предмету или явлению, которое они обозначают. Среди слов этого типа часто встречаются омофоны. Вследствие несовершенства артикуляторных возможностей ребенка происходит совпадение в его продуктивной речи звуковых оболочек двух или более слов. Например, звуко сочетанием папа ребенок обозначает следующие объекты: папа, тапки, шапка, палка, черепаха. При восприятии речи взрослого указанные слова ребенком обычно различаются. В состав начального детского лексикона нередко входят также так называемые застывшие фразы, формулы – выражения, состоящие более чем из одного слова, которые ребенок воспринимает и воспроизводит как единое целое (Ка-ку! – как вкусно; Тотам? – кто там; Вот-дес – вот здесь). Между периодом лепета и первыми нормативными словами (и параллельно с ними) в речи ребенка наблюдаются так называемые протослова, или слова автономной речи. Автономная речь построена по собственным законам, которые отличаются от законов построения настоящей речи. Слова автономной речи – это устойчивые вокализации, употребляющиеся в постоянных ситуациях, каждый ребенок изобретает их сам. Разновидностью протослов являются звуковые жесты – соединение устойчивых вокализаций с определенным жестом (ы-ы + руки в стороны – ничего нет; у-у + приседание – спасибо). Протослова всегда индивидуальны по звуковой форме и значению. Называть их словами можно только потому, что их понимают и поддерживают члены семьи, в которой воспитывается ребенок, в результате чего протослова приобретают статус словесных знаков и смысловую устойчивость. В целом в словаре однолетнего ребенка обычно насчитывается от 3–5 до 10–12, иногда до 20 слов, обозначающих названия лиц и предметов. Важно, что они используются в осмысленной ситуации, хотя значение их может быть очень неустойчивым. Главное – слова приобретают предметную отнесенность, что создает основу для освоения ребенком их значений.

Тема 6 Освоение ребенком лексических единиц (слов и фразеологизмов)

Слово – основная единица речи. Все мысли и чувства человек выражает с помощью слова. Слово как языковая единица имеет фонетическую (звуковую) выраженность и значение (содержание). Связь формы и содержания слова проявляется в том, что звуковая оболочка слова не может быть изменена без изменения значения слова. Слова и их значения соединяются в различные группы. Слова близкие по значению образуют группы синонимов (мужественный, смелый, храбрый). Слова, имеющие противоположные значения, объединяются в группы антонимов (глубокий – мелкий, день – ночь, бежать – ползти). Слова одной и той же части речи, которые объединяются однородностью или близостью значения, образуют тематические группы (глаголы движения: идти, ехать, плыть, лететь ...; цвета: синий, черный, красный ...; одежда: платье, рубашка, юбка...). Вокруг каждого слова формируется смысловое (семантическое) поле, содержащее все слова, связанные с исходным словом какими-либо семантическими отношениями (пуговица – рубашка, застегивать, пластмассовая, пришитая, круглая ...). Эта совокупность слов еще называется *тематическим полем*. Ограничение значений слова лежит в основе образования фразеологизмов – устойчивых, целостных объединений слов с переносным значением («бить баклуши», «попасть пальцем в небо», «острый язык»). По мнению ученых, словарь каждого человека организован по тематическому принципу, и выбор нужного слова при построении высказывания осуществляется именно из семантического поля.

Различают активный и пассивный словарь. *Активный словарь* – это слова, которые человек понимает и использует в своей речи. В активный словарь обычно входит общеупотребительная лексика, а также специфические слова, использование которых объясняется условиями жизни человека (местности, семьи, профессии и т.п.). Богатство и культура речи человека во многом определяются характеристикой его активного словаря. *Пассивный словарь* – слова, которые человек понимает, но не употребляет в своей речи (потому что не возникает соответствующей ситуации, или из-за неразвитого механизма поиска слова, или из-за малой употребительности слова).

В процессе развития словаря ребенка выделяются две взаимосвязанные стороны – *количественная и качественная*. Словарь маленького ребенка состоит в основном из существительных и глаголов. Основные группы слов относятся к лицам, окружающим ребенка (мама, папа, дед и др., собственные имена), птицы и животные (мяу, Катя, ку-ку, га-га, му), природные явления (кап- кап), игрушки (ляля, мячик), еда (ам-ам, няням, пить, молоко), сон (бай-бай), движения, прогулка (топ-топ) одежда и обувь (платье, тапочки, ботинки, брюки, шапка), падение чего-либо (бу-бух, упа), исчезновение чего-либо (тю-тю), место (там), транспорта, предметы в доме (би-би, тик-так, сося) и некоторые другие. Среди освоенных детьми слов преобладают облегченные слова-ономатопеи. При переходе от ономатопей к нормативным словам некоторое время наблюдается параллельное употребление обоих слов, а затем нормативное слово вытесняет звукоподражательное. Например, би-би для обозначения машины, затем параллельное применение и би-би и сина или би-би сина, в конце концов остается только сина. В первой половине второго года жизни дети продолжают пользоваться и словами из автономной речи (протословами). После 1 г. 6–8 мес. наблюдается быстрое увеличение активного словаря ребенка. Это обычно совпадает с началом периода перехода к двухсловным, а затем и к многословным предложениям. Если у детей в 1 год 6 месяцев насчитывается до 40 слов, то в 1 год 8 месяцев – 100, в 1 год 9 месяцев – 175, в 2 года – 300–400 слов (по данным Г.Л. Розенгардт-Пупко, Л.Н. Павловой). Ребенок начинает использовать различные части речи. Словарь ребенка неуклонно расширяется по мере развития его познавательных способностей, общения с окружающими людьми, обогащения жизненного опыта, усложнения его деятельности. По А.И. Лаврентьевой, в процессе развития системной

организации детского словаря выделяется четыре этапа. На первом этапе (до полутора лет) словарь ребенка представляет собой неупорядоченный набор отдельных слов (от 20 до 50). На втором этапе, когда ребенок начинает задавать вопросы о названиях предметов и явлений, в его сознании формируется некоторая система слов, относящаяся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка ассоциацию с другими элементами этой группы. Этот этап А.И. Лаврентьева называет ситуационным, а группы слов – ситуационными полями. Третий этап формирования лексической системы характеризуется тем, что ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Поэтому этот этап назван исследователем тематическим. Именно на этом этапе начинает развиваться лексическая антонимия (большой – маленький, хороший – плохой). Причем слово маленький служит антонимом и таким словам, как длинный, толстый, высокий и т.п., а слово хороший – словам злой, кусачий и т.п. Наконец, на четвертом этапе развития лексической системы ребенок постепенно овладевает подлинными антонимами названным словам (длинный – короткий, злой – добрый), начинает пользоваться синонимами. Системная организация словаря ребенка по своему строению приближается к лексико-семантической системе взрослых.

Освоение ребенком слова требует освоения понятия. *Понятие* определяется как форма мысли – «единица языкового мышления», по Л.С. Выготскому, в которой отражается сущность предметов и явлений, и этим подчеркивается его важная роль в познании. Качественный рост словаря обусловлен процессом усвоения детьми значения слова – его внутреннего, смыслового содержания. Значения, которые малыш вкладывает в свои первые обозначения предметов и явлений, развиваются одновременно с развитием его мышления. Этапы овладения детьми значением слова выделены М.М. Кольцовой. Первым этапом овладения значением слова является описанное выше формирование у малыша устойчивой предметной соотнесенности. Слово у ребенка эквивалентно чувственному образу предмета. Если рядом с известным малышу мишкой положить еще нескольких, а затем попросить его показать (взять) мишку, он покажет именно на свою игрушку. Если же знакомого мишки среди других не будет, ребенок может и не выполнить просьбу взрослого. Уже в первой половине второго года жизни у ребенка развивается способность к обобщению – очень важное качество, которое способствует активизации мыслительной деятельности и формированию активной речи. Малыш начинает, например, называть собачкой не только игрушку, но и нарисованную собачку, и живую. В конце второго года жизни ребенок узнает предметы независимо от цвета, формы, величины. Теперь слово для детей обозначает группу соответствующих предметов («кукла» – это разные куклы). Дети начинают овладевать видовыми понятиями. Значение слова здесь более широкое, вместе с тем оно менее конкретное. На пути осознания значений слов у ребенка много трудностей. Обобщение требует умения классифицировать предметы и явления, что ребенку очень нелегко. Он часто переходит установленные для него границы, в результате чего возникает сверхгенерализация (Т.Н. Ушакова), или «растяжение» значений слов (Е.С. Кубрякова). Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет название этого предмета на другой предмет, обладающий этим же признаком. Чем меньше ребенок, тем больше в его лексиконе сверхгенерализованных слов. Тем не менее, по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения ребенком усваивается понятийный компонент. С 3–3,5 лет у детей овладевают более высокой степенью обобщения: слово обозначает несколько групп соответствующих предметов («игрушки», «посуда»). Это овладение родовыми понятиями. Сигнальное значение такого слова очень широкое, вместе с тем оно отдалено от конкретных образов предметов. Если на предыдущей ступени ребенок, объясняя значение слова стол, говорит: «На нем едят», то теперь он соотносит это слово с более общим понятием, говоря, что «стол – это вид

мебели». Последняя степень обобщения – в слове как бы дан ряд предыдущих уровней обобщения (слово «вещь», например, содержит в себе обобщения, которые охватывают слова «игрушки», «посуда», «мебель» и др.). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широкое, а связь его с конкретными предметами проследить довольно трудно. Такой уровень обобщения доступен детям только на пятом году жизни. В то же время понимание значения слова у дошкольника зачастую носит, по выражению Л.С. Выготского, «житейский» характер. Постепенно дошкольник овладевает контекстуальным значением слова – значением слова в данной ситуации, в данной фразе, зависящим от характера семантического контекста, от семантики сочетающихся с ним слов (бежит человек, бежит ручей, бежит время и т.п.).

В процессе усвоения значения слова в речи детей встречается ряд типичных ошибок. К ним относится *расширение значения слова как следствие неосвоенности каких-либо его семантических компонентов* (и, следовательно, включения в семантику слова лишних компонентов). Например, посолить – посыпать чем-нибудь: «Посоли сахаром», «Посоли песочком». Вместе с расширением значения слова встречается и сужение. Это явление становится очевидным в случае противопоставления в речи детей: «Я просила глазунью, а ты сделала мне яичницу». К типичным ошибкам в речи детей относится *нарушение нормативной сочетаемости лексических единиц*. Ребенок не учитывает ограничений, которые налагаются на сочетаемость слов с другими словами. Так, ребенок употребляет слово шофер в значении не только «водитель автомобиля», а любого транспортного средства. Отсюда высказывания типа шофер троллейбуса, электрички и даже повозки: «Смотри, шофер коня погоняет, а он не едет». В речи детей широко распространено явление *словесных замен* – употребления одного слова вместо другого, поскольку слова в их сознании еще не обрели стабильного звукового и семантического образа, достаточной устойчивости.

Тема 7 Освоение ребенком звуковых средств языка

Минимальной произносительной единицей является слог. Слоги образуются из звуков, которые спаяны между собой самым тесным образом, поскольку в слоге последняя фаза предыдущего звука накладывается на первую фазу следующего за ним звука. Поэтому разделить их при восприятии слога или слова до специального обучения звуковому анализу слова ребенку довольно трудно. Звуки – это минимальные, не членимые в звуковом потоке языковые единицы, составляющие звуковую материю языка. Звуковые средства языка принято рассматривать в трех аспектах: функциональном, акустическом и артикуляционном.

Звуковые средства имеют две функции. Первая – *перцептивная*, или функция создания и восприятия значимых языковых единиц. Адекватное восприятие речи обеспечивается речевым слухом (включающим ритмический, интонационный и фонематический слух). Вторая функция звуков – *сигнификативная* (различения значимых языковых единиц). Если в слове заменить, добавить или убрать хоть один звук, получится или новое слово, или бессмыслица: дом – сом; дом – дам – дым, угол – уголь, рот – крот). Акустический аспект изучения звуковых средств языка рассматривает их физическую природу: высоту, громкость, тембр голоса. Звуки образуются в результате работы (артикуляции) органов речи. В слоге артикуляция одного звука оказывает влияние на артикуляцию второго. На ранних этапах онтогенеза это явление проявляется особенно ярко из-за несовершенства строения речевого аппарата ребенка. В каждом языке выделяется группа основных базовых звуков – фонем, с помощью которых различаются между собой слова и их формы.

Таким образом, процесс усвоения ребенком звуковой системы речи включает: *развитие речевого слуха; овладение правильным произношением звуков и слов*. Развитие

слухового восприятия и речевого слуха опережает произносительные возможности ребенка. Между возникновением способности ребенка воспринимать какую-либо речевую единицу и способностью ее самостоятельно продуцировать может быть временной интервал в несколько месяцев и даже лет. Предпосылки для развития фонематического слуха формируются у ребенка в дословесный период. Очень рано у детей развивается способность различать по голосу близких людей, на слух воспринимать изменения голоса по высоте и силе, чувствовать эмоциональную окраску речи. На пятом месяце жизни младенец распознает тон голоса, на восьмом – общий характер интонации (вопросительную, ласковую, требовательную). В 6–12 месяцев дети особенно восприимчивы к ритму звучащей речи (М.Х. Швачкин, К.И. Чуковский и др.). Как видно, в ранний период речевого развития основную семантическую нагрузку несут интонация, ритм, общий звуковой рисунок слова. Решающее значение для освоения звуков родного языка имеет развитие сенсорной основы речи – *фонематического слуха*. При освоении звуковой стороны речи, писал Д.Б. Эльконин, фонематический слух выступает дважды. Первый раз на его основе задается образец произношения звука, второй раз – результат действия. Ребенок должен четко различать звук, заданный взрослым, от звука, который действительно им самим произносится. Это является основной предпосылкой начала продуцирования речи. Способность воспринимать звуковой состав речи возникает в конце первого – начале второго года жизни. Важно отметить, что ребенок не обращает внимания на разные варианты произношения фонем, он очень быстро осваивает существенные признаки звуков своего родного языка. По данным М.Х. Швачкина, ребенок уже в конце первого года жизни отличает гласные и согласные звуки, разные группы согласных (сонорные, твердые, мягкие и др.). На первых этапах ребенок различает далекие фонемы [д] и [к], [а] и [ы] и не дифференцирует близкие [д] и [т], [г] и [х], [с] и [ц], [б] и [п]. Это проявляется в том, что малыши правильно понимают различные по звуковому составу слова: «окно», «ляля», но путают близкие по звучанию: «суп», «зуб». Фонематический слух развивается достаточно быстро. Исследование М.Х. Швачкина показало, что уже у детей одного года семи месяцев фонематический слух оказывается сформированным. Тем не менее, он еще недостаточно развит. Как показали исследования, для процесса усвоения звуковой стороны языка необходима связь между моторными ощущениями – они вызываются сокращением мышц речевого аппарата, и слуховыми ощущениями от звуков, произносимых человеком. Именно это взаимодействие речедвигательного и слухового анализаторов у маленьких детей развито недостаточно. Для развития речи, кроме названного взаимодействия, необходима и связь и со зрительными ощущениями от восприятия артикуляции говорящего. Поэтому так важно, чтобы ребенок, начиная с первого года жизни, видел артикуляцию взрослого человека, разговаривающего с ним. Ребенок наделяет звук значением.

Глубинным механизмом перехода от лепета к языку выступает овладение системой фонологических противопоставлений, характерных для данного языка. Овладение фонетическим составом речи начинается в конце первого года жизни ребенка. Этот период индивидуален для каждого ребенка и может колебаться от 1 года 5–6 месяцев до 4 с половиной лет. Огромную роль в развитии звуковой стороны речи играет *подражание*. Дети совершенствуют свое произношение, сличая произносимые ими звуки с образцами речи окружающих. Произношение гласных дается детям легче, чем согласных. Первым в процессе онтогенетического развития формируется противопоставление максимально открытого, широкого гласного звука [а] остальным гласным. Затем усваиваются гласные [и], [у], после этого – [о], [э]. Звук [ы] обычно заменяется звуком [и], произношение его усваивается позже. Последовательность освоения согласных звуков у большинства детей мира одинакова. Звуки в составе первых слов появляются группами по мере освоения определенных артикуляторных позиций. Губные согласные ([м], [б],

[п]) появляются раньше язычных ([д], [т] [г] [к]); мягкие язычные раньше твердых, а глухие раньше звонких. Позже всего дети усваивают произношение свистящих ([с], [с'], [з], [з'], [ц]) шипящих ([ш], [ж], [ч]), сонорных [р], [р'] согласных звуков. При этом точность артикуляции звука зависит от его позиции в слове и в слове. Все это говорит о том, что ребенок усваивает не собственно звуки, а все более сложные артикуляционные комплексы. В раннем и младшем дошкольном возрасте многие звуки дети не произносят совсем или произносят неправильно, или заменяют их другими звуками (ак вместо рак, зюк вместо жук, сапка вместо шапка). *Явление замены одного звука другим называется субституцией.* Второй особенностью воспроизведения слоговой структуры слова является *метатезис – перестановка звуков или слогов в слове* (молоток – мотолок). *Явление «гиперкоррекция»* объясняется тем, что вновь приобретенный звук на некоторое время становится сильным раздражителем и вследствие еще недостаточной дифференциации с заместителем (субституттом) последний вытесняется даже из законно занимаемых им мест (М.Е. Хватцев).

В развитии звукового строя речи у детей на пятом году жизни наблюдается своего рода противоречивость. С одной стороны – особая чувствительность к звукам речи, в достаточной степени развит фонематический слух; с другой стороны – недостаточное развитие артикуляционного аппарата и полное безразличие к артикуляции. В дошкольный период дети начинают осмысливать нормы произношения, заботиться о его правильности. Характерно, что услышав неправильно произношение, дети не могут выделить и назвать звук, который нужно исправить, а исправляют все слово целиком: «Не скола, а школа».

Освоения интонационной выразительности речи, тот тут существуют определенные особенности. Дети раннего и младшего дошкольного возраста используют интонационные характеристики для передачи своих коммуникативных намерений, но они пользуются интонационными средствами неосознанно. Они только выражают свое отношение к действительности или к тому, что им сообщается. С течением времени уровень интонационной выразительности речи детей снижается. В результате высказывания детей пяти-шести лет характеризуются монотонностью, отсутствием интонационной оформленности. Это объясняется тем, что они уже владеют другими разнообразными языковыми средствами для выражения своего отношения к высказываемому: лексическими (синонимами, антонимы и др.), морфологическими (суффиксами оценки: толстоватый, слонишка), синтаксическими (порядок слов). Поэтому использование интонации отходит на второй план. По этой причине воспитание осмысленной звуковой выразительности речи является одной из приоритетных задач формирования звуковой культуры речи детей старшего дошкольного возраста.

Тема 8 Переход от дограмматического этапа к освоению грамматических категорий

Грамматический строй речи – это совокупность знаний и умений, необходимых человеку, чтобы создавать высказывания самому и понимать высказывания других людей (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович). Практическое овладение правилами – результат собственного речевого опыта. В грамматическом строе языка выделяются *морфологический строй*, к которому относится умение изменять слова по формам (например, склонять существительные, спрягать глаголы, изменять прилагательные в роде и числе при согласовании их с существительными и т.д.), образовывать слова с помощью суффиксов (хлеб – хлебница, строить – строитель), приставок (летел, улетел, прилетел, облетел), создавать сложные слова из двух простых (длинные уши – длинноухий) и др.; и *синтаксический строй*, который предусматривает умение соединять слова в высказывании.

При овладении родным языком в естественных условиях грамматические правила усваиваются ребенком самостоятельно на основе определенного уровня его когнитивного развития. Отношения, которые лежат в основе грамматических категорий, первоначально ребенок постигает в процессе предметно-манипулятивной деятельности. Предметные действия и одновременное познавательное развитие, а также возникновение символической функции в игре выступают предпосылкой развития грамматического строя речи ребенка. В дальнейшем дошкольник усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи. В результате формируется грамматический строй речи ребенка. В *первый – дограмматический – период*, по А.Н. Гвоздеву, выделяются две стадии: – стадия использования однословных предложений (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев); – стадия использования предложений из 2–3 слов (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев). Первые слова ребенка являются одновременно и первыми высказываниями – голофразами. Слово-предложение служит как для обозначения отдельного конкретного предмета, действия, так и целой ситуации. Во *второй период* освоения грамматики (1 г. 10 месяцев – 3 года) – происходит усвоение грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Этот период характеризуется быстрым ростом разных типов предложений – простых и сложных, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка.

Овладение синтаксисом (как и освоение родного языка в целом) находится в прямой зависимости от уровня развития предметно-практической и игровой деятельности ребенка, развития его мышления, общения со взрослым и сверстниками. Уже на границе первого и второго периодов происходит переход от дограмматической стадии к морфологической. Это выражается, в частности, в том, что для детей становится значимым порядок слов в предложении (подлежащее предшествует сказуемому, а если имеется дополнение, оно также ставится перед сказуемым: «Баба каша варить» – Баба кашу варит). Практически весь второй год жизни уходит на освоение глубинных структур предложений, сначала однословного, затем – двух- и трехсловного. К двум годам в речи детей появляются трех- четырехсловные предложения, которые ученые рассматривают как начальную стадию усвоения грамматической структуры предложения.

Дальнейшее углубление знаний об окружающем обуславливает усложнение синтаксических конструкций в речи детей. Уже дети младшего дошкольного возраста начинают строить сложноподчиненные предложения, в которых отображаются связи и отношения между предметами и явлениями. Чаще всего используются сложные предложения времени и дополнительные. Структура этих предложений еще несовершенна: часто в них отсутствует союзная связь, она заменяется интонацией, наблюдаются нарушения порядка слов, особенно в условном придаточном предложении. К концу дошкольного детства ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их применения. Увеличивается количество обобщающих слов. Однако в самостоятельной речи дети редко используют все типы сложных предложений, часто допускают ошибки в согласовании слов при их построении. Долгое время считалось, что овладение грамматическим строем речи происходит путем подражания (имитации) ребенком готовым речевым образцам и упражнений в их использовании. Но исследования А.Н. Гвоздева, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича, А.Г. Тамбовцевой (Арушановой) и др. доказали, что ребенок относится к языку не пассивно, а активно, конструктивно. Он неосознанно анализирует языковые явления и выделяет их формальные признаки (формы, с помощью которых выявляются те или иные значения).

В *третий период освоения грамматического строя речи* (от 3 до 7 лет) дети овладевают системой морфологических средств оформления грамматических категорий, усваивают типы склонений и спряжения, традиционные формы, чередования звуков,

способы словоизменения и словообразования. Дети замечают значения, носителями которых в составе слова являются морфемы. В основе этого явления лежит активный поиск ребенка, повышенное внимание к значению и звучанию слова, к отношениям между словами. Важно, что по мере развития ребенок проявляет нормативное чутье правила: он начинает определять, является ли высказывание правильным относительно языкового стандарта.

Поскольку русский и белорусский языки имеют сложную систему грамматических правил, в течение всего дошкольного детства, пока идет активный процесс усвоения грамматических средств, в речи детей встречается много грамматических ошибок. *Типичные ошибки* в речи детей, для которых родным является белорусский язык, систематически не изучались. В ситуации близкородственных двуязычия много грамматических ошибок в речи дошкольника обуславливаются влиянием второго языка. В русском и белорусском языках способом словообразования является сочетание различных по значению морфем. Это значит, что новые слова создаются на базе имеющихся в языке значимых частей слова: приставок, корней, суффиксов, окончаний.

Таким образом, для образования слов дошкольник должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл значимых частей слова. А.Г. Тамбовцева-Арушанова выделяет три этапа овладения детьми способами словообразования. 1 этап (от 2,5 лет до 3,5 – 4 лет) – период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования. Словопроизводство в этот период носит случайный, ситуативный характер. 2 этап (от 3,5 лет до 5,5 – 6 лет) – период активного освоения словопроизводства, формирования обобщенных представлений о мотивированности наименований, регулярного словотворчества. 3 этап (после 5,5 – 6 лет) – период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества. Т.Н. Ушакова связывает угасание детского словотворчества с тем, что ребенок уже довольно прочно усваивает грамматические формы и свободно их использует. Как показало исследование А.Г. Тамбовцевой Арушановой, в обычных обстоятельствах старшие дошкольники начинают стесняться своих языковых экспериментов, понимая, что они говорят неправильно. Однако при создании специальных игровых проблемных ситуаций они демонстрируют более высокие возможности словотворчества. Такая интеллектуальная игра, замечает автор, имеет двойкий результат, доставляя знания о языке и удовлетворяя естественную потребность в юморе, улыбке, радости.

Тема 9 Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста как расширение спектра речевых актов и совершенствования способов их языкового выражения

Речь формируется в тесной взаимосвязи с другими психическими функциями и видами деятельности в процессе общения с другими людьми. Под общением понимается взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата. (М.И. Лисина). Общение является неотъемлемой сферой жизнедеятельности человека, его органической потребностью. В процессе общения у людей возникают и формируются межличностные отношения, происходит обмен мыслями, чувствами, переживаниями. Поскольку каждый человек является субъектом отношений, то в структуре его личности есть основа, которая позволяет ему реализоваться в общении, строить свои отношения и деятельность, вступать в социальное взаимодействие. Эта основа определяется исследователями как *коммуникативной ядро личности*. А.А. Бодалев определяет коммуникативной ядро личности как характерное для нее «единство отражения, отношения и поведения, которое проявляется при взаимодействии с различными людьми и общностями ...». В коммуникативном ядре личности проявляются во-первых, все переживания, эмоции и чувства, вызываемые в душе человека его

контактами с другими людьми и общностями; во-вторых, различные виды знания о них и, в-третьих, все виды поведения, в помощью которых осуществляются эти контакты. С.Н. Цейтлин к аспектам коммуникации добавляет дидактический аспект. Основное назначение его она видит в том, что в процессе коммуникации с ребенком взрослый учит малыша, знакомит с окружающим миром. При этом подчеркивает, что дидактический аспект диалога включает не только обучение ребенка родному языку, но и овладение ребенком правилами коммуникации с использованием родного языка (лингводидактический аспект коммуникации).

Формами коммуникации являются *монолог* (сообщение одного человека) и *диалог* (разговор двух человек). Разновидностью последнего выступает полилог (разговор нескольких человек). Однако принципиальное отличие этих форм заключается не столько в числе участников, сколько в предварительной подготовленности или неподготовленности речи. Подготовленным, как правило, является монолог, а диалог (полилог) чаще всего развивается спонтанно.

Выделяются вербальные (языковые) и невербальные средства, позволяющие осуществлять коммуникацию. К вербальным средствам коммуникации относятся языковые единицы (звук, морфема, слово, предложение), функционирующие в пределах различных уровней языковой системы (фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса). Невербальные средства коммуникации подразделяются на звуковые невербальные и жестово-мимические. Звуковые невербальные средства коммуникации – это звуки речи, слоги, фонетическое слово, интонация и т.д. Жестово-мимические средства (к которым относятся и поза, и взгляд, и улыбка) также служат цели реализации коммуникативных намерений говорящего, должны составлять единое целое с тем, что человек хочет сказать. Коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и операционального состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности. Коммуникативное развитие личности ребенка направлено на становление всех речевых процессов, с помощью которых реализуется коммуникация.

На протяжении дошкольного детства с самого рождения ребенка последовательно сменяют друг друга четыре формы его общения со взрослыми и сверстниками: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативнопознавательная, внеситуативно-личностная (М.И. Лисина). В процессе развития общения меняются его содержание, мотивы, формируются коммуникативные навыки и умения детей. Интерес к общению со сверстниками у детей проявляется несколько позже, чем интерес к общению со взрослыми. Речь ребенка, обращенная к другим детям, отличается от его же речи в процессе общения со взрослыми: если взрослый играет в этом процессе ведущую роль и понимает ребенка с полуслова, то ровеснику необходимо высказать свои желания, чувства предельно полно и ясно. Поэтому речи ребенка в общении со сверстниками свойственно функциональное богатство: руководство действиями ровесника, контроль над его действиями, навязывание собственного образца действия, совместная игра и т.п. Для речи характерна яркая эмоциональная насыщенность, использование нестандартных высказываний. Важно, что в общении преобладают инициативные высказывания.

Понятие «коммуникативная деятельность» тесно связано с понятием «коммуникативная культура», которая включает в себя представления о нормах речевого поведения, речевой этикет. Несовершенство коммуникативных умений препятствует процессу свободной коммуникации (свободному общению), отрицательно влияет на личностное развитие и поведение ребенка, не способствует развитию его речемыслительной и познавательной деятельности. Большое значение в системе коммуникативно-деятельностного взаимодействия детей дошкольного возраста приобретает *игровая деятельность*. Игра как коммуникативная ситуация побуждает детей к вступлению в контакты, является мотивом к коммуникативной деятельности, эффективным способом

построения совместного делового партнерства и свободного общения (Л.В. Артемова, Е.О. Смирнова, С.Г. Якобсон и др.). Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста требует от них умения пользоваться определенным языковым материалом в конкретных ситуациях общения. Знакомство дошкольников с наиболее типичными ситуациями речевого общения, всевозможными способами осуществления коммуникативных функций позволяет расширить и систематизировать репертуар языковых средств детей, выработать общую коммуникативную стратегию их использования в процессе овладения родным языком.

Тема 10 Овладение способами организации текста

Монологическая речь – более сложная сторона связной речи. Развитие монологической речи непосредственно связано с формированием связного высказывания или, как говорят лингвисты, умением создавать текст. К основным признакам текста относятся *тематико-смысловая цельность и структурное единство*, которое означает, что в тексте ведется речь о каком-либо едином предмете или явлении, что он посвящен единственной теме и все предложения, его составляющие, объединены вокруг этой темы. Тематическое единство находит свое выражение в названии, а обозначение темы текста чаще всего содержится в его начальном, или последнем предложении. Одним из основных признаков текста является *коммуникативная целеустановка или «основная мысль»*. Основная мысль – главное, о чем рассказывает автор в своем произведении. Дальнейший набор языковых средств связан с развитием мысли, ее аргументированием и разработкой. Важным признаком текста является его *коммуникативная направленность* – соответствие мотивам, целям и условиям общения. Коммуникативный синтаксис помогает понять развитие мысли в тексте. Каждое следующее предложение содержит новое сообщение, новые сведения о предмете речи. Отбор лексики при построении связного высказывания находится в зависимости от условий речевой ситуации, от коммуникативного намерения говорящего. Лексическое наполнение связных высказываний в значительной степени определяется их коммуникативной структурой. Важным способом организации высказывания является его актуальное членение, которое включает предмет сообщения и содержание сообщения, иными словами его коммуникативное ядро. Коммуникативная структура высказывания создается его актуальным членением. В результате коммуникативного намерения говорящих появляется высказывание, представляющее собой реализацию в речи предложения как единицы языка в аспекте ее коммуникативной структуры. Средствами актуального членения являются интонация, порядок слов в предложении и специальная лексика. Основным средством выражения актуального членения в устной речи является интонация. Побуждением к созданию высказывания всегда является потребность человека вступить в речевое общение для решения определенных коммуникативных задач.

Фрагменты текста определенного типового значения называют типами речи. К ним относятся *описание, повествование и рассуждение*. В зависимости от типа текста его структура имеет свои особенности. Для дошкольников обычно свойственны первые два типа текста: описание и повествование.

В описаниях и повествованиях *младших дошкольников* чаще всего четко выделяется основная часть, но последовательность событий, логика нередко нарушаются. Текст часто завершается словами вот, все. Например, хвостик у петушка. Гребешок. Лапки. Все.

В *среднем дошкольном* возрасте описания детей состоят, как правило, из двух частей. Чаще всего отсутствует начало. Например: Утка белая. Она крикает: кря-кря. У утки красные лапки. Утка любит плавать. В рассказах нет начала или конца. Основная часть посвящена действиям главного героя. Например, Катя из садика пришла. Просит маму она: «Поехали к бабушке!» – «Мы потом поедем. Все». Дети могут составить описание, не назвав сам объект: У него маленький хвостик. Пушистый. Ушки длинные.

В описаниях и повествованиях детей преобладают простые предложения, нередко с однородными членами. Необходимое слово может заменяться действием (указанием на предмет). Много пауз, повторов, слов здесь, там, такой, туда. Например, «Эта собачка резиновая. У нее здесь белое, а тут рыжее. Бантик здесь красный. Там лапки белые». Объем детских описаний небольшой, но с возрастом он увеличивается: у детей 4 лет текст состоит из 17 слов и 5 предложений; у пятилетних – из 28 слов и 7 предложений. Типичным недостатком детских рассказов является большое количество пауз, частое использование повторений какого-нибудь члена предложения, а также союзов, местоимений обстоятельств, времени и места. Вместо связного текста образуется несколько предложений, которые объединены единой темой.

Рассказы детей *старшего дошкольного* возраста более совершенны. Однако даже они не всегда разграничивают начало и продолжение рассказа, или продолжение и конец. Они не могут самостоятельно определить отсутствие той или иной части, ее границы, испытывают трудности в организации завязки (начала), раскрытия основной части высказывания и оформления развязки (конца), что сказывается на построении детьми самостоятельного высказывания. (А.С. Ушакова). В рассказах детей нет достаточно полной и точной характеристики героев, редко встречаются описания природы, прямая речь. Дошкольники чаще используют такие средства выразительности как назывные и бессоюзные предложения, инверсию, синонимы, антонимы, эпитеты. Сравнения и метафоры встречаются очень редко.

У детей старшего дошкольного возраста можно наблюдать возникновение элементарной формы логически правильного рассуждения. Однако рассуждения дошкольников в большинстве случаев носят решающий характер, когда взрослый требует доказательства путем постановки вопроса: Почему? Либо указания: Докажи! Рассуждения детей обычно короткие: 1–2 аргумента. В рассуждениях детей может быть пропущен тезис, или аргумент или заключение. У детей возникают препятствия в установлении связей между структурносмысловыми частями рассуждения. Для детских рассуждений характерен простой перечень аргументов. Уровень развития речи зависит от характера общения, содержания речи, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Исследователи (Е.И. Тихеева, А.П. Усова, О.И. Соловьева, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.) отмечают, что связной контекстной речью дошкольники овладевают только в процессе систематического обучения под руководством педагога. Тексты, которые составляют дети разных возрастных групп, свидетельствуют о том, что они часто не ощущают границы между объективной реальностью и языковой действительностью. Об этом свидетельствуют многочисленные включения в тексты различных моментов, которые не относятся к данной речевой ситуации и отражают знания детей об окружающем мире, событиях из собственного опыта, наблюдения, касающиеся предметов окружающей среды. Например, это кошка. А это ее котята. У нас тоже есть котенок. Он беленький. Кошка лежит. Детские тексты характеризуются такой особенностью как синтаксическое нанизывание: отдельные предложения идут друг за другом и связываются между собой одинаково как с формальной, так и с содержательной точки зрения: побежал ... увидел мячик ... стал его подбрасывать, играть и т.д. Стоит отметить, что у детей возникают трудности при овладении прилагательными. В результате при составлении описательных рассказов они стараются сначала назвать действия предметов, а потом их качества.

Таким образом, при составлении связного высказывания дети проводят семантический анализ ситуации. Они определяют наиболее значимые с их точки зрения элементы. В свою очередь именно эти элементы становятся рематической доминантой создаваемых текстов.

Тема 11 Металингвистические высказывания ребенка и их анализ

Металингвистические высказывания (приставка «мета» означает сверх или после) – это высказывания, рассуждения ребенка о языке. Речь выступает для ребенка, прежде всего и раньше всего, как средство общения. Ребенок овладевает речью практически, не осознавая те закономерности, которым подчиняется речь, свои операции в ней. В психологии выделяются две основные позиции ребенка относительно речевой действительности: *практическая и теоретическая*. Если позиция ребенка относительно речи носит практический характер, речь в различных ее формах широко используется им в разнообразных функциях, но при этом его представления о речевой действительности как особо существующей, о ее элементах и законах, которым она подчиняется, характеризуется неопределенностью, смутностью, недостаточной осознанностью.

Исследователи детской речи замечают, что независимо от наличия или отсутствия специальных знаний о языке, ребенок в процессе речевого общения наблюдает за языком и делает эмпирические (практические) обобщения, которые охватывают все уровни языка: фонетику, лексику, морфологию, словообразование и чуть менее синтаксис, стилистику. Все это послужило основанием утверждать, что дошкольники обладают лингвистической одаренностью. Теоретическое отношение к языку, когда речь для ребенка становится предметом осознанного и произвольного отношения, формируется только в процессе специального обучения.

Металингвистическая способность – это способность осознавать и манипулировать структурными единицами языка, делать язык объектом специального анализа (в противоположность простому применению языка как средства общения и познания без специального осмысления его структуры). Металингвистическая способность выступает как самостоятельная лингвистическая способность, которая прямо не зависит от общего уровня овладения дошкольниками речью. Она выполняет важную роль в процессах обучения и развития детей дошкольного возраста, потому что позволяет сделать доступную ребенку систему знаний объектом собственной исследовательской деятельности. В основном ребенок осваивает язык в три года. В это же время формируются первые метаязыковые навыки, которые проявляются в рассуждениях ребенка над языковыми фактами. Наиболее ярко это явление отражается в детском словотворчестве: «Видишь, какой у меня желтяк выскочил», «Я не школьник, а садист. Я в садик хожу» и т.д.

Овладение языком маленьким ребенком непосредственно связано с метаязыковой деятельностью. *Под метаязыковой деятельностью* понимается интерес к языковым явлениям, наличие «чутья языка», которое «... возникает произвольно, как побочный продукт деятельности, направленный на овладение практикой речевого общения» (Л.И. Божович). При этом источником языкового развития является не врожденная схема, а деятельность. Таким образом, «чутье языка» выступает как более высокая степень реализации речи. Исследователи детской речи, приводя яркие примеры проявления метаязыковых способностей детей дошкольного возраста, отмечают, что не все наблюдения над строением языковой системы вербализуются: осмысление маленькими детьми языка и речи происходит на уровне автоматического неосознаваемого контроля и регулирования ребенком своей речи

В целом метаязыковая деятельность ребенка в дошкольном возрасте, по наблюдениям В.М. Швеца, включает следующие компоненты: комментарии своих высказываний в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации, контроль за своей и чужой деятельностью, оценку своих знаний языка, рефлексии над языковым материалом.

На третьем году жизни у детей наблюдается наличие умения менять свое речевое поведение в различных играх и инсценировках, в зависимости от взятых на себя ролей. При переходе от одной роли к другой дети могут изменить интонацию, лексический строй языка.

В среднем дошкольном возрасте дети составляют различные по продолжительности предложения в зависимости от того, с кем они налаживают общение. Так, при разговоре с двухлетними детьми они пользуются более короткими фразами, а при разговоре со сверстниками или взрослыми - более длинными. Это свидетельствует о том, что в четыре года ребенок уже чувствует, насколько удачно он вступает в общение. Постепенно ребенок открывает в словах их «внутреннюю форму», т.е. начинает замечать мотивированность значения и звучания слова через связь с другим словом, которое является по отношению к данному слову производящим, в некоторых случаях ребенку удается самостоятельно обнаружить реальную этимологию слова («Подберезовик – это гриб, который растет под березой»), в других случаях он ошибается, но и в этих ошибках, подчеркивают ученые, есть логика и здравый смысл, ибо он всегда идет правильным путем; ребенок оказывается в состоянии понять, что одно слово может иметь несколько значений».

Начатки теоретического отношения ребенка к языку формируются у него в процессе подготовки к обучению грамоте. Путем наглядной демонстрации слова, примеров его использования у детей уточняется стихийно сформировавшееся представление о слове. В процессе звукового анализа слова звук выделяется ими как различитель звуковых оболочек слов и их форм, т.е. как функциональная единица. Таким образом, основным результатом подготовки детей к обучению грамоте является овладение детьми широкой ориентировкой в звуковой системе языка.

Литература по модулю «Научные основы онтолингвистики»

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. М., 1969.
2. Белянин, В.П. Введение в психоллингвистику / В.П. Белянин. М., 1999.
3. Вітка, В. Дзеці і мова / В. Вітка // Дзе жывуць словы. Мінск, 1995. С. 5 – 18.
4. Гридина, Т.А. Язык в зеркале детской речи / Т.А. Гридина М., 2006.
5. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. Саратов, 1986.
6. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. М., 1979.
7. Лаврентьева, А.И. Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе) / А.И. Лаврентьева. М., 2003.
8. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. М., 1997.
9. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. М., 2000.
10. Любина, Г.А. Детская речь / Г.А. Любина. Минск, 2002.
11. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая., А.М. Шахнарович. М., 1981.
12. Старжинская, Н.С. Лінгвістыка дзіцячага маўлення / Н.С. Старжинская, Дз.М. Дубініна. Мінск, 2010. С. 4 – 7.
13. Старжинская, Н.С. Тэорыя і методыка развіцця беларускага маўлення ў дашкольнай / Н.С. Старжинская. Мінск, 2000. С. 57 – 65.
14. Сямешка, Л. Беларуская мова / Л. Сямешка. Мн., 1999.
15. Ушакова, Т.М. Речь: истоки и принципы развития / Т.М. Ушакова. М., 2004.
16. Цейтлин, С.Н. Направления и аспекты изучения детской речи / С.Н. Цейтлин // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб. 2004.
17. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин – М., 2000.
18. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский (любое издание).

Интернет-ресурсы:

1. Национальный образовательный портал <http://adu.by/>
2. Образовательный портал [Электронный ресурс] www.km.ru

3. Открытая русская электронная библиотека [Электронный ресурс] – <http://orel.rsl.ru>.
4. Российский образовательный портал [Электронный ресурс]. – www.edu.ru.
5. Фундаментальная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – www.febweb.ru.
6. Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс] – <http://krugosvet.ru/>.
7. Учитель Ру [Электронный ресурс] – <http://new.teacher.fio.ru/>
8. Издательство «Высшая школа» [Электронный ресурс] – market@vshph.com

Модуль 2. Методологическая основа развития речи

Тема 12 Научные основы методики развития речи детей дошкольного возраста

Важнейшая роль в разработке теоретических основ методики принадлежит смежным наукам, объектами изучения которых являются язык, речь, речевая деятельность, познание, педагогический процесс: теория познания, логика, языкознание, социолингвистика, психофизиология, психология, социальная психология, психолингвистика, педагогика (разные ее отрасли). Их данные позволяют определить и обосновать место и значение, принципы и задачи, содержание и методику работы с детьми.

Философской основой методики развития речи являются положения материалистической философии о языке как продукте общественноисторического развития, как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей, о его связи с мышлением. Важнейшим, значимым для методики положением является то, что *язык – это продукт общественно-исторического развития*. В нем отражаются история народа, его традиции, система социальных отношений, культура в широком смысле. Следующей методологически значимой для методики характеристикой языка является определение его как *важнейшего средства человеческого общения*, социального взаимодействия. Общение с окружающими людьми, социальная среда выступают факторами, определяющими речевое развитие. В процессе общения ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта. Третья методологическая характеристика языка касается его *взаимосвязи и единства с мышлением*. Язык – средство выражения (формирования и существования) мысли. Речь рассматривается как способ формулирования мысли посредством языка.

Естественнонаучную основу методики составляет учение И.П. Павлова о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющее механизмы формирования речи. И.П. Павлов рассматривал речь прежде всего как кинестетические импульсы, идущие в кору от органов речи. Эти кинестетические ощущения он называл основным базальным компонентом второй сигнальной системы. В основе процесса овладения речью лежит взаимодействие непосредственного и речевого отражения внешнего мира, процесс взаимодействия непосредственных и речевых реакций. Кольцова отмечает, что слово приобретает для ребенка роль условного раздражителя на 8–9-м месяце его жизни.

Психологическую основу методики составляет теория речи и речевой деятельности. «Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией процесса принятия и передачи сообщений» (И.А. Зимняя). Психологическая природа речи раскрыта А.Н. Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л.С. Выготским): речь занимает центральное место в процессе психического развития, развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом; речь имеет полифункциональный характер; речь является полиморфной деятельностью; в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, ее форму, ее семическую (семантическую, смысловую)

сторону; слово имеет предметную отнесенность и значение, т.е. является носителем обобщения; процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т.е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова. Для методики чрезвычайно важно определение языковой способности. От ее понимания зависит характер воздействия на речь детей. Психологическая школа Л.С. Выготского рассматривает *языковую способность* как отражение системы языка в сознании говорящего. Языковая способность – это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок. *Речевой навык* – это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию. *Речевое умение* – особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков. Навыки обладают устойчивостью и способностью к переносу в новые условия, на новые языковые единицы и их сочетания, а это означает, что речевые умения включают комбинирование языковых единиц, применение последних в любых ситуациях общения и носят творческий, продуктивный характер. Следовательно, развивать языковую способность ребенка – значит развивать у него коммуникативно-речевые умения и навыки. Различают четыре *вида речевых умений*: 1) умение говорить, т.е. излагать свои мысли в устной форме, 2) умение аудировать, т.е. понимать речь в ее звуковом оформлении, 3) умение излагать свои мысли в письменной речи, 4) умение читать, т.е. понимать речь в ее графическом изображении.

Лингвистическую основу методики составляет учение о языке как знаковой системе.

Языкознание рассматривает язык как систему в единстве всех его уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического. Различные науки лингвистического цикла – лексикология с фразеологией, фонетика, грамматика позволяют определить основные направления работы, состав речевых навыков и приемы их формирования. Так, фонетика служит основой для разработки методики воспитания звуковой культуры речи и подготовки к обучению грамоте; лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи; на знание лексикологии опирается словарная работа, на знание грамматики – методика формирования морфологических, словообразовательных и синтаксических навыков. С опорой на лингвистику текста уточнена и разработана методика обучения связной речи с позиций категориальных признаков текста, теории функционально-смысловых типов высказывания. Важнейшим принципом обучения родному языку считается комплексность, т.е. решение всех задач развития речи во взаимосвязи и взаимодействии, при ведущей роли связной речи. Более глубокое проникновение в лингвистическую природу языка и речи позволило несколько по-иному подойти к разработке комплексных занятий с детьми. В работе по овладению всеми сторонами языка выделены приоритетные линии, имеющие первостепенное значение для развития связных высказываний.

Тема 13 Зарубежные педагоги прошлого о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей

Внимание к вопросам речевого развития мы находим еще в трудах *древнегреческих философов* – Платона, Аристотеля, Сократа, римского педагога Квинтилиана, в которых упоминается о необходимости развития речи детей, и даются некоторые практические советы.

Большое внимание уделял развитию речи детей чешский педагог-гуманист *Ян Амос Коменский* (1592–1672). Он разработал первое в мире руководство по

дошкольному воспитанию – «Материнская школа, или «О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет», в котором раскрыл задачи, содержание и методику воспитания детей. Рекомендации по формированию речи Я. А. Коменский дает на основе особенностей развития детей на протяжении первых шести лет. До трех лет главное внимание он уделяет правильному произношению, на четвертом, пятом и шестом годах – обогащению речи, называнию словом того, что ребенок видит. Я.А. Коменский своеобразно характеризует общение с ребенком до трех лет, рассматривая обучение пониманию жестов, мимики как основу риторического действия. В качестве средства развития речи Коменский предлагает использовать ритмические прибаутки, обращать внимание детей на различия между простой речью и поэзией, рекомендует учить понимать образную речь, заучивать стихи, использовать в работе с детьми художественные рассказы, басни, сказки о животных. Много внимания он уделяет наглядности, последовательности и постепенности усложнения материала. Развитие речи, по его мнению, начинается с четкого правильного называния предметов: нужно учить самим вещам, а не словам, их обозначающим. Им написаны учебные книги по обучению детей латинскому языку: «Мир чувственных вещей в картинках», «Открытая дверь языков».

Швейцарский педагог *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746–1827) раскрыл социальное, культурное и общепедагогическое значение родного языка. Он указывал на то, что язык дает ребенку в короткое мгновение то, что человек получил от природы за тысячелетия, является необъятным искусством, которым овладел человеческий род. В обучении родному языку он выдвинул три основные задачи: обучение звуку, или средству развития органов речи; обучение слову, или средству ознакомления с отдельными предметами; обучение речи, или средству научиться ясно выражаться о предметах. В книге «Как Гертруда учит своих детей» (письмо седьмое) И.Г. Песталоцци подробно излагает методику обучения: упражнять детей в произношении звуков, слогов, связывая эту работу с последующим обучением чтению. В основе обучения слову лежит принцип наглядности. Обучение словам, обозначающим видовые и родовые понятия, строится на основе восприятия сначала предметов, затем картинок. Обучение связной речи им осуществлялось в такой последовательности: познание внешнего вида предметов, его отличительных признаков на основе восприятия, подбор ряда слов для характеристики предмета, классификация слов и предметов, составление и распространение предложений, объяснение значений слов, составление связных текстов. Однако следует иметь в виду, что И.Г. Песталоцци переоценивал возможности детей, на практике его упражнения носили утомительный, механический, формальный характер.

В первой половине XX века широкую известность приобрел *немецкий педагог Фридрих Фребель* (1782–1852). В 1840 г. им было создано учебное заведение в помощь матери, названное «Детский сад». Язык Ф. Фребель рассматривал как откровение духа Божьего. Он считал, что язык ребенка развивается с раннего детства, а предпосылкой для его развития является богатство внутренней жизни малыша. Важно, чтобы ребенок все хорошо рассматривал, а педагог давал ему необходимый словарь. Развитие речи Ф. Фребель тесно связывал с наблюдением и игрой. Известны его занятия по сенсорному воспитанию детей с использованием дидактического материала, которые способствовали накоплению содержания речи. Вместе с тем эти занятия отличались необычайным дидактизмом, чрезвычайной регламентацией, сухостью, однообразием.

Широкое распространение в мире получил *метод Марии Монтессори* (1870–1952), итальянского педагога, разработанный ею для домов ребенка. Среди задач воспитания выделяла и такую задачу, как развитие языка, которая включала упражнения в номенклатуре, исправление дефектов речи, обучение грамоте. Достоинство метода (с точки зрения его влияния на речевое развитие) состоит в обеспечении сенсорной основы для речи в процессе упражнений с искусственным дидактическим материалом (цилиндры, кубы,

лестницы, вкладки, лоскуты и катушки и др.). В методе М. Монтессори на развитие правильной речи направлены гимнастика дыхания и гимнастика губ, зубов, языка. Большое место отведено сложению слов из подвижных букв и письму. В настоящее время в связи с поисками новых путей организации учреждений дошкольного образования, содержания и методов работы с детьми интерес к системе М. Монтессори возрос.

Тема 14 Исторические этапы становления педагогических систем развития речи и обучения родному языку в России и Беларуси

В русской педагогике сложились давние традиции воспитания и обучения на родном языке. Мысли о необходимости обучения родному языку в первые годы жизни ребенка содержатся в трудах С. Полоцкого (1629–1680), А.Д. Кантемира (1708–1744), А.П. Сумарокова (1717–1777).

Особая роль в обучении русских детей на родном языке принадлежит М.В. Ломоносову (1711–1765), осуществившему реформу русского языка и выступавшему за национальное образование и воспитание на родном языке.

Большой вклад в воспитание и обучение детей с ранних лет на родном языке внес Лев Николаевич Толстой (1828–1910). Он указывал на необходимость воспитания детей путем бесед, чтения на родном языке.

Основополагающая роль в создании системы первоначального обучения отечественному языку принадлежит **Константину Дмитриевичу Ушинскому** (1824–1870). Он обосновал теоретически и разработал целостную, стройную систему обучения родному языку в начальной школе. Свои взгляды на обучение родному языку К.Д. Ушинский реализовал в учебных книгах – «Родное слово» и «Детский мир». В основу своей системы К.Д. Ушинский положил принцип народности, являющийся ключом к пониманию его взглядов. К.Д. Ушинский доказывал необходимость воспитания и обучения на родном языке, считал, что родной язык должен быть главным предметом первоначального обучения. Он выдвинул три цели преподавания отечественного языка: развитие дара слова, т.е. умений выражать свои мысли в устной и письменной речи; усвоение форм языка, выработанных как народом, так и художественной литературой; усвоение грамматики, или логики, языка. Для решения каждой цели Ушинский разработал систему упражнений, отвечающих принципам наглядности, доступности, систематичности, последовательности и постепенности, сознательности, развивающего обучения. Вклад К.Д. Ушинского в методику развития речи детей дошкольного возраста состоит и в том, что он изменил содержание и методы первоначального обучения родному языку, разработал звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Он доказал необходимость подготовительного обучения до школы, накопления у детей знаний о предметах, их окружающих, совершенствования сенсорной культуры, развития речи на основе развития знаний и мышления. Взгляды К.Д. Ушинского на родной язык, его методические идеи были использованы при создании первых детских садов в России и Беларуси.

Ученицей и последовательницей Ушинского была *Елизавета Николаевна Водовозова* (1844–1923). Е.Н. Водовозова считала, что воспитание должно осуществляться на народной речи, народном творчестве. В своем труде «Умственное развитие детей от первого появления сознания до 8-летнего возраста» она изложила программу развития у детей родной речи и методику использования русского фольклора, предложила серию сказок, доступных для дошкольников.

Большое место вопросы развития речи и обучения родному языку детей дошкольного возраста заняли в практической и теоретической деятельности *Евгении Ивановны Конради* (1838–1898), *Аделаиды Семеновны Симонович* (1840–1933), *Марии Хрисанфовны Свентицкой* (1855–1932). А.С. Симонович составила словарь детской речи, написала работу «О детском языке». С младшими детьми практиковались рассматривание и

рассказывание по картинкам, со старшими – чтение рассказов, статей, сопровождавшееся беседами. М.Х. Свентицкая особое место среди игр и занятий отводила рассказыванию и беседам, разработала методику рассказов и бесед по картинкам и без картинок. Что касается художественного слова, то М.Х. Свентицкая предпочитала живое рассказывание педагога, а чтение доступных детям книг – только для старших групп. Ею опубликованы «Русские народные сказки для маленьких детей» (1912, 1913), «Рассказывание» (1916).

Особое влияние на содержание и методы работы детского сада оказала деятельность **Елизаветы Ивановны Тихеевой** (1867–1944), известного общественного деятеля в области дошкольного воспитания. Вопросы развития речи, обучения родному языку Е.И. Тихеева раскрыла в учебном пособии «Развитие речи дошкольника» (1937). По ее мнению, систематическое обучение речи должно лежать в основе всей системы воспитания в детском саду. Теоретическую основу разработанной Е.И. Тихеевой системы составляют следующие положения: развитие речи осуществляется в единстве с умственным развитием; дети овладевают родным языком в процессе познания окружающего мира; развитие речи опирается на базу сенсорных представлений; речь детей развивается в социальной среде, при условии расширения социальных связей, в процессе общения со взрослыми и сверстниками; культура речи детей неразрывно связана с культурой речи воспитателя и всех окружающих людей; речь детей развивается в деятельности и в первую очередь в игре и труде. Взгляды Е.И. Тихеевой на развитие речи, ее методические рекомендации прошли проверку практикой и широко используются в отечественной системе дошкольного воспитания.

Значительное влияние на развитие методики оказала доктор педагогических наук, член-корреспондент АПН РСФСР, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики МПГИ им В.И. Ленина *Евгения Александровна Флерица* (1889–1952). Ее научные интересы связаны с двумя областями дошкольного воспитания – развитием детского изобразительного творчества и развитием речи. Эстетическое воспитание рассматривается Е.А. Флериной как средство развития творческих сил ребенка, которое должно осуществляться на лучших образцах подлинного искусства; художественном слове, художественной картине, художественной игрушке. Многие работы Е.А. Флериной посвящены вопросам развития речи детей. «Живое слово в дошкольном учреждении», как она называет методику развития речи, входит как составная часть в общую, разработанную ею систему эстетического воспитания. В первом учебном пособии для учащихся педагогических училищ и вузов «Живое слово в дошкольном учреждении» (1933) Е.А. Флериной выделены задачи развития речи на научной основе. Она обращает внимание на «правильное смысловое употребление слов и пополнение словаря, развитие структуры речи», «чистое произношение», на использование художественной литературы как метода речевого развития. Основными видами речевой работы с детьми признаются разговор, беседа, рассказывание и художественное чтение. В более поздних трудах говорится об игре и других средствах развития речи. С именами Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной связано решение вопроса определения содержания и форм организации работы по развитию речи в детских садах в 30–40-е гг.

Большое влияние на программы этого периода оказали научные исследования детской речи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина и другие). В обобщении опыта работы воспитателей по родному языку заметную роль сыграла *Ольга Ивановна Соловьева*. На основе обобщения опыта и собственных исследований она опубликовала методическое пособие «Родной язык в детском саду» (1947, 1953), в котором охватываются разные стороны речевого развития, раскрывается методика развития речи в возрастных группах.

В 40-е гг. проводятся собственно методические исследования, положившие начало накопления экспериментальной базы методики. Дальнейшее ее развитие связано

с изучением проблем дидактики. Общая теория обучения в детском саду, созданная *Александрой Платоновной Усовой* и ее сотрудниками, разрабатывалась и на материале родного языка. С начала 50-х гг. ими экспериментально исследовались задачи обучения родному языку, методические проблемы воспитания звуковой культуры, обучения связной речи, ознакомления с художественной литературой. Процесс обучения родному языку рассматривался в связи с ознакомлением с окружающим, с усвоением знаний, приобретаемых ребенком в непосредственном общении со взрослыми. В этот период широкую известность получили работы: *Лидии Александровны Пенъевской* – о содержании обучения родному языку, обучении детей рассказыванию, *Евгении Ильиничны Радиной* – об обучении детей правильному произношению звуков, о беседе как методе воспитательно-образовательной работы детского сада, *Розы Иосифовны Жуковской* – о чтении, рассказывании и заучивании наизусть литературных произведений, использовании карточки в работе с детьми.

В связи с созданием объединенных учреждений «ясли–сад» в конце 50-х годов активно исследуются и обсуждаются проблемы речевого развития детей раннего возраста. Значительный вклад в изучение речи детей раннего возраста внесли *Н.М. Щелованов*, *Ф.И. Фрадкина*, *Г.Л. Розенгарт-Пупко*, *Н.М. Аксарина*, *Г.М. Лямина*. Материалы исследований легли в основу разработки единой программы воспитания и обучения в детском саду (1962).

Большое влияние на развитие научной методики оказали исследования сотрудников лаборатории развития детской речи, созданной в 1960 г. в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Исследования велись под руководством заведующего лабораторией *Ф.А. Сохина* (1929–1992) – ученика *С.Л. Рубинштейна*, глубокий знаток детской речи, лингвист и психолог. С его именем связано развитие методики на новом качественном уровне. Разработка Сохиным основ методики касалась изучения ее психологических, психолингвистических, лингвистических и собственно педагогических аспектов. Он убедительно доказал, что развитие детской речи имеет свое самостоятельное значение и не должно рассматриваться только лишь как аспект ознакомления с окружающим миром.

В настоящее время психолого-педагогические исследования детской речи выполняются в трех направлениях:

1) структурном – исследуются вопросы формирования разных структурных уровней системы языка: фонетического, лексического и грамматического;

2) функциональном – исследуется проблема формирования навыков владения языком в коммуникативной функции;

3) когнитивном – исследуется проблема формирования элементарного осознания явлений языка и речи. Изучению особенностей усвоения детьми лексики родного языка посвящены исследования *В.И. Логиновой*, *Н.П. Савельевой*, *Ю.С. Ляховской*, *А.Н. Богатыревой*, *В.В. Гербовой*, *А.П. Иваненко*, *В.И. Яшиной*, *Г.Н. Бавыкиной*, *Е.М. Струниной*, *Н.П. Ивановой*, *А.А. Смаги* и других. Развитие морфологической и синтаксической сторон речи исследовалось *Ф.А. Сохиным*, *А.А. Захаровой*, *В.И. Ядэшко*, *М.С. Лаврик*, *Л.А. Калмыковой*, способов словообразования – *А.Г. Арушановой*, *Э.А. Федеравичене* и другими. Усвоению звуковой системы родного языка посвящены исследования *Г.М. Ляминой*, *М.М. Алексеевой*, *А.И. Максакова* и других. Проблема формирования навыков владения языком в коммуникативной функции – второе направление представлено исследованиями педагогических условий формирования связной речи, которая рассматривается как феномен, вбирающий в себя все достижения умственного и речевого развития детей. В них уточнялись классификация детских рассказов, методика обучения разным видам рассказывания в возрастных группах (*Н.А. Орланова*, *О.И. Коненко*, *Э.П. Короткова*, *Н.Ф. Виноградова*). На подходы к изучению и развитию связной речи оказали влияние исследования в области лингвистики текста. В исследованиях, выполненных под

руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой (Г.А. Кудрина, Л.В. Ворошнина, А.А. Зрожевская, Н.Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, Л.Г. Шадрина), в центре внимания находится поиск более четких критериев оценки связности речи. В качестве основного показателя выступают умения структурно выстраивать текст и использовать различные способы связей между фразами и частями разных типов связных высказываний. Когнитивное направление представлено работами, посвященными формированию осознания языка и речи, фонематического восприятия (С.Н. Карпова, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, Г.П. Белякова, Г.А. Тумакова, Л.Е. Журова). Эти исследования были связаны с разработкой методики обучения грамоте детей дошкольного возраста. Активная работа по созданию методики обучения чтению детей пяти-шести лет на основе метода Д.Б. Эльконина ведется Л.Е. Журовой и ее сотрудниками (Н.В. Дурова, Н.С. Баренцева, Л.Н. Невская). Углубили понимание процессов речевого развития детей исследования по проблемам онтогенеза общения (М.И. Лисина, А.Г. Ружская, Е.О. Смирнова).

В настоящее время к вопросам, требующим дальнейшего изучения, можно отнести такие, как: уточнение терминологии, основных методических понятий; исследование форм, методов и приемов обучения речи, учитывающих коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи; углубление лингводидактических и психолингвистических основ методики; пути повышения эффективности обучения родной речи на занятиях; вопросы обучения детей диалогической речи; диагностика речевого развития детей; методика речевого развития в целостном педагогическом процессе детского сада; проблемы речевого развития детей в условиях семьи; методика индивидуализации обучения родной речи в условиях общественного воспитания; создание нового дидактического материала, методического обеспечения использования современных технических средств обучения и др.

Одной из составляющих содержания национального дошкольного образования выступает овладение детьми родным языком как наиболее выразительным проявлением национальной культуры. В процессе становления и развития дошкольной **лингводидактики в Беларуси** можно условно выделить несколько периодов.

I период: вторая половина XIX в. – начало XX в. – обоснование значения родного языка для воспитания личности. В пользу родного языка в обучении и воспитании детей высказались многие писатели и поэты. Среди них Ф. Богушевич, который призывал: «Не кідайце мовы сваей, каб не ўмерлі». Время от времени на территории Беларуси возникали школы, в которых обучение детей велось на белорусском языке. Так, в середине XIX века В. Дуниным-Марцинкевичем была создана подобная сельская школа, просуществовавшая около года. Решительно выступали за возрождение белорусского языка и литературы, создание белорусской национальной школы такие известные деятели белорусского национального возрождения конца XIX – начала XX в., как Э. Пашкевич, Якуб Колас, Янка Купала, С. Полуян, М. Богданович и др. Народный поэт Янка Купала во многих своих трудах также подчеркивал необходимость организации народных школ с обучением на родном языке, утверждая, что свобода и достоинство народа неразрывно связаны с его национальной культурой, душой которой является язык. Особый интерес с точки зрения современной социолингвистической ситуации в Беларуси вызывают взгляды известного белорусского поэта и литературоведа М. Богдановича. Выступая за овладение детьми родным белорусским языком с первого дня обучения, М. Богданович обращал внимание и на взаимосвязь в преподавании двух родственных языков - белорусского и русского.

II период развития отечественной лингводидактики: начало XX в – 20-е гг. XX в. – создание первых учебников для детей на белорусском языке, поиски содержания языкового образования. В начале XX в. начала разрабатываться методика обучения белорусскому языку, создавались учебные пособия. Среди первых авторов белорусских учебников – Тетка (Э. Пашкевич). Ею были подготовлены такие учебные книги, как «Гасцінец

для малых дзяцей» и «Першае чытанне для дзетак беларусаў» (оба в 1906 г.). В 1905 г. был издан «Беларускі лемантар, або Першая навука чытання», автором которого считается К. Каганец, однако, по мнению некоторых исследователей, данное учебное пособие было написано Теткой. Таким образом, было положено начало развитию обучения на родном языке. Якуб Колас в 1909 г. создал книгу для чтения «Другое чытанне для дзяцей беларусаў», по которой могли учиться дети в белорусской школе. «Другое чытанне» справедливо считается определяющим этапом на пути становления национальной литературы для детей. Пособие пропитано идеями народности и гуманизма. Абсолютное большинство материалов книги сохраняет свое образовательное и воспитательное значение и сегодня. Многие произведения из этого пособия входят в «Учебную программу дошкольного образования». Историком В. Ластовским в 1915 г. было издано учебное пособие «Першая чытанка, кніжыца для беларускіх дзетак дзеля навукі чытання». Особенность этого учебного пособия в том, что на его страницах впервые для учеников начальной школы давался материал об историческом прошлом Беларуси. Появление первых учебных книг для детей на белорусском языке было шагом вперед в борьбе за национальную школу. Названные книги не только способствовали расширению кругозора детей, развитию мышления, но и формировали национальное самосознание. Все авторы первых белорусских учебных книг обращали особое внимание на развитие устной речи детей.

III период: 20–40-е гг. XX в. – начало разработки вопросов содержания и методов обучения детей родному языку, становление методики развития речи дошкольников как самостоятельной области науки. В начале 20-х гг. XX в. школы Беларуси переходили на обучение на родном языке. Поэтому было весьма своевременным появление в 1926 г. методического пособия **Якуба Коласа «Методыка роднай мовы»**, в котором излагалась методика первоначального обучения белорусскому языку, показывалась его роль в развитии мышления, познавательной деятельности учащихся. Одним из важнейших педагогических средств Якуб Колас считал приобщение детей к художественной литературе, которая развивает и расширяет знания учащихся. Чтение является источником развития речи детей, т.к. читая, ребенок незаметно усваивает новые слова, новые выражения, образы, которыми он, сознательно или бессознательно, пользуется в своей живой речи. Чтение служит и эстетическому воспитанию детей, обогащает воображение новыми образами, воспитывает вкус к прекрасному, к поэзии и искусству. В пособии сформулированы требования к художественному произведению для детей: оно должно быть ценным в социальном и в эстетическом смысле, литературно правильным, интересным, давать верные знания, подводить к выводам. Эти требования предъявляются к детским художественным произведениям и сегодня. Актуальным, с современной точки зрения, является подход Якуба Коласа к развитию речи учащихся как средства общения. Требование опираться на интересы детей, формировать у них речь на близком их жизненному опыту материале звучит злободневно и в наше время. Основные дидактические принципы, методические приемы обучения детей белорусскому языку, предложенные Якубом Коласом, легли в основу разработанной значительно позже методики развития белорусской речи детей дошкольного возраста.

Основательницей дошкольной лингводидактики в Беларуси по праву считается *Владислава Францевна Луцевич*, супруга и соратник Янки Купалы. Главным направлением работы В.Ф. Луцевич как педагога (она работала воспитательницей, а затем заведующей минского детского сада, имеющего статус опорного) было развитие личности ребенка средствами родного слова, знатоком и пропагандистом которого она являлась. В методике развития речи в 20–40-е гг. основное внимание уделялось использованию художественной литературы: чтению рассказов, беседам по их содержанию, заучиванию стихов. В этом же русле вела работу и В.Ф. Луцевич, которая собирала и сама обрабатывала для детей произведения белорусского фольклора. Также В.Ф. Луцевич подготовила

к изданию сборники для детей дошкольного возраста, которые включали высокохудожественные переводы произведений детской литературы, детский фольклор и собственные оригинальные произведения. Под руководством В.Ф. Луцевич ее коллегами были созданы первые методические разработки по развитию белорусской речи дошкольников и обучению их родному языку: А. Савенок. «Расказванне ў дашкольных установах» (1933 г.); Н.И. Коржова «Грамата ў дашкольных установах і «0» группах школ» (1931 г.). Вместе с В.Ф. Луцевич эти авторы сумели создать целостную систему воспитания и обучения родному языку средствами художественной литературы, что соответствовало требованиям того времени.

IV период: 40-е – начало 80-х гг. XX в. – дальнейшая разработка вопросов содержания и методов обучения детей языку, постановка проблемы русско-белорусского двуязычия детей дошкольного возраста. В обозначенный период социолингвистическая ситуация в Беларуси значительно изменилась. В системе образования преобладало русскоязычное воспитание и обучение подрастающего поколения. Вопросы использования национальной культуры в процессе воспитания и обучения детей, методика развития белорусской речи дошкольников в те годы не разрабатывались. Приобщение детей дошкольного возраста к родному языку было сужено до ознакомления их с белорусской детской литературой (О. Регель, Д.Шишонок, А. Коляда). Только в начале 70-х гг. *Е.Г. Андреева* впервые обратила внимание на проблему языкового воспитания детей дошкольного возраста в ситуации близкородственного двуязычия. В ее исследовании раскрывались некоторые особенности речи и умственного развития дошкольников, для которых первым родным языком был белорусский, а вторым, на котором велось обучение в детском саду, – русский. Указанное исследование было первым шагом к решению проблемы русско-белорусского и белорусско-русского двуязычия дошкольников. В нем обозначалась необходимость организации последовательного обучения белорусскому языку детей дошкольного возраста путем его широкого включения во все виды деятельности детей в дошкольном учреждении и проведения специальных занятий. Эти идеи начали реализовываться только через 10 лет.

V период: вторая половина 80-х гг. XX в. – начало XXI в. – разработка теоретических основ дошкольной лингводидактики по основным направлениям развития речи детей дошкольного возраста в ситуации близкородственного двуязычия. Со второй половины 80-х – начала 90-х гг. прошлого века в нашей стране на первый план выдвинулась идея возрождения национальной культуры. С 1988 г. во всех учреждениях дошкольного образования Беларуси были введены обязательные занятия по развитию белорусской речи детей, рекомендовалось проводить занятия по ознакомлению с окружающим и явлениями общественной жизни на белорусском языке. Для детских садов в сельской местности основным языком воспитания и обучения дошкольников был провозглашен белорусский язык. Переход к национально ориентированному дошкольному образованию требовал соответствующего научно-методического обеспечения. Прежде все в республике стали широко разрабатываться вопросы белорусскоязычного обучения и воспитания дошкольников, для которых белорусский язык является первым освоенным и основным функциональным языком. В 1985 г. **Н.С. Старжинской** было опубликовано первое методическое пособие для воспитателей белорусскоязычных детских садов «Навучанне дашкольнікаў роднай мове», а в 1993 г – пособие «Развіцце маўлення дашкольнікаў», в которых излагались теоретические сведения и практические рекомендации по развитию у дошкольников родной речи. К этому же периоду относятся пособия по обучению детей белорусскому языку В. Ляшук, В. Кукса и др. В конце 80-х гг. было обращено внимание на необходимость методического обеспечения обучения белорусскому языку дошкольников из русскоязычных семей. В печати появились методические рекомендации по развитию белорусской речи дошкольников, обучению их грамоте, подготовленные

Н.С. Старжинской и Н.И. Москаленко под общим названием «Навучанне беларускай мове ў дзіцячым садзе з рускім моўным рэжымам». В дальнейшем белорусскими исследователями были разработаны целостные технологии речевого и лингвистического развития дошкольников (Н.С. Старжинская), художественно-речевого развития дошкольников (Д.Н. Дубинина) в ситуации близкородственного русско-белорусского двуязычия. В своих научных работах авторы подчеркивают, что двуязычное обучение ни в коем случае не должно развиваться по принципу вытеснения одного языка другим, а наоборот, содействовать глубокому овладению двумя языками. Во второй половине 90-х гг. XX в. на первый план выходит задача формирования целостной личности ребенка путем интеграции в две родственные культуры средствами белорусского и русского языков. Дошкольник познает одну «картину мира» средствами двух языков, в результате чего получает целостные представления о культуре родной страны. Поэтому в настоящее время особую актуальность приобретает разработка интегрированной методики развития русской и белорусской речи дошкольников, которая дает возможность ребенку овладеть способами формирования и формулирования мысли на двух языках, увидеть, что одно и то же содержание может выражаться различными языковыми средствами.

Тема 15 Цель, задачи, содержание и условия развития речи детей дошкольного возраста

На протяжении длительного времени основополагающей целью речевого развития детей считалось развитие умения самостоятельными усилиями выразить в устном высказывании самостоятельную мысль (К.Д. Ушинский). Выполнение этой цели связывалось с правильным произношением звуков и слов; правильным употреблением слов по смыслу; правильным изменением слов согласно грамматике русского языка.

В настоящее время наряду с правильностью речи выделяют и ее коммуникативную целесообразность (Г.И. Винокур, Б.Н. Головин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев). Правильность речи характеризуется тем, что говорящий человек употребляет языковые единицы в соответствии с нормами языка, а коммуникативная целесообразность речи рассматривается как оптимальное использование языка в конкретных условиях общения.

Таким образом, *основной целью речевого развития детей дошкольного возраста является формирование у них устной речи и культуры речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа*. Из общей цели развития речи детей дошкольного возраста вытекает ряд частных, специальных задач: формирование словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи (диалогической (разговорной) и монологической), формирование элементарного осознания явлений языка и речи, воспитание интереса и любви к художественному слову. Основные задачи развития речи решаются на протяжении всего дошкольного детства, при этом на каждом возрастном этапе осуществляется их постепенное усложнение. Содержание речевых задач определяется лингвистическими понятиями и психологическими особенностями овладения языком.

1) *Формирование словаря*. В общей системе работы по развитию речи в детском саду обогащение словаря, его закрепление и активизация занимают очень большое место. Слово — основная единица языка, и совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка. Овладение детьми дошкольного возраста словарным запасом родного языка составляет основу их речевого развития. Словарная работа в детском саду проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Она тесно связана с познавательным развитием детей. Вместе с тем познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов, выражающих усваиваемые ребенком понятия, закрепляющих получаемые им новые знания и представления. Развитие словаря дошкольников в детском саду предполагает работу над

словом как единицей языка, в частности над многозначностью слова. Раскрытие смыслового богатства многозначного слова играет большую роль в формировании точности словоупотребления. Главное в развитии детского словаря – освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

2) *Воспитание звуковой культуры речи.* Овладение звуковой системой языка, по мнению Д.Б.Эльконина, представляет собой основу становления речи ребенка и «включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи». Дети дошкольного возраста овладевают звуковой культурой речи в процессе общения с окружающими их людьми. Большое влияние на формирование культуры речи у детей оказывает педагог. Он помогает детям дошкольного возраста овладеть правильным речевым дыханием, правильным произношением всех звуков родного языка, четким произнесением слов, умением пользоваться голосом, приучает детей говорить не торопясь, интонационно выразительно. Развивая у детей правильную, хорошо звучащую речь, педагог должен решать следующие задачи: воспитывать речевой слух детей, постепенно развивая его основные компоненты; формировать произносительную сторону речи; развивать произношение слов согласно нормам орфоэпии русского литературного языка; воспитывать интонационную выразительность речи. При этом обучение детей интонационному рисунку высказывания направлено на развитие умения передавать не только смысловое значение высказывания, но и его эмоциональные особенности.

3) *Формирование грамматического строя речи.* Эта задача предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений). Дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений. В учреждении дошкольного образования создаются условия для освоения трудных грамматических форм, выработки грамматических навыков и умений, для предупреждения грамматических ошибок. Обращается внимание на освоение всех частей речи, освоение разных способов словообразования, разнообразных синтаксических конструкций. Важно добиться, чтобы дети свободно пользовались грамматическими навыками и умениями в речевом общении, в связной речи.

4) *Развитие связной речи.* Развитие связной речи является одной из основополагающих задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Именно в связной речи реализуется основная функция языка и речи – коммуникативная (общения). В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком, и наиболее ярко выступает взаимосвязь умственного и речевого развития. Развитие связной речи включает развитие двух ее форм: диалогической и монологической речи:

а) *развитие диалогической (разговорной) речи.* Основной формой общения детей дошкольного возраста является диалогическая речь. Формирование диалогической речи ребенка направлено на развитие навыков и умений вести диалог, слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. В диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения – монолога.

б) *развитие связной монологической речи* предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов. Эти умения формируются на основе элементарных знаний о структуре текста и типах связи внутри его. Развитие связной речи тесно связано с другими задачами речевого развития детей: формированием словаря, грамматическим строем речи, фонетической стороной речи и выступает как центральная основополагающая задача.

5) *Формирование элементарного осознания явлений языка и речи.* Осознание явлений языка и речи углубляет наблюдения детей над языком, создает условия для саморазвития речи, повышает уровень контроля над речью. Работа по формированию элементарного осознания явлений языка и речи обеспечивает подготовку детей к обучению грамоте. Осознание явлений языка и речи осуществляется при обучении правильному звукопроизношению, развитию фонематического слуха, в процессе словарной работы, формирования грамматических навыков. Детям предлагают вслушиваться в звучание слов, находить наиболее часто повторяющиеся звуки в нескольких словах, определять местоположение звука в слове, вспомнить слова с заданным звуком. В процессе словарной работы дети выполняют задания на подбор антонимов (слова с противоположным значением), синонимов (слова, близкие по значению), отыскивают определения и сравнения в текстах художественных произведений. Употребление в формулировках заданий терминов «слово», «звук» позволяет сформировать у детей первые представления о разграничении слова и звука.

6) *Воспитание у детей интереса и любви к художественному слову.* В процессе ознакомления детей с художественной литературой педагог формирует у детей дошкольного возраста такие элементарные умения, как: слушать и понимать художественные произведения, высказывать суждения об их героях. Дети овладевают умением, пересказывать небольшие художественные тексты, запоминать и выразительно читать наизусть небольшие доступные по содержанию стихотворения. У дошкольников обогащается словарь, развивается образная речь, поэтический слух, творческая речевая деятельность, формируются эстетические и нравственные понятия.

Вычленение задач развития речи носит условный характер, в работе с детьми они тесно связаны между собой. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и умений. Цель и задачи развития речи детей отражены в «Учебной программе дошкольного образования» в образовательной области «Развитие речи и культура общения». В основу учебной программы положены данные психологии и смежных наук об овладении ребенком устной речью, что определяет объем и последовательность требований к детям на разных возрастных ступенях. Программа построена также с учетом важнейшего педагогического положения о ведущей роли деятельности в развитии ребенка; ее материал соотнесен с различными видами детской деятельности (игра, занятия и др.). Учебная программа дошкольного (образовательная область «Развитие речи и культура общения») создана с учетом главных дидактических принципов — систематичности и взаимосвязи учебного материала, его конкретности и доступности. В ней прослеживается концентричность в формировании у детей речевых умений (т.е. прохождение на каждом возрастном этапе одних и тех же разделов с постепенным расширением и углублением их содержания). Все задачи и требования в программе изложены кратко. Четко названы лишь общие требования к знаниям и умениям детей. Каждое общее требование программы педагог должен уметь конкретизировать. Условиями осуществления учебной программы являются: правильная организация жизни детей в учреждении дошкольного образования, общение, обучение на занятиях, культурная развивающая речевая среда, наличие дидактического оборудования.

Тема 16 Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста

Процесс формирования речи детей дошкольного возраста строится с учетом **методических принципов обучения**. Под методическими принципами развития речи детей понимаются общие исходные положения, руководствуясь которыми педагог выбирает (или создает) средства обучения. Методические принципы выведены из закономерностей

усвоения детьми языка и речи и дополняют систему общедидактических принципов (наглядность, доступность, систематичность, последовательность, повторность и т.д.). Среди методических принципов, отражающих специфику развития речи и обучения родному языку выделим такие, как: принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей; принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи; принцип развития языкового чутья; принцип формирования элементарного осознания явлений языка; принцип взаимосвязи всех сторон речевого развития детей; принцип обогащения мотивации речевой деятельности; принцип обеспечения активной речевой практики.

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой тесно связано с познанием окружающего мира. Речь опирается на сенсорные представления, составляющие основу мышления, и развивается в единстве с мышлением. Поэтому работу по развитию речи нельзя отрывать от работы, направленной на развитие сенсорных и мыслительных процессов. Этот принцип обязывает педагога широко привлекать наглядные средства обучения, использовать такие методы и приемы, которые бы способствовали развитию всех познавательных процессов ребенка. *Принцип коммуникативно-деятельностного подхода* к развитию речи вытекает из цели развития речи детей в детском саду, которая рассматривает развитие речи как средство общения и познания. Этот принцип предполагает организацию работы по развитию речи у детей как средства общения и в процессе общения (коммуникации), в разных видах деятельности. *Принцип развития языкового чутья* представляет собой умение пользоваться языковыми средствами, соответствующими данной речевой ситуации, без привлечения знаний о языке, развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений. В процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и закономерности. Здесь проявляется способность не только запоминать традиционное использование слов, словосочетаний, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. Для развития этой способности, по мнению Д.Б. Эльконина, должна поддерживаться стихийно возникающая ориентировка в звуковой форме языка. *Принцип формирования элементарного осознания явлений языка* основывается на том, что в основе овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение явлений языка. Поскольку в основе развития речи лежит формирование навыков общения, а любое общение предполагает способность создавать новые высказывания, то в основу обучения языку следует положить именно формирование языковых обобщений и творческой речевой способности. В центре обучения должно быть формирование осознания явлений языка (Ф.А. Сохин). А.А. Леонтьев выделяет три способа осознания, которые часто смешиваются: произвольность речи, вычленимость речи, собственно осознание речи. В дошкольном возрасте сначала формируется произвольность речи, а затем происходит вычленение ее компонентов. Показателем степени сформированности речевых умений является осознанность речи. *Принцип взаимосвязи всех сторон речевого развития* определяет освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи: освоение лексики, формирование грамматического строя, развитие восприятия речи и произносительных навыков, диалогической и монологической речи. В процессе развития одной из сторон речи одновременно развиваются и другие. В центре внимания педагога должна быть работа над связным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка в овладении языком. *Принцип обогащения мотивации речевой деятельности* определяет, что от мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе обучения

педагогу необходимо создавать положительную мотивацию для каждого действия ребенка, а также стимулировать организацию ситуаций, вызывающих потребность в общении. Учет возрастных особенностей детей поможет педагогу использовать разнообразные, интересные для ребенка приемы, стимулирующие их речевую активность и способствующие развитию творческих речевых умений. *Принцип обеспечения активной речевой практики.* Язык усваивается в процессе его употребления. Поэтому необходимо своевременно включать детей в общение с окружающими, создавать условия для их активной речевой практики на занятиях, в разных видах деятельности. Речевая активность – это не только говорение, но и слушание, восприятие речи. Поэтому важно приучать детей к активному восприятию и пониманию речи педагога.

Руководствуясь методическими принципами, педагог выбирает средства обучения родному языку. В методике принято выделять следующие **средства речевого развития детей**: общение взрослых и детей и детей друг с другом; культурная языковая среда, речь педагога; обучение родной речи и языку на занятиях; художественная литература и различные виды искусства (изобразительное, музыка, театр).

Важнейшим средством развития речи является *общение*. В отечественной психологии общение рассматривается как сторона какой-либо другой деятельности и как самостоятельная коммуникативная деятельность. В дошкольном детстве последовательно возникают и сменяются несколько форм общения детей со взрослыми: ситуативно-личностная (непосредственноэмоциональная), ситуативно-деловая (предметно-действенная), внеситуативнопознавательная и внеситуативно-личностная (М.И. Лисина). Особенности речи детей связаны с достигнутой ими формой общения. Переход к более сложным формам общения связан с увеличением доли внеситуативных высказываний; с ростом общей речевой активности; с увеличением доли социальных высказываний. Сначала эмоциональное общение, а затем деловое сотрудничество определяют появление у ребенка потребности в общении. С переходом к внеситуативным формам общения обогащаются словарный состав речи, ее грамматический строй, уменьшается «привязанность» речи к конкретной ситуации. Речь детей разного возраста, но находящихся на одном уровне общения, примерно одинакова по сложности, грамматической оформленности и развернутости предложений. Это свидетельствует о связи между развитием речи и развитием коммуникативной деятельности. Для развития речи нужно, чтобы взаимодействие с окружающими обогащало содержание потребности ребенка в общении. Большое влияние на речь детей оказывает общение со сверстниками, особенно начиная с 4–5-летнего возраста. В общении со сверстниками дети более активно используют речевые умения. Речевое общение в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игре, труде, познавательной, учебной деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида, а также является ведущим средством развития речи. Его содержание и формы определяют содержание и уровень речи детей.

Средством развития речи в широком смысле является *культурная языковая среда*. Культура речи детей тесно связана с культурой речи педагога и всех окружающих. Внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых (Н.И. Жинкин). Следует учитывать, что, подражая окружающим, дети перенимают не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в их речи. Поэтому речь окружающих ребенка взрослых должна быть содержательной, точной, логичной, правильной, образной, выразительной, неторопливой. В процессе речевого общения с детьми используются и невербальные средства (жесты, мимика, пантомимические движения), которые помогают эмоционально объяснить и запомнить значение слов.

Одним из основных средств речевого развития является *обучение*. Это – целенаправленный, систематический и планомерный процесс, при котором под руководством

педагога дети овладевают определенным кругом речевых навыков и умений. Важнейшей формой организации обучения речи и языку в методике считаются специальные занятия, на которых ставят и целенаправленно решают определенные задачи речевого развития детей, целенаправленно формируют их речевые навыки и умения. Занятия по развитию речи и обучению родному языку отличаются от других занятий тем, что на них основная деятельность – речевая. Сложность занятий заключается в том, что дети одновременно занимаются разными видами мыслительно-речевой деятельности: восприятием речи и самостоятельным оперированием речью. Они обдумывают ответ, отбирают из своего словарного запаса нужное слово, наиболее подходящее в данной ситуации, грамматически оформляют его, употребляют в предложении и связном высказывании.

Занятия по родному языку могут быть классифицированы следующим образом: в зависимости от ведущей задачи, основного программного содержания занятия; в зависимости от применения наглядного материала; в зависимости от дидактических целей; в зависимости от количества участников и др.

В зависимости от ведущей задачи, основного программного содержания занятия выделяют: *занятия по формированию словаря; занятия по формированию грамматического строя речи; занятия по воспитанию звуковой культуры речи; занятия по обучению связной речи, занятия по формированию способности к анализу речи, занятия по ознакомлению с художественной литературой.* В зависимости от применения наглядного материала занятия делятся на *занятия, на которых используются предметы реальной жизни, наблюдения явлений действительности; занятия с применением изобразительной наглядности; занятия словесного характера, без опоры на наглядность.* *В зависимости от дидактических целей могут быть занятия по сообщению нового материала; занятия по закреплению знаний, умений и навыков; занятия по обобщению и систематизации знаний; комбинированные занятия (смешанные, объединенные).*

Широкое распространение получили *комплексные занятия* (на этих занятиях используется комплексный подход к решению речевых задач, под которым понимается объединение речевых задач в программном содержании одного занятия. Принцип единого содержания является на этих занятиях ведущим. «Важность этого принципа состоит в том, что внимание детей не отвлекается на новые персонажи и пособия, а на уже знакомых словах и понятиях проводятся грамматические, лексические, фонетические упражнения; отсюда и переход к построению связного высказывания становится для ребенка естественным и нетрудным». Комплексное решение речевых задач понимается как их взаимосвязь, взаимодействие, взаимное проникновение, основанное на едином содержании. Центральное место на занятии отводится развитию связной монологической речи. Словарные, грамматические упражнения, работа по воспитанию звуковой культуры речи связаны с выполнением заданий на построение монологов разных типов. Занятия, посвященные решению одной задачи, тоже могут строиться комплексно, на одном содержании, но с использованием разных приемов обучения).

Положительную оценку в практике получили *интегративные занятия*, (построены по принципу объединения нескольких видов детской деятельности и разных средств речевого развития. Как правило, при этом используют разные виды искусства, самостоятельную речевую деятельность ребенка и интегрируют их по тематическому принципу).

В зависимости от количества участников можно выделить *занятия фронтальные*, со всей группой (подгруппой) и *индивидуальные*. Чем меньше дети, тем большее место должно отводиться индивидуальным и подгрупповым занятиям. Фронтальные занятия с их обязательностью, регламентированностью не адекватны задачам формирования речевого общения как субъект-субъектного взаимодействия. На начальных этапах обучения нужно использовать другие формы работы, обеспечивающие условия для

непроизвольной двигательной и речевой активности детей. К одной из таких форм относятся сеансы активизирующего общения. Сценарий общения включает разговор педагога с детьми, диалоги детей между собой, языковые игры и поисковую деятельность детей в сфере языка и речи. Это содействует развитию как диалогического общения, так словесному творчеству детей дошкольного возраста. По замыслу А.Г. Арушановой, проводимые сеансы общения могут и должны быть занимательными, незаорганизованными, проходить живо, интересно и весело. Прямые указания педагога, учебная мотивация, жесткая регламентация здесь не допускаются. Взрослый организует деятельность детей, но эта деятельность не выступает как форма обучения, хотя в процессе нее дети учатся. Это скорее свободное время, забава и т.п. Мотивация деятельности – игровая, коммуникативная. Участие в ней в основном добровольное. Взрослый выступает как равноправный партнер по общению. Он уважает права ребенка на инициативу, его желание говорить на темы, которые его интересуют, не отвечать на непонятные и неинтересные вопросы, не повторять несколько раз то, что уже все слышали и т.д.

Занятия по развитию речи и обучению родному языку должны отвечать дидактическим требованиям, обоснованным в общей дидактике и предъявляемым и к занятиям по другим разделам программы детского сада. Речевые занятия в разных возрастных группах имеют свои особенности. В младших группах дети еще не умеют заниматься в коллективе, не относят к себе речь, обращенную ко всей группе. Они не умеют слушать товарищей; сильным раздражителем, способным привлечь внимание детей, является речь педагога. В этих группах требуется широкое применение наглядности, эмоциональных приемов обучения, в основном игровых, сюрпризных моментов. Перед детьми не ставится учебной задачи (не сообщается – будем учиться, а педагог предлагает поиграть, посмотреть на картину, послушать сказку). Занятия носят подгрупповой и индивидуальный характер. Первое время от детей не требуют индивидуальных ответов, на вопросы педагога отвечают те, кто захочет, все вместе. В средней группе характер учебной деятельности несколько меняется. Дети начинают осознавать особенности своей речи, например особенности звукопроизношения. Усложняется содержание занятий. На занятиях становится возможным ставить учебную задачу («Будем учиться правильно произносить звук «з»). Повышаются требования к культуре речевого общения (говорить по очереди, по одному, а не хором, по возможности фразами). Появляются новые виды занятий: экскурсии, обучение рассказыванию, заучивание стихов. В старшей группе повышается роль обязательных фронтальных занятий комплексного характера. Проводится больше занятий словесного характера. Изменяется и роль педагога. Он способствует большей самостоятельности детской речи, реже использует речевой образец. Проведение занятий в смешанной по возрасту группе сложнее, поскольку одновременно решаются разные учебные задачи. Существуют следующие виды занятий: а) занятия, которые проводятся с каждой возрастной подгруппой отдельно и характеризуются типичными для того или иного возраста содержанием, методами и приемами обучения; б) занятия с частичным участием всех детей. В этом случае младшие воспитанники приглашаются на занятие позже или раньше уходят с него. Такие занятия проводят на интересном, эмоциональном материале. Кроме того, возможны занятия с одновременным участием всех воспитанников на едином содержании, но с разными учебными задачами на основе учета речевых навыков и умений детей. Например, на занятии по картине с несложным сюжетом: младшие активны в рассматривании, средние составляют описание картины, старшие придумывают рассказ. Педагог разновозрастной группы должен иметь точные данные о возрастном составе детей, хорошо знать уровень их речевого развития, чтобы правильно определить подгруппы и наметить задачи, содержание, методы и приемы обучения для каждой.

Развитие речи осуществляется также на занятиях по другим разделам учебной программы детского сада. Родной язык выступает средством обучения природоведению, математике, музыке, изобразительной деятельности, физической культуре. Важнейшим источником и средством развития всех сторон речи детей является художественная литература. Она помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи. Воздействие художественной литературы на ребенка определяется не только содержанием и формой произведения, но и уровнем его речевого развития. Изобразительное искусство, музыка, театр также используются в интересах речевого развития детей. Эмоциональное воздействие произведений искусства стимулирует усвоение языка, вызывает желание делиться впечатлениями. Таким образом, для развития речи используются разнообразные средства обучения. Эффективность воздействия на детскую речь зависит от правильного выбора средств развития речи и их взаимосвязи. При этом определяющую роль играет учет уровня сформированности речевых навыков и умений детей, а также характера языкового материала, его содержания и степени близости детскому опыту. Для усвоения разного материала требуется сочетание разных средств.

Методы обучения развитию речи определяется как способ работы воспитателя и детей, обеспечивающий приобретение формирования у детей речевых навыков и умений.

В методике обучения родному языку условно можно выделить три **группы методов** – наглядные, словесные и практические.

Наглядные методы используются в детском саду гораздо чаще, нежели другие, они подразделяются на *непосредственные и опосредованные методы*. Если изучаемые объекты могут наблюдаться детьми непосредственно, воспитатель применяет метод наблюдения или его разновидности: осмотр помещения, экскурсию, рассматривание натуральных предметов. Эти методы направлены на накопление содержания речи и обеспечивают связь двух сигнальных систем. Если объекты недоступны для непосредственного наблюдения, педагог знакомит с ними детей опосредованным путем, чаще всего применяя изобразительные средства - это рассматривание игрушек, иллюстраций, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам и картинам, просмотр кинофильмов и диафильмов.

Опосредованные наглядные методы применяются в детском саду и для вторичного ознакомления с объектом, они используются для закрепления знаний, словаря, развития обобщающей функции слова, обучения связной речи. С этой целью используются такие методы, как рассматривание картин со знакомым детям содержанием, рассматривание игрушек (как условных образов, отражающих окружающий мир в объемных изобразительных формах), описание детьми картинок и игрушек, придумывание сюжетных рассказов.

Словесные методы в детском саду используются реже, чем в школе. В детском саду применяются в основном те словесные методы, которые связаны с художественным словом. Воспитатель читает детям художественные произведения, предусмотренные программой. Используются и более сложные методы: заучивание наизусть, пересказ, рассказывание без опоры на наглядный материал (рассказ без показа (в группах раннего возраста) рассказы из жизненного опыта воспитателя, рассказы о благородных, героических поступках детей и взрослых (в дошкольных группах)), обобщающая беседа (старших дошкольном возрасте для закрепления накопленных ранее знаний и для приучения к коллективному разговору).

Данные методы требуют опоры на наглядность, поэтому во всех словесных методах используются наглядные приемы обучения: показ предметов, игрушек, рассматривание иллюстраций, картин, или демонстрация наглядного объекта для разрядки детей или отдыха (чтение стихов, загадок и т.д.).

Практические методы направлены на: обучение детей применять полученные знания на практике; усвоение и совершенствование речевых умений и навыков.

В детском саду практические методы носят чаще всего игровой характер.

К практическим методам относятся различные дидактические игры (игры с наглядным материалом и словесная игра – универсальный метод закрепления знаний и умений. Она используется для решения всех задач развития речи), игры-драматизации (работа со знакомым литературным текстом), игры-инсценировки, хороводные игры, дидактические упражнения (ознакомление с новым, закрепление умений или навыков, творчески переработать усвоенную информацию). Основная задача этих игр-занятий – воспитание культуры поведения детей, они чрезвычайно важны и для развития речи, так как обогащают словарь, закрепляют навыки разговорной речи.

В зависимости от характера речевой деятельности детей можно условно выделить **репродуктивные и продуктивные методы**.

Репродуктивные методы основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов. В детском саду они применяются, главным образом, в словарной работе, в работе по воспитанию звуковой культуры речи, меньше при формировании грамматических навыков и связной речи. К *репродуктивным* можно условно отнести методы наблюдения и его разновидности, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, многие дидактические игры, т.е. все те методы, при которых дети осваивают слова и законы их сочетания, фразеологические обороты, некоторые грамматические явления, например управление многих слов, овладевают по подражанию звукопроизношением, пересказывают близко к тексту, копируют рассказ педагога. *Продуктивные методы* предполагают построение детьми собственных связных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их всякий раз по-новому, приспособившись к ситуации общения. В этом и заключается творческий характер речевой деятельности. Отсюда очевидно, что продуктивные методы используются при обучении связной речи. К ним можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.

Резкой границы между продуктивными и репродуктивными методами также нет. Элементы творчества есть в репродуктивных методах, а элементы репродукции — в продуктивных.

Приемы развития речи. Прием является основным элементом метода. В настоящее время методика развития речи не располагает устойчивой классификацией приемов, однако по роли наглядности и эмоциональности их можно разделить на словесные, наглядные, практические (игровые).

Наиболее широкое распространение в детском саду приобрели *словесные приемы*. К ним относятся: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указание, словесное упражнение, оценка детской речи, вопрос.

Речевой образец – правильная, заранее отработанная речевая (языковая) деятельность воспитателя, предназначенная для подражания детьми и их ориентировки для повторения, подражания. Он произносится четко, громко и неторопливо.

Повторное проговаривание – преднамеренное, многократное повторение одного и того же речевого элемента (звука, слова, фразы) с целью его запоминания. Практикуются повторение материала воспитателем, индивидуальное повторение ребенком, совместное повторение (воспитателя и ребенка или двух детей), а также хоровое. Особенно нуждается в четком руководстве хоровое повторение. Желательно предпослать ему пояснения: предложить сказать всем вместе, четко, но не громко.

Объяснение – раскрытие воспитателем сущности какого-либо явления или образа действия. Широко используется в словарной работе - для раскрытия значений слов, для

объяснения правил и действий в дидактических играх, а также в процессе наблюдений и обследования предметов.

Указания – разъяснение детям, как надо действовать, как достичь требуемого результата. Указания воспитателя можно разделить на указания обучающего характера, организационные и дисциплинирующие.

Словесное упражнение – многократное выполнение детьми определенных речевых действий для выработки и совершенствования речевых умений и навыков. В отличие от повторения упражнение отличается большей частотой, вариативностью, большей долей самостоятельных усилий детей.

Оценка детской речи – развернутое мотивированное суждение об ответе ребенка, раскрывающее степень усвоения знаний и речевых умений. Оценка должна иметь не просто констатирующий характер, но и обучающий. Она дается для того, чтобы все дети могли ориентироваться на нее в своих высказываниях.

В условиях одного занятия широко, развернуто могут оцениваться ответы лишь некоторых детей. Как правило, оценка касается одного-двух качеств детской речи, она дается сразу после ответа, с тем чтобы ее приняли во внимание при ответах другие дети. Оценка чаще касается положительных сторон речи. Если же были отмечены недостатки, можно предложить ребенку «поучиться» – попытаться исправить свой ответ.

Вопрос – словесное обращение, требующее ответа, это задание ребенку, предполагающее использование или переработку имеющихся знаний. По своему содержанию вопросы разделяются на: основные (требующие констатации (репродуктивные), отвечающие на вопросы: кто? что? какой? какая? где? как? куда?); вспомогательные (поисковые, требующими установления связей и отношений между явлениями, отвечающие на вопросы: почему? зачем? чем похожи? Вспомогательные вопросы бывают наводящими и подсказывающими.

Каждый вид вопроса по-своему ценен. При постановке вопроса важно правильно определить место логического ударения, поскольку ответ ребенка направляет именно опорное слово, несущее основную смысловую нагрузку.

Наглядные приемы – показ картинки, игрушки, движения или действия (в игре-драматизации, в чтении стихотворения), показ положения органов артикуляции при произнесения звуков и др. – также обычно сочетаются со словесными приемами, например образец произношения звука и показ картинки, называние нового слова и показ объекта, им обозначаемого. Усиливают эмоциональное воздействие учебного материала такие приемы, как действия по выбору (составь рассказ по одной из этих двух картин; вспомни стихотворение, которое тебе нравится) или действия по замыслу. Вызывают интерес и повышают внимание детей к речевому материалу элементы соревнования («Кто скажет больше слов?», «Кто лучше скажет?»), красочность, новизна атрибутов, занимательность сюжетов игр.

Практические методы (игровые приемы) направлены на применение речевых навыков и умений и их совершенствование. К практическим методам относятся различные дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, также показ положения органов артикуляции, при произнесения звуков, хороводные игры. Они используются для решения всех речевых задач.

Интегрированный метод обучения является для дошкольников инновационным. Он направлен на развитие личности ребенка, его познавательных и творческих способностей. Серия занятий объединена основной проблемой. Например, на занятиях художественного – эстетического цикла – с образами домашних животных в произведениях писателей, поэтов, с передачей этих образов в народно – прикладном искусстве и творчестве художников-иллюстраторов. Вариативность интегрированного метода довольно многообразна: полная интеграция (экологическое воспитание с худ. литературой, ИЗО, муз.

воспитанием, физ. развитием); частичная интеграция (худ. литература и изодетельность); интеграция на основе единого проекта, в основе которого лежит проблема.

Интегрированный метод включает в себя проектную деятельность. Исследовательская деятельность интересна, сложна и невозможна без развития речи. Работая над проектом дети получают знания, расширяют свой кругозор, пополняют пассивный и активный словари, учатся общению со взрослыми и сверстниками.

Очень часто для запоминания незнакомых слов, текстов, разучивания стихотворений педагоги в своей практике используют **мнемонику** (мнемотехника) – это система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики». Применяя графическую аналогию дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания. На разных этапах и в зависимости от индивидуальных способностей детей можно использовать различные приемы наглядного моделирования:

– Пиктограмма – символическое изображение, заменяющее слова, это рисунок, с помощью которого можно записать слова и выражения, это рисунок, который поможет вспомнить заданное слово.

– Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. На каждое слово или словосочетание придумывается картинка (изображение). Таким образом весь текст зарисовывается схематично, глядя на эти схемы – рисунки ребенок легко запоминает информацию.

– Замещение – это вид моделирования, при котором одни объекты замещаются другими, реально – условными. В качестве заместителей удобно использовать бумажные квадратики, кружки, овалы, различающиеся по цвету и величине. Замещение основывается на каком-либо различии между предметами, их признаками.

Дети, владеющие средствами наглядного моделирования в дальнейшем способны самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения, что и требует от воспитателя.

Литература по модулю «Методологическая основа развития речи»

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. 1998, – С. 89–153.
2. История развития методик дошкольного образования в Республике Беларусь; учеб.-метод. пособие / Н.С. Старжинская [и др.]. – Минск: БГПУ, 2011. – 184 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 века: учеб. пособие для пед. учеб. заведений // под ред. Академика РАО А.И.Пискунова. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: ТЦ «Сфера». – 2004. – 512 с.
4. Коменский, Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики // сост. Н.М. Матвеева / Я.А. Коменский. – М.: Школьная пресса, 2003. – 192 с.
5. Палиева, Т.В. Создание и развитие отечественной методики развития речи дошкольников / Т.В. Палиева. – Мн.: Выш. шк., 2011. – 123 с.
6. Старжинская, Н.С. Методыка развіцця роднай мовы / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубініна. – Мн., 2008. – С. 58–99.
7. Старжинская, Н.С. Тэорыя і методыка развіцця маулення дашкольнікаў / Н.С. Старжинская. – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 223 с.

8. Снапкоуская, С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі: вучэб.-метадыч. дапаможнік / С.В.Снапкоуская. – Мн.: БДПУ, 2006. – 308 с.

9. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – М., 2006. – С. 123 – 144.

10. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

11. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М.М. Алексева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000.

12. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики // сост. А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с.

13. Хрестоматия по истории педагогики / сост. И.Е. Лакин [и др.]. – М.: Высшая школа, 1971. – 608 с.

14. Ушинский, К.Д. Родное слово. О первоначальном преподавании родного языка. Родное слово для детей младшего возраста. Родное слово. Книга для учащихся / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учебных заведений / сост. М.М. Алексева, В.И. Яшина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 560 с.

Интернет-ресурсы:

1. Национальный образовательный портал- <http://adu.by/>

2. Образовательный портал [Электронный ресурс] – www.km.ru

3. Открытая русская электронная библиотека [Электронный ресурс] – <http://orel.rsl.ru>.

4. Российский образовательный портал [Электронный ресурс]. – www.edu.ru.

5. Фундаментальная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – www.febweb.ru.

6. Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс] – <http://krugosvet.ru/>.

7. Учитель Ру [Электронный ресурс] – <http://new.teacher.fio.ru/>

8. Издательство «Высшая школа» [Электронный ресурс] – market@vshph.com

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Планы практических занятий

Занятие 1

ТЕМА: Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика

Вопросы:

1. Практическая значимость изучения детской речи для методики развития речи детей дошкольного возраста, логопедии.

2. Два аспекта («вертикальный» и «горизонтальный») изучения явлений речи ребенка.

3. Основные методы изучения детской речи.

4. Теории формирования речевого сознания в онтогенезе.

5. Факторы развития речи у ребенка.

6. Периодизация речевого развития ребенка.

Задания для обсуждения на семинаре:

1. Подготовить сообщение «С.Н. Цейтлин «Лингвистика детской речи: некоторые размышления» (основные вопросы: – на каких основаниях («трех китах») базируется развитие речи ребенка? – какие существуют подходы к изучению речи ребенка? – какие лакуны

(пустоты) в речи взрослого заполняет ребенок? о чем это свидетельствует? – в чем недостаток имеющейся сегодня периодизации речи ребенка дошкольного возраста?).

Литература:

1. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. – Саратов, 1981.

2. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – С. 7–15.

3. Цейтлин, С.Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления. Ч. 1 [Электронный ресурс] // <http://www.twirpx.com/file/411124/>.

4. Цейтлин, С.Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления. Ч. 2 [Электронный ресурс] Проект «Звуковая энциклопедия». <http://www.sonoteka.spb.ru>.

Занятие 2

ТЕМА: История возникновения и развития онтолингвистики в Беларуси, ближнем и дальнем зарубежье

Вопросы:

1. Роль А.Н. Гвоздева, Н.А. Рыбникова, К.И. Чуковского в становлении отечественной лингвистики детской речи.

2. Школа С.Н. Цейтлин по изучению детской речи.

3. Современное состояние лингвистики детской речи в Беларуси.

Задания для обсуждения на семинаре:

1. Подготовить сообщение «С.Н. Цейтлин «Лингвистика детской речи: некоторые размышления» (основные вопросы: – на каких основаниях («трех китах») базируется развитие речи ребенка? – какие существуют подходы к изучению речи ребенка? – какие лакуны (пустоты) в речи взрослого заполняет ребенок? о чем это свидетельствует? – в чем недостаток имеющейся сегодня периодизации речи ребенка дошкольного возраста?).

2. Подготовить сообщения о вкладе в онтолингвистику какого-то одного ученого (на выбор): А.Н. Гвоздева, Н.А. Рыбникова, К.И. Чуковского, В. Витки и др.

3. Аннотация на книгу Г.А.Любиной «Детская речь» (Минск, 20000).

Литература:

1. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. – Саратов, 1981.

2. Вітка, В. Дзеці і мова // Дом, дзе жывуць словы / В. Вітка. – Мінск, 1995.

3. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – С. 7–15.

4. Цейтлин, С.Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления. Ч. 1 [Электронный ресурс] // <http://www.twirpx.com/file/411124/>.

5. Цейтлин, С.Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления. Ч. 2 [Электронный ресурс] Проект «Звуковая энциклопедия». <http://www.sonoteka.spb.ru>.

6. Чуковский К.И. От двух до пяти. Любое издание.

Занятие 3

ТЕМА: Основные концепции освоения речи

Вопросы:

1. Социализация ребенка как необходимое условие возникновения и развития языка. 2. Когнитивные предпосылки усвоения языковых явлений.

3. Соотношение творческого и имитационного начал в овладении языком.

Задания для обсуждения:

1. Подготовить презентации:

– Н. Хомский и его теория врожденных знаний ("универсальной грамматики").

- Конструктивистская теория Ж. Пиаже.
- Когнитивная теория Д. Слобина.
- Психосоциологическая концепция Л.С. Выготского, ее основные положения.

Литература:

1. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М., 2000.
2. Старжинская Н.С. Детская речь: пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование / Н.С. Старжинская. – Минск: Пачатковая школа, 2016. – 143, с.

Занятие 4

**ТЕМА: Факторы становления и развития речи у ребенка.
Дословесный этап развития речи ребенка**

Вопросы:

1. Факторы развития речи у ребенка.
2. Предречевые стадии в развитии ребенка.
3. Развитие речевого и фонематического слуха у ребенка.
4. Развитие понимания речи взрослого.
5. Первые слова ребенка, их характеристика.

Задания для обсуждения:

1. Найдите разные взгляды по вопросам в научно-методической литературе:
 - когда появляется и сколько времени продолжается стадия лепета;
 - выполняет ли лепет функцию общения;
 - кто отстаивает наличие этой стадии;
 - что для нее характерно и когда она появляется?
2. Составьте аннотацию на книгу Е.И. Исениной «Дословесный период развития речи у детей».
3. Подготовьте сообщение по темам: «Как разговаривать со своим ребенком».

Литература:

1. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. – Саратов, 1981.
2. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов, 1986.
3. Курьян, И.В. Роль языка нянь в процессе формирования языкового мышления // Проблемы детской речи / И.В. Курьян. – СПб., 1996.
6. Рубинштейн, С.Л. Развитие речи у детей // Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 1. – С. 458–466.
7. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – С. 15–66.

Занятие 5

ТЕМА: Освоение ребенком лексических единиц и звуковых средств языка

Вопросы:

1. Активный и пассивный словарь.
2. Освоение детьми значения слова, его этапы.
3. Особенности понимания и усвоения детьми фразеологизмов.
3. Становление и усвоение ребенком звуковой системы родного языка.
4. Особенности усвоения слоговой и звуковой структуры слова.

Задания для обсуждения:

1. Подготовьте сообщение на тему «Теория «открытия» В. Штерна и К. Бюллер».

2. На основе лекционного материала охарактеризовать «Научные и «житейские» понятия, по Л.С. Выготскому. Специфика их усвоения детьми».

Литература:

1. Выготский, Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Избр. произв.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.

2. Гвоздев, А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка // Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – С. 123–133; 139–142.

3. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев.

4. Лаврентьева, А.И. Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе) / А.И. Лаврентьева. – М., 2003.

5. Любина, Г.А. Детская речь / Г.А. Любина. – Мн., 2002. – С. 30–44.

6. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – С. 66–82; 184–209.

7. Харченко, В.К. Словарь тезаурус детской речи / В.К. Харченко. – Белгород, 2001.

Занятие 6

ТЕМА: Переход от дограмматического этапа к освоению грамматических категорий

Вопросы:

1. Становление грамматического строя речи у детей. Характеристика речевых периодов. Исследования проблемы учеными (А.Н. Гвоздев, Ф.А. Сохин, Д. Слобин, С.Н. Цейтлин и др.) по книге: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 1999.

2. Закономерности усвоения морфологического строя речи у дошкольников. Типичные ошибки в речи детей.

3. Развитие синтаксиса детской речи на разных возрастных этапах.

4. Детское словотворчество. Его виды, типы. Механизмы и принципы этого явления (по К.И. Чуковскому, Т.Н. Ушаковой).

Задания для обсуждения:

1. Составьте аннотацию на работу А.Н. Гвоздева “Формирование у ребенка грамматического строя русского языка”.

2. Проанализируйте книгу К.И. Чуковского “От двух до пяти”.

3. Подготовьте тематическое сообщение: «Словотворчество как закономерный этап процесса овладения детьми речью».

Литература:

1. Говорят дети: Словарь справочник / сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. – СПб., 1996.

2. Дети о языке / сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина. – СПб., 2001.

3. Любина, Г.А. Детская речь / Г.А. Любина. – Мн., 2002. – С. 44–72.

4. Старжинская, Н.С. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / Д.Н. Дубинина, Н.С. Старжинская. – Минск: Белорус гос. пед. ун-т, 2018

5. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – С. 82–91; 159–184; 209–220.

6. Чуковский, К.И. От двух до пяти (любое издание).

Занятие 7

ТЕМА: Овладение способами организации текста

Вопросы:

1. Развитие функций и форм связной речи на протяжении дошкольного детства. Становление коммуникативной компетентности у дошкольников.

2. Анализ детских текстов.

3. Развитие металингвистических способностей дошкольника.

4. Билингвизм, его виды.

5. Особенности русско-белорусского билингвизма у детей дошкольного возраста.

Задания для обсуждения:

1. Раскройте понятие коммуникативная компетентность у дошкольника, особенности ее становления.

2. Приведите примеры осознания детьми речи и языка (толкования детьми значений слов, рода существительных, многозначности слова, фразеологизмов и др. (книга К.Т. Чуковского «От 2 до 5»).

3. Выпишите определения понятий: билингвизм, рецептивный, репродуктивный, продуктивный билингвизм, естественный и искусственный билингвизм и объясните их.

Литература:

1. Дети о языке / сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина. – СПб., 2001.

2. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослым / под ред. М.И. Лисиной. – М., 1985.

3. Старжинская Н. С. Детская речь: пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование / Н.С. Старжинская. – Минск: Пачатковая школа, 2016. – 143 с.

4. Старжынская, Н.С. Тэорыя і методыка развіцця беларускага маўлення у дашкольнай / Н.С. Старжынская. – Мінск, 2000. – С. 57–65.

5. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – С. 220–231.

Занятие 8

ТЕМА: Методологические основы развития речи

Вопросы:

1. Методологические основы методики развития речи детей дошкольного возраста.

2. Естественнонаучные основы методики развития речи детей дошкольного возраста.

3. Психологические основы методики развития речи детей дошкольного возраста.

4. Лингвистические основы методики развития речи детей дошкольного возраста.

5. Педагогические основы развития речи детей дошкольного возраста

Задания для обсуждения:

Подготовьте краткие тезисы по содержанию статей (Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста — М.: Академия, 2005):

- Л.С. Выготский «Мысль и слово»

- Рубинштейн С. Л. Речь и мышление.

- Красногорский Н. И. «Речевые рефлексy у детей»

- Кольцова М. М. «Движение и развитие сенсорной речи. Движение и развитие моторной речи».

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

2. Матухно, И. Влияние предметно-развивающей среды на речевое развитие детей / И. Матухно // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 8. – С. 95–97.

3. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб. пособие / Ф.А. Сохин; РАО, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

4. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. вузов / Н.А. Стародубова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 256 с.

5. Старжынская, Н.С. Методыка развіцця роднай мовы / Н.С. Старжынская, Д.М. Дубініна. – Мінск: Вышэйшая школа, 2008. – 301 с.

6. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 287 с.

7. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 592 с.

Занятие 9

ТЕМА: Зарубежные педагоги прошлого о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей

Вопросы:

1. Я.А. Коменский о происхождении языка и сущности развития речи; роли родного языка в развитии и воспитании детей;

2. И.Г. Песталоцци о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей;

3. Ф. Фребель о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей;

4. М. Монтессори о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей.

Задания для обсуждения:

Подготовьте презентации на тему развития речи детей в трудах зарубежных педагогов прошлого (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори и др.)

Литература:

1. История развития методик дошкольного образования в Республике Беларусь; учеб.-метод. пособие / Н.С. Старжынская [и др.]. – Минск: БГПУ, 2011. – 184 с.

2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 века: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: ТЦ «Сфера». – 2004. – 512 с.

3. Коменский, Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики // сост. Н.М. Матвеева / Я.А. Коменский. – М.: Школьная пресса, 2003. – 192 с.

4. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 592 с.

Занятие 10

ТЕМА: Исторические этапы становления педагогических систем развития речи и обучения родному языку в России и Беларуси

Вопросы:

1. К.Д. Ушинский о происхождении и сущности языка народа, значении языка в развитии личности ребенка. Проблема соотношения родного и иностранного языка в трудах К.Д. Ушинского. К.Д. Ушинский о целях первоначального обучения родному языку.

2. К.Д. Ушинский о развитии речи детей до школы.

3. Использование педагогического наследия К. Д. Ушинского в современной теории и практике развития речи детей дошкольного возраста.

4. Основные теоретические положения методики развития речи Е.И. Тихеевой. Е.И. Тихеева о задачах, содержании и методике реализации основных разделов работы по развитию речи детей дошкольного возраста. Е.И. Тихеева о создании условий для развития речи детей раннего возраста. Е.И. Тихеева о содержании и методах словарной работы в детском саду.

5. Вопросы развития методики развития речи детей дошкольного возраста в Беларуси.

Задания для обсуждения:

1. Анализ учебной книги К.Д. Ушинского «Родное слово»: а) педагогические принципы первоначального обучения детей родному языку; б) содержание и методы первоначального обучения родному языку; в) логические упражнения как средство умственного и речевого развития детей; г) роль народного творчества в развитии личности ребенка; д) значение книги К.Д. Ушинского «Родное слово».

2. Аннотация книги Е.И. Тихеевой «Развитие речи детей».

3. Проанализируйте с точки зрения современного положения белорусского языка статью Я. Коласа «Белорусский язык в казенной школе». Учебная книга Я. Коласа «Другое чытанне для дзяцей-беларусаў».

4. Выпишите из учебной программы дошкольного образования названия произведений Я. Коласа, Я. Купалы, М. Богдановича для чтения детям, выучите 2–3 из них наизусть.

5. Составьте перечень работ Н.С. Старжинской, Д.Н. Дубининой, Т.В. Палиевой, посвященных проблеме развития речи детей в условиях близкородственного двуязычия с аннотированием литературных источников.

Литература:

1. История развития методик дошкольного образования в Республике Беларусь: учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец.: 1-01 01 01 Дошкольное образование, 1-01 01 02 Дошкольное образование. Дополнительная специальность / М-во образования РБ, УО «Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка». — Минск: БГПУ, 2011. — 184 с.

2. Я. Колас. Белорусский язык в казенной школе // Собрание сочинений: в 14 т. / Я. Колас. — СПб., 1976. — Т. 12. — С. 303–305.

3. Методика родного языка / Я. Колас // Там же. С. 317–323, 396–397, 402–405. Я. Колас. Другое чытанне для дзяцей-беларусаў / Я. Колас. — Мн., 1993.

4. Палиева, Т.В. Развитие дошкольного образования Беларуси в условиях билингвизма во второй половине XX века: пособие / Т.В.Палиева. — Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2008. — 89 с.

5. Снапкоуская, С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі: вучэб.-метадапамажнік / С.В.Снапкоуская. — Мн.: БДПУ, 2006. — 308 с.

6. Старжинская, Н.С. Тэорыя і метадыка развіцця маўлення дашкольнікаў / Н.С.Старжинская. — Мн.: Тэхналогія, 2000. — 223 с.

7. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1981. — 159 с.

8. Ушинский, К.Д. Родное слово // соч. Т. 2. Или: Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. — М., 1990. — Т. 1.

9. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. — Т. 4. — М., 1990.

Занятие 11

ТЕМА: Цель, задачи, содержание и условия развития речи детей дошкольного возраста

Вопросы:

1. Цель и задачи развития речи детей дошкольного возраста; лингвистическое и психолого-педагогическое обоснование задач.
2. Научные основы учебной программы дошкольного образования, образовательная область «Развитие речи и культура общения», ее структура.
3. Содержание программных требований к различным сторонам речи и их усложнение по возрастным группам

Задания для обсуждения:

1. Проанализируйте программу по развитию речи, выделите и запишите усложнение программных требований к разным сторонам речи детей. Назовите разделы и главы программы, в которых излагаются требования к речевому развитию детей.

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Старжынская, Н.С. Методика развития родной мовы / Н.С. Старжынская., Д.М. Дубініна. – Мінск: Вышэйшая школа, 2008. – 301 с.
3. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Нац. инт образования.

Занятие 12

ТЕМА: Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста

Вопросы:

1. Методические принципы работы по развитию родной речи детей дошкольного возраста.
2. Средства осуществления программы развития речи детей, их характеристика.
3. Формы организации обучения детей дошкольного возраста родной речи в учреждении дошкольного образования.
4. Методы и приемы развития речи детей в детском саду.

Задания для обсуждения:

1. Подготовьте тематические сообщения:
 - «Формы организации обучения детей дошкольного возраста родной речи в учреждении дошкольного образования»;
 - «Средства осуществления программы развития речи детей»;
 - «Методы и приемы развития речи детей в детском саду».
2. Проанализируйте конспект комплексного занятия по развитию речи из книги «Занятия по развитию речи в детском саду» (под ред. О.С. Ушаковой) с точки зрения взаимосвязи разных задач речевого развития детей.
3. Составьте комплексные занятия по развитию речи детей в младшей, средней, старшей группах учреждения дошкольного образования (по выбору).
4. Подготовьте презентацию «Использование ИКТ в развитии речи детей дошкольного возраста».
5. Составьте конспект занятия по развитию речи детей дошкольного возраста с использованием интерактивной доски.

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Занятия по развитию речи в детском саду / под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во «Совершенство», 2001. – 368 с.
3. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О.С. Ушаковой. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 144 с.
4. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. вузов / Н.А. Стародубова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 256 с.
5. Старжинская, Н.С. Методика развития родной мовы / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубініна. – Мінск: Вышэйшая школа, 2008. – 301 с.
6. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 287 с.
7. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Нац. инт образования.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Перечень вопросов к экзамену по учебной дисциплине

1. Онтолингвистика как научная дисциплина.
2. История развития онтолингвистики.
3. Основные концепции освоения детьми родного языка (научения, универсальных знаний, психосоциологическая и др.).
4. Факторы развития речи детей дошкольного возраста
5. Дословесный этап развития речи.
6. Освоение детьми лексических единиц, овладение значением слова.
7. Овладение детьми звукопроизношением.
8. Овладение детьми морфологией и синтаксисом.
9. Словообразовательные инновации в детской речи. Механизмы и принципы этого явления (по К.И. Чуковскому, Т.Н. Ушаковой).
10. Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста.
11. Металингвистические высказывания детей и их анализ.
12. Особенности русско-белорусского двуязычия у детей дошкольного возраста.
13. Методика развития речи как научная дисциплина, ее предмет, фундаментальные и прикладные задачи.
14. Методологические основы методики развития речи.
15. Естественнонаучные основы методики развития речи.
16. Психологические и психолингвистические основы методики развития речи.
17. Лингвистические основы методики развития речи.
18. Роль родного языка и речи в общем и речевом развитии личности ребенка
19. Роль К.Д. Ушинского в становлении методики обучения детей родному языку.
20. Основные положения о развитии речи детей раннего и дошкольного возраста, разработанные Л.И. Тихеевой.
21. Современные направления исследований по методике развития речи детей дошкольного возраста (по классификации Ф.А. Сохина).
22. Становление методики развития речи в Беларуси.
23. Роль Я. Коласа в развитии отечественной лингводидактики.

24. Цель и задачи развития речи в учреждении дошкольного образования, их психолого- педагогическое и лингвистическое обоснование.
25. Методические принципы развития речи детей дошкольного возраста.
26. Характеристика методов и приемов развития речи детей.
27. Средства развития речи детей, их характеристика.
28. Обучение родной речи и языку на занятиях: классификация занятий по развитию речи.
29. Дидактические требования к занятиям по развитию речи.
30. Учебная программа дошкольного образования (образовательная область «Развитие речи и культура общения»).

Примерные тестовые задания (для промежуточной аттестации)

ВАРИАНТ 1

1. Предметом теории и методики развития речи детей является: а) развитие речи б) формирование речи в) совершенствование речи.
2. Теория и методика развития речи – педагогическая наука, изучающая: а) язык и речь б) методы и приемы развития речи в) закономерности деятельности педагога, направленные на формирование правильной устной речи. г) речевые умения и навыки детей.
3. Методологической основой методики развития речи являются положения: а) о мышлении как высшей форме активного отражения объективной реальности, связи мышления и языка, связи языка и сознания. б) о языке как продукте общественно-исторического развития, о его связи с мышлением, о языке как важнейшем средстве общения. в) о языке и речи, связи мышления и языка.
4. Естественнонаучную основу методики составляет: а) учение о строении артикуляционного аппарата и слуха б) учение о речевом отражении внешнего мира. в) учение о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека г) учение о возрастных особенностях детей
5. Психологическую основу методики составляет: а) учение о развитии функций мозга ребенка б) теория речи и речевой деятельности в) процесс обучения речи и языку. г) подражательная активность ребенка
6. Лингвистическую основу методики составляет: а) учение о лингвистике текста б) учение о языке как средстве общения в) учение о речевых навыках г) учение о языке как знаковой системе
7. Сколько видов речевых умений различают: а) 2 б) 4 в) 6 г) 10
8. Соотнесите функциональные характеристики языка с группой характеристик:
а) Социальные Средство опосредствования высших психических функций человека
б) Средство выражения себя
в) Личностные Средство собственного «Я»
г) Средство приобщения к культурным, историческим ценностям
д) Интеллектуальные Средство общения социального взаимодействия
е) Средство развития познавательного интереса
9. Методика развития речи связана с науками: а) химией и физиологией б) анатомией и алгеброй в) психологией и анатомией г) литературой и физикой.
10. Автором книги «Развитие речи детей» является: а) Флерина Е.А. б) Тихеева Е.И. в) Водозова Е.И. г) Соловьева О.И.
11. Занятия по «живому слову» разработала: а) Кониная М.М. б) Ушакова О.С. в) Тихеева Е.И. г) Бородич А.М.
12. Основоположителем звукового - аналитического метода обучения грамоте является: а) Песталоцци И.Г. б) Коменский Я.А. в) Одоевский В.Ф. г) Ушинский К.Д.
13. К функциональному направлению можно отнести исследования: а) Лаврентьевой А.И. б) Варенцовой Н.С. в) Логиновой В.И. г) Ушаковой О.С.

14. Кто из ученых полагал, что главная задача воспитателя – обогащать содержание жизни ребенка: а) Коменский Я.А. б) Фребель Ф.

15. К когнитивному направлению можно отнести исследования: а) Беляковой Г.П. б) Алексеевой М.М. в) Шадринной Л.Г. г) Ушаковой О.С.

ВАРИАНТ 2

1. Предметом методики развития речи детей является: а) развитие речи б) речевое общение в) формирование речи г) речевые навыки и умения.

2. Методологической основой методики развития речи являются: а) положения психологии б) положения философии в) положения педагогики г) положения истории педагогики.

3. Всякий процесс обучения языку должен опираться на понимание: а) сущности и содержания внешнего мира б) сущности развития слухового аппарата в) сущности развития органов зрения г) сущности и содержания процесса обучения.

4. К какой группе характеристик относится следующее понятие «Язык – средство развития познавательного интереса»: а) характеристики, отражающие социальные функции человека б) характеристики, посредством которых реализуются интеллектуальные функции в) личностные характеристики языка г) характеристики, отражающие гендерные особенности человека.

5. Язык – это: а) психический процесс б) система образов в) система знаков г) деятельность человека.

6. Процесс взаимодействия непосредственных и речевых реакций в аспекте возрастной эволюции определил: а) Леонтьев А.А. б) Эльконин Д.Б. в) Иванов-Смоленский А.Г. г) Ушинский К.Д.

7. Методика развития речи изучает: а) закономерности педагогической деятельности, направленной на формирование правильной устной речи и навыков речевого общения у детей дошкольного возраста б) закономерности педагогической деятельности, направленной на формирование правильной устной и письменной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста в) закономерности психологической деятельности, направленной на развитие речи у детей дошкольного возраста г) закономерности педагогической деятельности, направленной на выбор программ и методических рекомендаций.

8. К какой группе характеристик относится следующее понятие «язык – средство общения, форма социального взаимодействия»: а) характеристики, отражающие социальные функции человека б) характеристики, посредством которых реализуются интеллектуальные функции в) личностные характеристики языка г) характеристики, отражающие речевую деятельность.

9. Речь – это: а) наука о лексикологии б) индивидуальный психический процесс, присущий каждому индивиду в) система социально закрепленных знаков г) система правил употребления и сочетаемости знаков.

10. Автором книги «Живое слово в дошкольном учреждении» является: а) Флерина Е.А. б) Тихеева Е.И. в) Водовозова Е.И. г) Кониная М.М.

11. Кто из ученых считал загадку важным средством умственного и нравственного развития: а) Кониная М.М. б) Водовозова Е.И. в) Тихеева Е.И. г) Флерина Е.А.

12. Основоположником звукового метода обучения грамоте считают: а) Песталлоцци И.Г. б) Коменский Я.А. в) Ушинский К.Д. г) Одоевский В.Ф.

13. К функциональному направлению можно отнести исследования: а) Дуровой Н.В. б) Беляковой Г.П. в) Алексеевой М.М. г) Смирновой Е.А.

14. Кто из ученых полагал, что развитие речи связано со всем педагогическим процессом детского сада: а) Кониная М.М. б) Водовозова Е.И. в) Тихеева Е.И. г) Флерина Е.А.

15. Первое руководство по дошкольному воспитанию «Материнская школа» принадлежит: а) Ушинскому К.Д. б) Толстому Л.Н. в) Сохину Ф.А. г) Коменскому Я.А.

ВАРИАНТ 3

1. Методика развития речи детей дошкольного возраста входит в состав: а) психологических наук б) философских наук в) педагогических наук г) психолого-педагогических.

2. Естественную основу методики составляет: а) уровень развития мышления б) обобщенное отражение действительности в) учение о языке как средстве общения г) учение И.П. Павлова о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека

3. Психологическую основу методики составляет: а) полиморфная деятельность б) процесс обучения речи и языку в) теория речи и речевой деятельности г) процесс развития речи.

4. Психологическая природа речи раскрыта: а) Павловым И.П. б) Леонтьевым А.Н. в) Сохиным Ф.А. г) Лурия А.Р.

5. К какой группе характеристик относится следующее понятие «язык – средство осознания собственного Я»: а) характеристики, отражающие социальные функции человека б) характеристики, посредством которых реализуются интеллектуальные функции в) личностные характеристики языка г) характеристики, отражающие возрастные особенности

6. Авторами учебника по теории и методике развития речи являются: а) Соловьева О.И., Радина Е.И. б) Ушакова О.С., Гавриш Н.В. в) Алексеева М.М., Яшина В.И. г) Бородич А.М., Логинова В.И.

7. С какой из наук гуманитарного цикла теория и методика развития речи имеет наиболее тесную связь? а) история дошкольной педагогики; б) психология; в) дошкольная педагогика; г) история; д) социология.

8. Лингвистическую основу методики составляет: а) учение о языке как знаковой системе б) учение И.П.Павлова о двух сигнальных системах в) учение о связи языка и мышления г) учение о языке как важнейшем средстве общения

9. К какой группе характеристик относится следующее понятие «язык – средство опосредствования высших психических функций человека»: а) характеристики, отражающие социальные функции человека б) характеристики, посредством которых реализуются интеллектуальные функции в) личностные характеристики языка г) характеристики, посредством которых человек усваивает язык.

10. Авторами учебника «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» являются: а) Алексеева М.М., Яшина В.М. б) Ушакова О.С., Струнина Е.М. в) Ушакова О.С., Сохин Ф.А.

11. Автором книги «Развитие речи дошкольников» (М., 2001) является: а) Бородич А.И. б) Ушакова О.С. в) Илларионова Ю.С. г) Гербова В.В.

12. Соотнесите направления исследований по развитию речи с исследуемыми проблемами: а) структурное О исследуется проблема формирования навыков владения языком в коммуникативной функции б) функциональное О исследуется проблема формирования элементарного познания явлений языка и речи в) когнитивное О исследуются вопросы формирования разных структурных уровней системы языка

13. Соотнесите название книги и фамилию автора: а) Ушинский К.Д. О Материнская школа б) Тихеева Е.И. О Родное слово в) Флерица Е.А. О Живое слово в дошкольном учреждении г) Водовозова Е.Н. О Развитие речи дошкольника д) Коменский Я.А. О Как Гертруда учит своих детей е) Песталоцци И.Г. О Шесть даров ж) Фребель Ф.О Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до 8-летнего возраста з) Симонович А.С. О О детском языке

14. К структурному направлению можно отнести исследования: а) Струниной Е.М. б) Дуровой Н.В. в) Коротковой Э.П. г) Ушаковой О.С.

15. Кто из ученых разработал педагогическую систему «первоначального» обучения детей родному языку? а). Е.А. Флерица; б) Н.И. Жинкин; в) О.С. Ушакова; г) К.Д. Ушинский; д) Н.Г. Песталоцци.

Перечень заданий управляемой самостоятельной работы (УСР) по дисциплине

Тема	Задания для УСР (СР)
Модуль 1. Научные основы онтолингвистики	
Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика	<ul style="list-style-type: none"> Составить аналитический обзор по теме "Онтолингвистика"
История возникновения и развития онтолингвистики в Беларуси, ближнем и дальнем зарубежье Основные концепции освоения речи	<ul style="list-style-type: none"> Подготовка презентаций по теме. Эссе на тему "Современное состояние лингвистики детской речи в Беларуси" Подготовка презентаций по теме.
Факторы становления и развития речи у ребенка	<ul style="list-style-type: none"> Составить таблицу: "Общая периодизация речевого развития ребенка"
Дословесный (доречевой) этап коммуникативной деятельности ребенка Освоение ребенком лексических единиц (слов и фразеологизмов)	<ul style="list-style-type: none"> Составить аннотацию на книгу Е.И.Исениной "Дословесный период развития речи у детей" Составить таблицу "Количественные показатели роста словарного роста ребенка"
Переход от дограмматического этапа освоению грамматических категорий	<ul style="list-style-type: none"> Подготовить презентацию "Словотворчество как закономерный этап процесса овладения детьми речью"
Овладение способами организации текста Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста как расширение спектра речевых актов и совершенствования способов их языкового выражения Металингвистические высказывания ребенка и их анализ	<ul style="list-style-type: none"> Подготовить рефераты: "Особенности детских пересказов и рассказов по картинкам"; "Особенности построения связных высказываний («коллективный монолог») в общении детей со сверстниками" Составить таблицу "Формы общения, определяющие коммуникативное развитие личности ребенка" Дать характеристику аспектов детского диалога Составить схему: "Развитие металингвистических способностей детей"
Модуль 2. Методологическая основа развития речи	
Философские основы методики развития речи детей дошкольного возраста	<ul style="list-style-type: none"> Презентация: "Родной язык как средство национальной культуры социализации ребенка"
Естественнонаучные основы развития речи детей дошкольного возраста	<ul style="list-style-type: none"> Составить таблицу "Соотношение 2-х сигнальных систем в период дошкольного детства"
Психологические, психолингвистические и лингвистические основы развития речи детей дошкольного возраста	<ul style="list-style-type: none"> Презентации: "Психологические механизмы развития речи детей" "Соотношение языка и речи"
Зарубежные педагоги прошлого о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей (А.Я.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ж.-Ж.Руссо и др.) Исторические этапы становления педагогических систем развития речи и обучения родному языку в России и Беларуси	<ul style="list-style-type: none"> Составить блок-схему "Речевое развитие детей в работах зарубежных педагогов" Составить и проанализировать сводную таблицу "Зарубежные педагоги прошлого о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей" Составить аннотацию на учебную книгу Якуба Коласа «Другое чытанне для дзяцей-беларусаў». Презентация: "Роль В.Ф.Луцевич в создании системы воспитания и обучения детей родному языку средствами художественного слова"
Цель, задачи, содержание и условия развития речи детей дошкольного возраста	<ul style="list-style-type: none"> Проанализировать учебную программу по развитию речи и культуре общения детей" Составить таблицу "Усложнение программных требований к разным сторонам речи детей дошкольного возраста"
Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста	<ul style="list-style-type: none"> Презентация: "Использование ИКТ в развитии речи детей дошкольного возраста" Составить таблицу "Классификация методов развития речи детей дошкольного возраста"

Модули заданий УСР

I. Задания, формирующие достаточные знания по изучаемому учебному материалу на уровне узнавания

1. Дать определение понятия "онтолингвистика".
2. Охарактеризовать подходы к изучению детской речи.
3. Определить роль А.Н. Гвоздева, А. Рыбникова, К.И. Чуковского, С.Н.Цейтлин в становлении отечественной лингвистики детской речи.
4. Дать краткое определение сущности теорий формирования речевого сознания в онтогенезе.
5. Перечислить факторы развития речи у ребенка.
6. Охарактеризовать периодизацию речевого развития ребенка.
7. Раскрыть особенности усвоения слоговой и звуковой структуры слова.
8. Охарактеризовать особенности понимания и усвоения фразеологизмов.
9. Раскрыть особенности овладения детьми значением слова «научные и житейские» понятия по Л.С. Выготскому.
10. Теория «открытия» В. Штерна, Ш. Бюллер.
11. Раскрыть становление грамматического строя речи у детей.
12. Охарактеризовать закономерности усвоения морфологического строя речи.
13. Раскрыть металингвистические способности дошкольника.
14. Дать определение понятию "билингвизм".
15. Раскрыть особенности русско-белорусского билингвизма у дошкольников.
16. Раскрыть роль психологических и педагогических исследований в разработке учебной программы по развитию речи.
17. Охарактеризовать специфику реализации учебной программы дошкольного образования (образовательная область «Развитие речи и культура общения»).
18. Дать общее понятие о методах и приемах развития речи детей и их классификации.
19. Охарактеризовать методические принципы организации педагогического процесса по развитию речи детей в учреждении дошкольного образования.
20. Перечислить средства осуществления программы развития речи детей.

II. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

Тематика рефератов

1. Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика.
2. Основные методы изучения детской речи.
3. Современные способы компьютерной обработки детских текстов.
4. Становление исследований детской речи в конце XVIII – начале XX вв.
5. Изучение речевого онтогенеза в 60–70 гг. XX века.
6. Школа С.Н. Цейтлин по изучению детской речи.
7. Современное состояние лингвистики детской речи в ближнем и дальнем зарубежье.
8. Современное состояние лингвистики детской речи в Беларуси.
9. Теория научения (имитации), ее достоинства и недостатки.
10. Н. Хомский и его теория врожденных знаний («универсальной грамматики»).
11. Конструктивистская теория Ж. Пиаже.
12. Когнитивная теория Д. Слобина.
13. Психосоциологическая концепция Л.С. Выготского, ее основные положения.
14. Теории усвоения родного языка в отечественной психолингвистике (А.А. Леонтьев и др.).

15. Дословесный (доречевой) этап коммуникативной деятельности ребенка.
16. Металингвистические высказывания ребенка.
17. Методологические основы методики развития речи детей дошкольного возраста.
18. Е.И.Тихеева о задачах, содержании и методике развития речи детей в детском саду.
19. Современные подходы к развитию речи детей дошкольного возраста.
20. Организация адаптивной образовательной среды для развития речи с учетом потребностей детей с ОПФР.

III. Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Составить глоссарий по теме «Детская речь – онтолингвистика».
2. Составить аналитический обзор по теме «Онтолингвистика».
3. Составить таблицу: «Общая периодизация речевого развития ребенка».
4. Подготовить аннотацию на книгу Е.И. Исениной «Дословесный период развития речи у детей».
5. Составить таблицу «Формы общения, определяющие коммуникативное развитие личности ребенка».
6. Составить схему: «Развитие металингвистических способностей детей».
7. Составить и проанализировать таблицу «Количественные показатели роста словарного роста ребенка».
8. Составить блок-схему «Речевое развитие детей в работах зарубежных педагогов».
9. Составить и проанализировать сводную таблицу "Зарубежные педагоги прошлого о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей".
10. Подготовить аннотацию на книгу К.Д. Ушинского «Родное слово».
11. Подготовить аннотацию на книгу Е.И. Тихеевой «Развитие речи».
12. Составить аннотацию на учебную книгу Якуба Коласа «Другое чытанне для дзяцей-беларусаў».
13. Составить блок-схему «Проблемы раннего билингвизма в современных исследованиях».
14. Эссе на тему «Современное состояние лингвистики детской речи в Беларуси».
15. Составить таблицу «Усложнение программных требований к разным сторонам речи детей дошкольного возраста».

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Основная и дополнительная литература

Основная

1. История развития методик дошкольного образования в Республике Беларусь: учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец.: 1-01 01 01 Дошкольное образование, 1-01 01 02 Дошкольное образование. Дополнительная специальность / М-во образования РБ, УО «Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка». – Минск: БГПУ, 2011. – 184 с.
2. Основы методик дошкольного образования: краткий курс лекций. – М.: Инфра-М, 2016. – 390 с.
3. Старжинская Н. С. Детская речь: пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование / Н.С. Старжинская. – Минск: Пачатковая школа, 2016. — 143, с.

4. Старжинская Н. С. Развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь: пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальностям: 1-01 01 01 Дошкольное образование; 1-08 80 01 Дошкольное образование / М-во образования Республики Беларусь, Белорус. гос. пед. ун-т имени М. Танка / Н.С. Старжинская. – Минск: БГПУ, 2020. – 125.

Дополнительная

1. Дубініна, Д.М. Выхаванне дзяцей дашкольнага ўзросту ікавасці да беларускай мастацкай літаратуры і фальклору: дапам. для педагогаў устаноў дашк. адукацыі / Д. М. Дубініна. – Мінск: Новое знание, 2016. – 207 с.

2. Старжинская, Н.С. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / Д.Н. Дубинина, Н.С. Старжинская. – Минск: Белорус гос. пед. ун-т, 2018.

3. Старжинская, Н.С. Падрыхтоўка да навучання грамаце: вучэбна-метадычны дапаможнік для педагогаў устаноў дашкольнай адукацыі з беларускай мовай навучання / Н.С. Старжинская. – Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2020. – 176 с.

4. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.А. Стародубова. – М.: Академия, 2013. – 256 с.

5. Теория и методика дошкольного образования: краткий курс лекций [Электронный ресурс] / Н. С. Старжинская [и др.]. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2014.

6. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – 4-е изд. – Минск: Аверсэв, 2019. – 480 с.

7. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеев ; под общ. ред. В.И. Яшиной. – М.: Академия, 2018. – 445 с.

Перечень применяемых образовательных технологий и методов обучения для формирования компетенций

На уровне знать:

– традиционная технология:

лекционно-семинарская система обучения (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы).

На уровне уметь:

– неимитационные неигровые технологии: технология проблемного обучения; социокультурные и производственные практикумы; проектная технология; кейс – технология; технологии организации исследовательской деятельности студентов: научные студенческие дискуссии;

– неимитационные игровые технологии: организационно-деятельностные игры; технология мозгового штурма;

– имитационные игровые технологии: технология имитационных игр: деловые игры, ролевые игры;

На уровне владеть:

– технологии формирования опыта профессиональной деятельности: проведение занятий на филиале кафедры коррекционной работы, выполнение заданий, согласованных с заказчиками кадров; практика по специальности;

– технологии формирования научно-исследовательской деятельности студентов: научный семинар НИР студентов, научные публикации.

Терминологический словарь

Артикуляция – работа речевых органов, необходимая для образования звуков речи. **Внутренняя речь** – речь индивидуума «для себя и про себя», имеющая целью планирование и коррекцию собственного поведения и отличающаяся от внешней речи фрагментарностью и предикативностью конструкций. **Восприятие речи** – один из видов речевой деятельности, обеспечивающий интерпретацию речевого сигнала. В зависимости от формы речи выделяются слушание (восприятие устной речи) и чтение (восприятие письменной речи). **Высказывание** – единица речевого общения, показывающая возможности функционирования предложения в речи. **Грамматика** – 1) устройство языка, т.е. система средств и способов словоизменения и словообразования, морфологических категорий, а также синтаксических конструкций; 2) раздел языкознания, изучающий особенности словоизменения, словообразования, морфологических категорий и синтаксических конструкций. **Детская речь** – особый этап становления языковой способности. Для речевой деятельности индивида на этом этапе характерно специфическое использование языковых средств. Эта специфика определяется тем обстоятельством, что ребенок ориентируется прежде всего на систему языка, а уже затем – на норму языка.

Диалог – вид речи, представляющий собой обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. **Доречевая стадия** развития коммуникации – стадия развития коммуникативной деятельности ребенка, характеризующаяся неспособностью последнего использовать языковые знаки для реализации своих коммуникативных намерений.

Значение слова – заключенное в слове содержание, характеризующее способы отражении в сознании носителей языка объектов и явлений окружающей действительности. Значение слова складывается из его лексического и грамматического значения. **Коммуникация** – общение; процесс передачи информации при помощи языковых и неязыковых знаков.

Лексикология – раздел языкознания, который изучает различные аспекты лексики языка. **Морфология** – раздел языкознания, изучающий морфемную структуру слова, формы, словоизменения, способы и средства словообразования, а также части речи и присущие им грамматические особенности. **Предложение** – основная единица синтаксического уровня языковой системы, выполняющая коммуникативную функцию. **Речевая деятельность** – деятельность индивида по порождению и восприятию речи. **Речь** – процесс и результат исследования языка. **Семантика** – содержательная сторона языковых единиц. **Синтаксис** – 1) совокупность способов построения словосочетаний и предложений на данном языке; 2) раздел языкознания, изучающий способы построения словосочетаний и предложений на данном языке. **Слово** – основная единица лексико-семантического уровня системы языка, выполняющая номинативную функцию. **Смысл** – то дополнительное содержание, которое приобретает слово (словосочетание, предложение) в конкретной ситуации общения или на основании субъективного опыта носителя языка. **Текст** – последовательность языковых знаков объединенная смысловой связью. **Фонетика** – 1) акустические и артикуляционные особенности звукового строя того или иного языка; 2) раздел языкознания, изучающий физические (акустические) и физиологические (артикуляционные) свойства речевых звуков.

Язык – знаковая система, которая служит основным средством общения людей. **Языковая способность** – способность индивида осуществлять коммуникацию на данном языке; отражение языковой системы в сознании носителя языка

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Пояснительная записка

Современный мир характеризуется растущими взаимосвязями и взаимозависимостью стран в условиях развивающейся глобализации и расширения контактов между людьми. Расширяется экспорт и импорт социальных и культурных моделей за пределы национальных границ. Это обуславливают все больший интерес к международным сопоставлениям в разных сферах общественной жизни, в частности, вопросам образования. Сравнительная педагогика по широте проблематики близка к истории педагогики, но основное внимание уделяет не прошлому, а современным явлениям и процессам.

В соответствии с учебным планом специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование», компетентностным подходом формирования профессиональных навыков, с учетом современного уровня развития исследований в области сравнительной педагогики, педагогики, истории педагогики, учебно-методический комплекс «Сравнительная педагогика» нацелен на ознакомление студентов с начальными педагогическими знаниями и основами профессионального мастерства и саморазвития. Данная дисциплина направлена на формирование целостной системы знаний об истории развития и современном состоянии системы дошкольного образования зарубежных стран, ее связи с начальной школой и проблему подготовки педагогических кадров. Ее изучение предусмотрено в 7 семестре на ДФПО и в 1–2 семестре на ЗФПО.

Целью учебной дисциплины является формирование у студентов системного представления о специфике и особенностях социально-педагогической работы с одаренными детьми и подростками.

Задачи изучения учебной дисциплины «Сравнительная педагогика»:

- освоение системы знаний о факторах, тенденциях, становлении и развитии теории и практики дошкольного и начального образования в странах Запада, Востока, Азии и Латинской Америки;
- формирование нравственно-ценностных качеств личности, гражданственности и патриотизма, самостоятельности и ответственности, научного мировоззрения, сознательного критического и сравнительного подхода к социально-педагогической действительности в Республике Беларусь и зарубежных странах;
- формирование обобщенных умений сознательного использования знаний, современных критериев и методов позитивного опыта зарубежных стран, решения социально-профессиональных задач (воспитания, обучения детей дошкольного возраста, организации сотрудничества с педагогами и родителями, со школой);
- овладение навыками проектирования и прогнозирования развития системы дошкольного образования; формирование умения рефлексии и выбора позитивных подходов к образованию, способности к самореализации в профессиональной сфере, готовности к участию в управлении и улучшении отечественной системы дошкольного образования.

Требования к компетентности специалиста

Освоение учебной дисциплины должно обеспечить формирование следующих компетенций:

СК-24 – Применять в работе с детьми дошкольного возраста различные зарубежные теории и методики обучения, воспитания и развития.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **знать**:

- теорию возникновения и тенденции развития дошкольного и начального образования зарубежных стран и регионов мира;
- современное состояние и национальные особенности моделей системы учреждений дошкольного и начального образования зарубежных стран;

- принципы организации предметной и развивающей среды учреждений дошкольного и начального образования;
- опыт реформирования системы образования зарубежных стран;
- концепцию «европейского воспитания» и ее реализацию в зарубежных странах;
- систему подготовки педагогических кадров за рубежом.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **уметь**:

- анализировать процессы развития, управления, финансирования воспитательных и образовательных систем зарубежных стран;
- соотносить процессы образования в зарубежных странах с современными тенденциями развития образования в Республике Беларусь;
- выделять основные тенденции развития и модели учреждений дошкольного и начального образования за рубежом;
- оценивать и сравнивать типологию, особенности организации, основные направления, опыт работы зарубежных педагогических учреждений;

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **владеть**:

- методами отбора форм работы учреждений дошкольного образования зарубежных стран с детьми и родителями в своей профессиональной деятельности;
- способами отбора данных педагогической теории и практики развития систем дошкольного образования за рубежом для профессиональной деятельности;
- способами самовыражения педагога посредством профессиональных позиций.

Цель учебно-методического комплекса – повысить эффективность и качество освоения студентами дисциплины «Сравнительная педагогика»

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелены на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Сравнительная педагогика» с учетом современных мировых и национальных тенденции в образовании;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Сравнительная педагогика»;
- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения ряда вопросов организационного характера: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.д.

Рекомендации по использованию учебно-методического комплекса

УМК состоит из четырех взаимосвязанных разделов. В первом разделе содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса. Во втором разделе представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующих формированию у студентов первоначальных профессиональных умений. В третьем разделе даны примерные вопросы для проведения зачета по дисциплине, варианты самостоятельной работы. В четвертом разделе студентам предложен достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно-методической документации, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

С программой, методическими рекомендациями, справочным материалом и банком оценочных средств можно ознакомиться в newsdo.vsu.by по IP адресу: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=622>

Теоретический раздел Краткое содержание лекционного курса

Тема 1. Сравнительная педагогика как отрасль знания и учебная дисциплина

Сравнительная педагогика или *компаративистика* изначально возникла в рамках философии, которая рассматривала многие вопросы, в том числе и проблемы воспитания подрастающего поколения в разных странах. Слово **компаративизм** (от лат. *comparativus* – сравнительный) означает сравнение и сопоставление, включающее установление сходства и различий, тенденций исторического развития, установление соответствий между схожими явлениями и т.д.

В самом общем виде **сравнительная педагогика** определяется как *отрасль педагогики, изучающая особенности образования, воспитания и обучения в различных странах и регионах. Сравнительная педагогика в широком смысле – это область педагогической науки, изучающая состояние, закономерности и тенденции развития образования в различных странах и регионах мира; выявляющая способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования зарубежного опыта. Сравнительная педагогика в более конкретном смысле определяется как «область педагогической науки, изучающая преимущественно сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, а также соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики; выявляющая формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта». Все три подхода к пониманию сравнительной педагогики характеризуют специфику ее содержания. Во-первых, это определенная область педагогической науки. Во-вторых, нацелена на изучение процесса развития образования, воспитания, обучения, педагогической теории и практики в разных странах и регионах мира. В-третьих, анализ осуществляется в сравнительно-сопоставительном плане для того, чтобы использовать зарубежный опыт. В-четвертых, выявляются возможные формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем.*

Национальная система образования. В последние годы появились исследования, посвященные сравнительному анализу *социализации* подрастающего поколения в разных странах. Многие из этих исследований носят межпредметный характер и осуществляются «на стыке» сравнительной педагогики, социальной педагогики, социальной психологии и сравнительной психологии. Кроме того, следует иметь в виду, что сравнительная педагогика базируется, прежде всего, на сопоставлении национальных систем образования в разных странах. **Национальная система образования** представляет собой *целенаправленную социализацию подрастающего поколения силами государства и общества.* Национальная система образования включает:

1. государственные *органы управления образованием* (министерство образования, управления и отделы образования и т.д.);
2. *участников* образовательного процесса (преподаватели, студенты, учителя, школьники, воспитатели и т.д.);
3. *образовательные стандарты* и разработанные на их основе учебные планы и учебные программы;

4. учреждения образования и другие организации, обеспечивающие эффективное функционирование системы (школы, университеты, колледжи, детские сады, учреждения дополнительного образования и др.).

В рамках национальной образовательной системы, как правило, предусматривается *преемственная реализация различных уровней образования*: дошкольного, начального школьного, общего среднего школьного, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, послевузовского образования.

Объект сравнительной педагогики – образование в глобальном, региональном и национальном масштабах. **Предмет сравнительной педагогики** – сравнительный анализ состояния, тенденций и закономерностей развития зарубежного и отечественного педагогического опыта и национальных педагогических культур современности.

Основные задачи сравнительной педагогики: анализ и описание фактов, отображающих процесс развития образования в различных странах; классификация, систематизация, сравнительный анализ количественных и качественных данных о развитии образования в различных странах; выявление закономерностей и тенденций развития образования в различных странах; прогнозирование возможных путей развития образования в различных странах; сравнение и сопоставление достижений и недостатков образования в зарубежных странах; общий анализ систем образования в разных странах.

Основные функции сравнительной педагогики: унификация и упорядочение терминов и понятий педагогической документации разных стран с целью облегчения изучения зарубежного опыта специалистами; сопоставление разных моделей образования и образовательной политики, теоретических установок зарубежных и отечественных педагогов и деятелей образования; прогнозирование вероятных путей развития образования в будущем; разработка планов развития образования.

Для научных исследований в области сравнительной педагогики методологически важны *амбивалентный, комплексный, гуманистический, исторический, культурологический, этнопсихологический, аксиологический, цивилизационный* и некоторые другие подходы.

Очевидно, что *главным методом сравнительно-педагогического исследования является сравнительно-сопоставительный анализ*. Причем *сравнение применимо* для анализа *схожих* образовательных систем, которые имеют существенные общие основания для анализа. Важными методами сравнительно-педагогических исследований выступают: сопоставление, описательный, исторический, социологический, статистический метод, метод сравнения и др. Использование любого метода предполагает решение главного методологического вопроса сравнительной педагогики, который состоит в том, какими средствами и в каких формах возможно наиболее эффективно использовать достижения современного зарубежного образовательного опыта в отечественной теоретической и практической педагогике.

С учетом использования совокупности методологических подходов к анализу сравнительной педагогики, мы выделили пять основных этапов ее развития: *донаучный этап, этап становления, этап развития, кризисный этап и интеграционный этап*.

1 этап (донаучный) – с древнейших времен по начало XIX в. 2 этап (становления) – с начала XIX в. до начала XX в. 3 этап (развития) – с начала XX в. по 60-е годы XX в. 4 этап (кризисный) – с 60-х годов XX в. по 80-е годы XX в. 5 этап (интеграционный) – с 80-х гг. XX в. по наше время

В.А. Капранова предложила классификацию функций сравнительной педагогики, согласно которой выделяются: информационная, аналитическая, аккумулирующая, коррекционная, координирующая, прогностическая, избирательно-адаптивная функции.

Вопросы для самоконтроля

1. Что представляет собой сравнительная педагогика?
2. Какой вклад в развитие сравнительной педагогики внес Ж. Парижский?

Тема 2. Становление и развитие сравнительной педагогики в Республике Беларусь и России

В эпоху Возрождения на территории нынешней Беларуси была предложена первая возможность ознакомления с зарубежным педагогическим опытом благодаря работам Н. Гусовского, Ф. Скорины, С. Будного, В. Тяпинского. В основу их трудов были положены идеи культурно-национального движения, исторической и культурной общности славянских народов, истины как критерия познания, развития человеческой личности. Данные авторы хорошо знали сочинения педагогов-гуманистов эпохи Возрождения.

Франциск Скорина, бакалавр философии, доктор медицины, доктор свободных наук, осуществил первое в истории не только белорусской, но и всей восточнославянской культуры, научное издание Библии. Путем сравнительного анализа латинских, чешских, церковнославянских и древнееврейских текстов Скорина перевел на старобелорусский письменный язык все Писания Ветхого Завета.

Под влиянием европейских идей эпох Ренессанса и Реформации были написаны труды белорусских педагогов Я.Л. Намысловского, С.Ф. Рысинского, И. Голуховского, Ф. Бохвица, А. Чарторыцкого, И. Хрептовича в XVII–XIX веках. Это говорит о знании педагогами Беларуси идей, систем образования и культуры западноевропейских стран.

Вклад в европейскую компаративистику на I этапе ее развития внесли русские педагоги К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, П.Г. Мижуева, Н. Даденкова, П. Каптерев, А.Музыченко, П. Капнист и др. На I этапе становления СП носила описательный характер. Сравнительные исследования были направлены на выявление специфического и универсального в зарубежных системах с целью совершенствования собственных систем обучения и воспитания.

Важен вклад К.Д. Ушинского в становление и развитие науки, поскольку сравнительно-сопоставительные исследования зарубежного опыта еще долгое время после его смерти проводились по предложенной им методике.

Второй этап (1917–1991 гг.) развития сравнительной педагогики в России по своему содержанию своеобразен и уникален. В 20-е гг. характеризуются демократическими тенденциями в развитии науки, Россию посещают известные педагоги (Д. Дьюи и др.), разворачиваются периодические издания, отражающие достижения зарубежных стран.

30–50 гг. – «железный занавес». Социально-политическая атмосфера этого времени отразилась на сравнительно-педагогических исследованиях. Ученые боялись обвинения в космополитизме, преклонении перед Западом, отсутствии классового чутья. Это не давало возможности объективно анализировать западноевропейские образовательные системы.

Большое значение для развития сравнительной педагогики в России имела педагогическая деятельность Н.К. Крупской (1869–1939). Особое внимание педагог уделяла анализу идей и взглядов Ф. Гансберга, Г. Кершенштейнера, П. Наторпа, Г. Шаррельмана.

В 1947 г. вышло монографическое исследование «Основы педагогики» советского педагога Н.К. Гончарова. Она была первой попыткой преодолеть упрощенный, поверхностный подход к оценке вклада ряда зарубежных педагогов в развитие теории и практики образования.

В 60–70-е гг. наступает новый период в развитии сравнительной педагогики советского времени. Это связано с некоторым «потеплением» в международных отношениях. Создаются центры изучения зарубежного опыта образования (1966 г. создана лаборатория сравнительной педагогики). В 1978 г. ею выпущено первое учебное пособие по курсу «Сравнительная педагогика». Значительное внимание проблемам сравнительной педагогики в этот период уделили Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, З.А. Малькова и др.

В конце 80-х начале 90-х гг. отношение к зарубежному педагогическому опыту пересматривается, изменяются методологические и теоретические подходы к его изучению, осуществляется переход на позиции диалога, приоритета общечеловеческих ценностей, расширение творческих контактов.

Третий период становления сравнительной педагогики отхватывает 90-е годы XX века. В Республике связано с созданием в рамках реорганизованного НИИ педагогики нового научного подразделения – отдела зарубежного сотрудничества. Позже был преобразован в отделение сравнительной педагогики. Впервые в белорусской педагогике началось целенаправленное, систематическое изучение зарубежной теории и практики образования.

С этого времени в Республике Беларусь созданы благоприятные возможности для осмысления и использования мирового педагогического опыта, изучения и анализа, как теории, так и практики перестройки общего, среднего специального и высшего образования в различных странах мира. В 1996 году в НИО Республики Беларусь вышел ряд монографических исследований, подготовленных сотрудниками лабораторий сравнительного образования (В.А. Капановой «Становление и развитие преуниверситетской школы в Европе», В.А. Степанова «Становление и развитие высшего образования в Великобритании»). В дальнейшем развитие сравнительно-педагогических исследований продолжено. Развивается сотрудничество с компаративистами дальнего и ближнего зарубежья.

Вопросы для самоконтроля

1. Благодаря деятельности каких просветителей в эпоху Возрождения на территории нынешней Беларуси была предложена первая возможность ознакомления с зарубежным педагогическим опытом?
2. Когда впервые в белорусской педагогике началось целенаправленное, систематическое изучение зарубежной теории и практики образования?

Тема 3. Становление взглядов на общественное дошкольное воспитание и начальную школу в зарубежных странах

Детский сад как место обеспечения дневного ухода за ребенком был «открыт» несколько раз и с разными целями, внутри более глобальных движений, социально-политических или научных по характеру. Среди них наиболее важные: раннее обучение бедных, не имеющих в семье доступа к просвещению; изоляция детей от взрослых, являющихся рассадниками порока; сокращение преступности благодаря раннему образованию; предупреждение безработицы путем подготовки квалифицированных кадров; воспитание нового, более совершенного, прогрессивного человека; апробация психологических теорий в практике воспитания; эмансипация женщины путем ее освобождения от постоянной заботы о ребенке.

Уже в первых рассказах о детских садах середины XVIII века выдвигаются на первый план идеи создания «школы для младенцев», что они приносят процветание и социальное благополучие, усиливают религиозное воспитание в непросвещенных, бедных слоях общества. Эти «школы» определяются как особое место, где дети защищены от мира взрослых и могут вести себя сообразно своей природе. Для «школ» выделяются специально подготовленные для ухода за детьми женщины, педагогически талантливые, находящие способы воспитания и обучения детей.

Обычно филантропы создавали детские сады и начальные школы для детей представителей рабочего класса. Поэтому отношение многих родителей к «школам для младенцев» было неоднозначным: им не нравились суровая дисциплина и методы воспитания. Матери были не согласны с распространенным мнением о том, что необразованные родители портят детей своим воспитанием. Они были против того, чтобы другие выполняли их функции, против того, чтобы дети не играли, а ходили в школу. Еще одну

возможность отдать своего ребенка на целый день предоставляли дамские школы. Их устраивали женщины-воспитательницы на основании финансового договора с матерями.

Образованные и обеспеченные слои населения хотели привить детям хотя бы гигиенические навыки, необходимые для здоровья и физического развития. Кроме того, детские сады должны были выровнять условия жизни детей в «плохих» и «хороших» семьях.

До конца XVIII века в классе находились дети в возрасте от 2 до 12 лет, они занимались индивидуально и по очереди подходили к учителю, чтобы ответить урок. Поскольку во многих семьях старшие должны были ухаживать за младшими, то, когда они пропускали школу, это сказывалось на их успеваемости. Учителей было мало, возрастные особенности усвоения материала практически не учитывались, просвещение было не всеобщим. Реформаторы решали задачу: учить больше детей, давать больше уроков за более короткое время; сделать школы менее хаотичными и более эффективными.

В Британии в начале XIX века была введена система Белл-Ланкастера, состоявшая в том, что наиболее способный ученик – «монитор» – выучивает урок и передает его содержание малым группам менее талантливых детей. В результате один учитель мог одновременно обучать от 100 до 1000 детей, объединенных в малые группы. Это помогло приблизить решение проблемы поголовной грамотности и создало базу для более дифференцированного и качественного образования. После 1840 года было введено классическое обучение: учитель проводил урок в классе, состоящем из учеников одного уровня подготовки. Теперь применяется ряд способов объединения детей, разных по возрасту, для совместных занятий или деятельности. У этих подходов существуют свои положительные и отрицательные стороны.

Основоположником всей современной системы дошкольного воспитания был *Ф. Фребель* (1782–1852). Созданные им детские сады широко распространены во всем мире. Основная идея Ф. Фребеля состояла в том, чтобы сделать более цивилизованной жизнь в семье, сформировать уклад жизни всей нации и повлиять на жизненные устои человечества в целом. Фребелевские детские сады завоевали популярность только после его смерти благодаря женщинам из высших слоев общества.

Сопrotивление фребелевской системе, отрицание игрового метода привели к появлению двух соперничающих теорий; по одной считалось, что повторение в раннем возрасте приносит плоды еще до того, как начинается заучивание наизусть; по другой – нужно развивать скрытые силы ребенка так, чтобы он мог преодолевать стереотипы и идти вперед. Церковь отрицала фребелевское движение, боясь соперничества с религиозными дошкольными учреждениями, что вынудило многих педагогов эмигрировать, а в результате привело к распространению этих идей по всему миру.

Развитие педагогики в США было связано с деятельностью С. Холла, выступившего со своими идеями в 1895 г. С. Холл выявил, что знают и чего не знают дети 4–8 лет; собрал и обработал десятки тысяч анкет по самым разным аспектам детской жизни, создав свою теорию «рекапитуляции» – суммирования возможных случаев развития.

В 1897 году состоялся первый национальный конгресс матерей, разделявших взгляды С. Холла, в 1915 году эта ассоциация насчитывала уже 60000 членов; была выпущена восьмитомная энциклопедия, посвященная проблемам детства. Практически становление науки о детстве вылилось в дискуссию о том, что важнее для ребенка – плетение, вырезание и наклеивание (занятия, по Фребелю), свободная игра (самовыражение, по Холлу) или изготовление полезных вещей (труд, по Дьюи).

Д. Дьюи представляет научное направление «прогрессивизм» («прогрессивное обучение»). Он стремился сформулировать принципы функционирования просвещения в демократическом обществе, обращая особое внимание на компенсирующее воспитание детей иммигрантов. Книга Дьюи «Школа и общество» стала основополагающей для преподавателей. Он подчеркивал необходимость воспроизведения в школе

миниатюрной модели общества в целом, дети должны учиться подчинять свои желания волею сотрудничеству естественным путем во взаимодействии с окружающими. Д. Дьюи в равной степени возложил ответственность за учебный процесс на учащегося и учителя.

Э.Л. Торндайк, автор книги «Педагогическая психология» пришел к пониманию множественности взаимосвязанных факторов, оказывающих влияние на итоги обучения. Теория Торндайка построена на основе контролируемых им лабораторных исследований. Он считал, что решение задач требует не столько мышления, сколько опыта и тренировки. Он научно сформулировал законы обучения, формирования ценностей, стандартов и идеалов (например, «закон эффекта» – основной закон контроля за поведением путем применения метода проб и ошибок (повторяется то, что приводит к успеху)). Торндайк требовал обязательного измерения в обучении и внедрения тестов. Его идеи скорректировал В. Келер, разработавший теорию инсайта.

Английский психиатр Д. Боулби доказал, что депривация наносит непоправимый вред не только индивидууму, но и обществу в целом. Одновременно, коллективное воспитание крайне полезно, если ребенок приходит в детский сад или школу из неблагополучной семьи. Д. Боулби разработал *теорию привязанности*. Кроме того, было показано, что наибольшее влияние на уровень образования оказывает семья, на втором месте – сверстники, на третьем по значимости – учителя и воспитатели.

Б. Бетельхейм успешно воспитывал детей-сирот пострадавших от войны. Его книги «Путь из лабиринта» (1975), «Рождение себя» (1977) показали, что нет проблем воспитания и образования, которые не могли бы быть преодолены. Его главный завет – принимать детей такими, какие они есть, давать им то, что им нужно, учить постоянно заново находить или создавать смысл своей собственной жизни. Это дает уверенность в своих силах и в своем будущем.

Книга Б. Спока «Уход за младенцем и ребенком» вышла в 1946 г. Он описал наиболее распространенные детские проявления, что помогало родителям справиться со своими тревогами из-за поведения детей. Чересчур рьяным последователям Спока, предоставившим детям полную свободу саморазвития, пришлось столкнуться с неспособностью к жизни и отсутствием внутреннего стержня у своих воспитанников. Было доказано, что понимать нужды ребенка, даже очень глубоко и всесторонне, – еще не значит справляться с ними.

Теория М. Клейн связана с отношениями «мать-ребенок». Они служат источником разнообразных (положительных и отрицательных) переживаний ребенка. Автор показала, что и неполная семья может быть хорошей почвой для роста и созревания лучших качеств личности и ее полноценного развития.

С 1968 г. в педагогике детства начался новый период пересмотра традиционных ценностей. Б. Колдуэлл выступила с предложениями о популяризации науки, демократизации при подготовке к школе детей из бедных семей и о возрастании роли отца в воспитании ребенка, что привело к переосмыслению и расширению функций семейного воспитания в первые годы жизни ребенка. Повышение качества работы в центрах по уходу за детьми и просвещение родителей в области семейного воспитания рассматривались как решение проблемы депривации, ликвидации социального неравенства.

Грандиозный проект «Хэд старт» был ориентирован на дошкольников из бедных слоев населения, включал заботу об их здоровье, питании и обучении, взаимодействие с родителями и социальными работниками, социальную и психологическую помощь. Были популярны обучение через открытие Д. Брунера и обучение через восприятие Д. Аузибеля. Стратегии преподавания – различные подходы к обучению, формы его организации, зависящие от целей урока и способностей учеников. Р. Ганье разработал проблемный анализ, который показал, что для решения проблемы ученик должен представить ее в виде последовательности отдельных подпроблем. Вначале нужно определить,

какими способностями следует овладеть, чтобы понять новую проблему; затем выяснить, какие компоненты должно включать новое умение; следует решить, как включить частичные умения в решение общей проблемы.

Согласно Б. Блуму, общие цели преподавания (когнитивные цели) можно представить в виде определенной последовательности, включающей шесть уровней: знание (запоминание информации), понимание (интерпретация, передача и использование информации), применение (употребление информации для решения проблем), анализ (информация членится на части, и выявляются соотношения между ними), синтез (информация используется для создания новой информации), оценка (информация сравнивается, сопоставляется и обсуждается в соответствии с заданными критериями).

В проекте «Первый шаг» (60-е годы XX в), направленного на развитие и образование детей из семей с низким социальным статусом, возникли программы и модели учебных курсов – «Модель прямого инструктирования», «Когнитивно-ориентированный учебный курс», «Модель развивающего взаимодействия».

Гуманистический подход в педагогике связан и с именем А. Маслоу. Он сформулировал иерархию потребностей, которые могут служить мотивационными факторами на протяжении всей жизни человека. В 1974 году У. Бронфенбреннер выступил с концепцией «экологического вмешательства», показав центральную роль матери в дошкольном детстве. Большинство зарубежных учебных заведений руководствуется идеями Ж. Пиаже о когнитивном развитии ребенка. Виды детской деятельности должны соответствовать специфическим потребностям каждой возрастной группы. Из теорий Л.С. Выготского берут положение о том, что мышление ребенка и человека вообще, меняется, когда он осваивает языковое общение. Важно понятие зоны ближайшего развития: дети сегодня способны в сотрудничестве и взаимодействии к тому, что завтра будут делать самостоятельно. Э. Эриксон предложил теорию психосоциального развития, с возрастными стадиями развития отношения индивидуума к социальному окружению (доверие, автономия, инициативность, достижение, идентичность и т.д.).

В 90-е годы XX в. реализуется проект «Хай скоуп» («Высокая планка»), сторонники которого ориентируются на воспитание свободы и ответственности при предоставлении различных возможностей для развития разных видов деятельности и сотрудничества. Они подчеркивают, что ребенок вырастает таким, каким его воспитывают.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем суть Белл-Ланкастерской системы?
2. Раскройте взгляды Б. Бетельхеймана проблемы воспитания и образования.

Тема 4. Современная европейская школа

Современная школа в европейском контексте – это массовая общеобразовательная, государственная обязательная система, которая организует индивидуальное воспитание несовершеннолетних и дифференцированное обучение, связанное с трансляцией общественно полезных современных знаний, реализуемых в учебном процессе профессиональными педагогами для получения квалификации, при отборе и легитимности процессов освоения культурного капитала. Современная школа в Европе является объектом всеобщей заботы и неотъемлемой составной частью государственной социальной системы. Через обучение и воспитание она стимулирует общее развитие человека и социума.

Школа находится между семьей и обществом. Ее воспитательные и образовательные задачи в европейских странах определяются государственными и специальными школьными законами. Школа в Европе является государственной. Она выполняет задачи внутри собственной системы различными образовательными путями, учитывающими способности и склонности школьников, требования профессии и рынка.

Структурные элементы школы на протяжении ее длительного развития совершенствовались, образуя систему и отвечая ее функциям. Цели и содержание обучения и воспитания постоянно менялись сообразно запросам общества и государства.

Антипедагогика – течение научной мысли в педагогике, основанное на отказе от специально и целенаправленного организованного воспитания и обучения. Возникла в 1970-х гг. в США. Среди теоретиков: К. Берейтер (США), М. Маннони (Франция), Р. Шерер, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шенебек (все – ФРГ), А. Миллер (Швейцария). Основной принцип антипедагогике – принцип спонтанной автономии ребенка уже с момента его рождения. Антипедагогика выдвинула концепции «открытого образования» и «самоопределяемого обучения», в соответствии с которыми цель педагога «поддерживать, а не воспитывать». Антипедагогика утверждала, что воспитание и образование тоталитарны, нацелены на деперсонализацию, враждебны детям.

Школа в Европе стала субъектом образования и воспитания, а школьная система образования – частью обновления и передачи духовного потенциала, существенной исходной точкой информации. Совет Европейского сообщества и министры образования, члены Совета основали в 1976 году собственную Образовательную информационную сеть (Eurydice). Ее создание мотивировано необходимостью сохранения исторических и культурных различий в системах образования европейских стран, использования накопленного опыта и реализации Пути совершенствования школьного образования в Европе на рубеже XX и XXI веков следующие: сохранение единства в многообразии, позволяющего систематизировать цели и анализировать содержание образования путем сравнения образовательных систем; бережное отношение к различиям систем школьного образования, отражающим исторически заложенную культурную субстанцию. С другой стороны, не исключается применение положительного опыта развития зарубежных систем школьного образования; обмен информацией о состоянии педагогической теории и практики в интересах взаимного обогащения и стимулирования образования. Различных проектов в интересах сообщества.

Научно-техническая революция второй половины XX века во многом повлияла на представления людей о жизни, о ее ценностях, о труде и досуге. Возникла необходимость реорганизации образовательной системы. Теоретической основой обновления систем образования стала идея непрерывного образования, которая вызвана к жизни возрастающей динамизацией труда.

Общие принципы системы непрерывного образования: ориентация образования на неповторимую индивидуальность и потребности человека; доступность любого вида образования для каждого; гибкость системы образования, разнообразие образовательных услуг, которые предлагаются обучающимся и обеспечивают им в дальнейшем возможность выбора своей личной стратегии образования.

Позитивной тенденцией развития мировой педагогики и школы этого времени является формирование курса: на демократизацию школьных систем, дифференциацию образования; гуманистическую направленность воспитания; на опытно-экспериментальную деятельность в области обучения и воспитания; на педагогизацию новейших технических средств; на интеграцию школьного и внешкольного воспитания и образования и др.

Современная европейская школа представляет собой образовательное учреждение изначальной и средней ступеней обучения. Начальная ступень включает школы, дающие обязательное начальное образование в течение четырех лет, начиная с шестилетнего возраста. Общее среднее образование состоит из I и II ступеней образования. I ступень среднего образования в большинстве европейских стран является обязательной. Вторая ступень общесреднего образования является продолженной и диверсифицированной. Третья ступень образования завершает курс послесреднего обучения, начиная

с 18–19 лет. К этой ступени европейских школ относится подготовка в профессиональных школах и обучение в вузах.

Для развития содержания школьного обучения в Европе на его начальной ступени характерны: гарантированное получение традиционного начального образования в контексте приобщения детей к естественной, технической и экономической среде. При этом учитываются педагогические условия, изменение социокультурных отношений, широкое распространение мультикультуры среди школьников. Для школ I ступени среднего образования актуальными являются проблемы соотношения начального образования и обязательного обучения при наличии дифференциации, для школ II ступени среднего образования – вопросы углубления начального и профильного обучения при разделении путей образования на общеобразовательное и профессиональное обучение, при осуществлении требований, обеспечивающих получение сертификатов об образовании, позволяющих продолжить обучение в вузе.

Важной составляющей работы школы является компетенция учителя. В школах Европы карьера педагога зависит от: способности при обмене опытом рассказать о своей стране; умения в ходе сотрудничества представить информацию о системе образования своей страны, традициях своего предмета в школе и в науке; способности привести доводы в пользу своей педагогической специальности; умения адаптировать в собственной профессиональной деятельности школьный опыт на европейском рынке труда и при этом обнаружить гибкость педагогического мышления.

Европейские ориентиры в области воспитания школьников: воспитание гражданина Европы; стимулирование международной открытости и мобильности (многоязычие); интегрирование в международный контекст в областях экономики, экологии, социальных отношений и укрепления мира; участие в европейском рынке труда и профессий; основные направления: экономика, технология, ключевые квалификации.

Работа по осуществлению этих задач продолжается. Главными формами на пути их реализации остаются обмены, встречи и сотрудничество. Однако со временем европейская школа переживает следующие противоречия между: интеграцией в реальные общественные отношения и одновременной их критикой со стороны школы, не всегда принимающей реформу; стремлением к развитию страны с помощью образования и неравными социальными возможностями населения; обещанием лучших условий жизнедеятельности школ и их зависимостью от других государственных институтов; экономическими интересами государства при обосновании эквивалентности школьных сертификатов и педагогическими интересами самих учителей в образовании детей; политической функцией общего образования и его неполитическим характером в действительности.

Вопросы для самоконтроля.

1. Что характерно современной школе в европейском контексте?
2. Почему она является объектом изучения и заботы общества и государства?
3. Чем определяются ее воспитательные и образовательные задачи?

Тема 5: Состояние и тенденции развития высшей школы за рубежом

Глобальная реформа высшего образования получила название Болонский процесс. Его провозвестником считают Великую Хартию университетов, которая была принята в 1988 году ректорами европейских университетов, собравшимися в Болонье по случаю 900-летия старейшего университета. Были приняты международные документы, создавшие правовую базу для формирования общеевропейского образовательного пространства: Лиссабонская конвенция о признании квалификаций (1997), директивы и Заключение Совета Европейского Сообщества по различным вопросам признания квалификаций, образования и мобильности.

Первыми участниками так называемого Болонского процесса стали 29 стран Европы, обязавшихся к 2010 году гармонизировать свои системы высшего образования. Создание условий для надлежащего функционирования Европейского пространства высшего образования предполагало принятие целого ряда мер, включавших введение трехуровневой системы высшего образования (бакалавриата, магистратуры и докторантуры); установление кредитной системы, позволяющей сопоставлять знания и умения выпускников вузов из разных стран-участниц Процесса; достижение договоренностей о взаимном признании квалификаций и выработку универсальных квалификационных требований; соблюдение автономии университетов. Позже к ним добавились идеи о необходимости привлечения студентов и работодателей к разработке и реализации образовательного процесса; обеспечения образования в течение всей жизни; содействия доступности высшего образования; обеспечения исследовательской составляющей третьего уровня высшего образования.

25 мая 1998 года в Сорбонне четыре министра, представлявших Великобританию, Германию, Францию и Италию, подписали «Совместную декларацию о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» (Сорбоннская декларация). Логическим завершением этих усилий стало принятие заявления о «Зоне европейского высшего образования» 19 июня 1999 года в г. Болонья, Италия. Документ получил название Болонской декларации, а сам процесс создания странами Европы единого образовательного пространства стал называться Болонским процессом.

Успешность общества зависит от хорошо подготовленных, трудолюбивых, ответственных, четко понимающих свою педагогическую миссию учителей.

Успешность профессии учителя в Финляндии заключается в отношении финского народа к данной профессии. В этой стране весь народ, семьи и учащиеся полностью доверяют учителю. Обучение письму и чтению считается священной профессией и почитается в обществе. В школьном образовании над учителем никакая контроль не производится. И родители, и учащиеся выражают признательность учителю.

В Финляндии выпускник школы (абитуриент) должен пройти тест matriculation, после чего ему необходимо успешно сдать трехуровневый тест. Во время обучения по 4 годовой программе бакалавров на 1–2–3 курсах проходят 4-х недельную, на последнем курсе 5 недельную педагогическую практику. При каждом высшем учебном заведении, при каждом университете, ведущем деятельность по подготовке учителей, функционируют пилотные школы, где будущие учителя проходят практику. Учителям начальных классов (1–6 классы) и учителям предметникам (7–12 классы) по отраслям требуется иметь знания по педагогике на уровне магистратуры, где учителя Финляндии усваивают способности определять проблемы в школах, классах, оценивать, анализировать происходящие события и находить различные пути их решения, обладать взглядами, направленными на их поиски.

Для наблюдения и проведения микро-обучающих мероприятий, студенты проходят практику в школах. В программах по подготовке учителей для дошкольных учреждений 180 кредитных занятий должны быть усвоены в течении 3-х лет. Учителя-воспитатели детских садов обучаются по педагогике на уровне магистратуры. Программа подготовки учителей начальных классов, как и программа подготовки предметных учителей, составляется для степени бакалавр с 3-х летним обучением и 2-х летним обучением в магистратуре. На бакалавриате предусмотрено освоение 180, в магистратуре – 120 кредитных часов.

В Сингапуре проведение уроков напрямую зависит от квалификации учителя, эффективное повышение качества обучения реализуется через подготовку педагогических кадров. Отбор учителей очень сложный и непростой процесс, но профессия учителя считается самым престижным, которая является гарантией благополучного будущего. В 1991 году подготовка педагогических кадров, как сфера монополии, была основана на базе Технологического университета Наньянг при Национальном институте образования.

При подготовке педагогических кадров среди выпускников отбираются самые лучшие, из шести отобранных учащихся только один удосуживается обучаться данной профессии. Будущий учитель сдает функциональные тесты, проверяются его грамматические возможности, идет психологическая, личностно-поведенческая проверка. Проверяется практическими тестами активность. По каждому направлению имеются собственные системы подготовки, функционируют теоретические курсы.

В Китае успехи в науке тесно взаимосвязаны с политикой образования, управления образованием и подготовкой учителей. В КНР учителя, в основном, обучаются в университетах, колледжах и училищах, получают знания по необходимым для специальности предметам. Для того, чтобы стать учителем в Китае, необходимо окончить педагогический факультет университета или же другие аналогичные факультеты, и получить знания по дисциплинам педагогического цикла, равные на 30 ЕКТС. Опираясь на концепцию «учиться всю жизнь», Министерство образования Китайской Народной Республики рассматривает пути совершенствования качества образования через развитие профессиональных качеств учителей начальных и средних школ.

В Южной Корее Министерство образования верит в то, что «качественное образование невозможно без качественно подготовленных учителей». С этой позиции были разработаны ряд положений, по повышению качества педагогов. Из-за нехватки природных ресурсов, полезных ископаемых, министерство руководствуется девизом «конкурентоспособная сила нации - в образовании», особое внимание где уделяется обучению способных студентов, через которых пытаются укрепить материальное благосостояние нации.

В общем, в стране насчитывается институтов как государственного и частного характера: для учителей начальных классов – 11, для учителей средних классов – 67, общего образования – 18 и дистантного обучения – 55. Сеульские курсы образования обновляют программы обучения этих курсов. На таких курсах учителя получают 60 часовые знания по повышению качества преподавательской деятельности. Учителей готовят на педагогических факультетах университетов (по всем предметам). При принятии на работу у учителей в первую очередь требуют диплом о высшем образовании, также в зависимости от указаний национального комитета управления, управления школами сертификаты курсов по усвоению региональных потребностей, исследовательских курсов, по подготовке, организации, технологиям обучения и т.д. При оценке деятельности учителей учитываются мнения учащихся, студентов и их родителей. В связи с этим, в стране функционируют огромное количество курсов по совершенствованию профессии учителя, ежегодно учителя проходят подобные курсы.

При оценке деятельности учителя по определению их компетентности проводятся конкурсы, аналогичные нашему конкурсу «учитель года», где для объективности оценки приглашаются специалисты из различных регионов и городов, университетов.

В Японии желающие поступить в педагогические учебные заведения принимаются двухуровневыми испытаниями. Первый экзамен проводится на государственном уровне, второй проводят университеты. Выпускники педагогических факультетов университета и педагогических учебных заведений получившие дипломы, а также выпускники других факультетов, получившие соответствующие этой отрасли сертификаты могут работать учителями. Такие сертификаты бывают временными и постоянными. Обладатели постоянных сертификатов имеют право работать в любом регионе страны. Временные сертификаты дают право работать только в том регионе, где они были выданы, только в качестве ассистента учителя. В Японии чтобы стать учителем детских садов и начальных классов требуются наличие общего учительского сертификата, а в средних школах и колледжах требуется сертификат, полученный по определенному направлению. Такие сертификаты, в зависимости от уровней обучения, отличаются друг от друга. Магистры получают сертификаты учителя средних школ первой степени.

Для того, чтобы окончить педагогический факультет, необходимо овладеть 124–159 кредитами. Для того, чтобы владеть более одного (по 2 занятиям) сертификатами учителя, студенту необходимо в среднем получить от 160–180 и до 200 кредитов.

В Японии, чтобы получить профессию учителя, необходимо ежегодно трижды пройти экзамен, по оцениванию способностей, включающие знания по общей культуре, собственной отрасли и знаний по специальности. Затем пройти собеседование и выполнить практические задания. После успешной сдачи, требуется пройти 6 месячную стажировку. Только после прохождения всех этих ступеней, предоставляется право работать учителем. Постоянно проводятся реформы по повышению качества учителей.

Учительство в Японии занимает 9 место среди 82 профессий. Руководителей учебных заведений ставят выше, чем руководителей фирм, писателей, бухгалтеров, инженеров машиностроения крупных фирм, инженеров-строителей и высокопоставленных чиновников. В регионах с трудными жизненными условиями, в качестве компенсации учителям ежемесячно выплачивают денежные компенсации, а учителям, работающим в далеких регионах, такая компенсация выплачивается ежедневно. Учителям, имеющим частный дом или проживающим на съемной квартире выплачивается 10% от заработной платы.

Высшая школа теперь формирует не только будущую социальную элиту, но и многочисленные слои работников умственного труда в разных сферах экономики, культуры, управления. Наряду с сохранением определенного числа элитарных вузов (Гарвардский, Принстонский, Колумбийский и другие высокопрестижные университеты США, Оксфордский и Кембриджский университеты в Великобритании, столичные «большие школы» во Франции, Токийский университет в Японии и т.д.) расширяется сеть высших учебных заведений, проявляющих тенденцию к тому, чтобы стать массовыми.

Учителя дошкольного сектора проходят подготовку в высших школах (Австрия, страны Восточной Европы), колледжах (Бельгия), учреждениях профессионально-технического образования (Нидерланды) и университетах (Финляндия). Учителя начальной школы проходят подготовку в системе высшего образования (Российская Федерация, страны Восточной Европы, Швейцария), школах послесреднего уровня (Австрия), колледжах педагогического образования (Дания, Бельгия), учреждениях профессионально-технического типа (Нидерланды, Португалия) и университетах (Испания, Финляндия, Германия). В некоторых странах обязанности по педагогической подготовке осуществляют разные учреждения: университет ответствен за теоретическую часть; местные школьные управления, педагогические институты и школы – за «практическую» часть (Австрийская модель педагогического образования) организации подготовки: в продолжительности обучения – от очень коротких курсов (для преподавателей в профессионально-технических, коммерческих и технических школах) до программ длительностью пять и более лет (Франция, Германия, Испания); в организационной структуре, предметных блоках (Англия, Уэльс); в объединенных моделях, когда теоретические и практические занятия объединены в модули (Скандинавские страны); в последовательных моделях, где изучение академических дисциплин предваряет практику (Англия, Уэльс); модульных моделях, которые предполагают самостоятельный выбор студентом последовательности курса обучения (Финляндия); в «одноэтапных» и «двухэтапных» моделях (Германия). В «одноэтапных» моделях успешное завершение педагогической подготовки в учреждениях педагогического типа дает право преподавателю получить должность в школе. В «двухэтапных» моделях будущие преподаватели сначала должны закончить теоретический курс в учреждениях педагогического типа (первая стадия), а затем посетить практические занятия в школах и на специальных курсах по предмету преподавания. Местные школьные управления отделили от университета «вторую стадию», введя, например в Германии, вторую государственную экспертизу; в учебных планах и содержании программ, где, например, количество времени на практику достигает от 0 до 50%; в подчинении, когда учреждения педагогического профиля или строго

управляются со стороны государства (национальными руководящими принципами или относительно узкими программами) или имеют относительно высокую степень автономии; в связях, когда учреждения педагогического профиля тесно связаны со школами или отделены от них.

В последние годы сформировались следующие тенденции: продлена продолжительность действия программ педагогического образования: для преподавателей начальной школы в странах Европы – минимум 3 года; для преподавателей общих предметов – минимум 4 года во всех европейских странах; введены новые системы педагогического образования для преподавателей специального образования и для профессионально-технической системы образования в странах Восточной Европы с высокоразвитыми системами профессионально-технических школ; упрощены критерии допуска к педагогическому образованию: в большинстве стран требуется аттестат об окончании средней школы, который выдается после 12 лет обучения; организован сектор высшего образования с его дальнейшей «универсизацией», т.е. созданы высшие школы, педагогические колледжи, объединены отдельные учреждения в университетский сектор (Великобритания, Германия, Испания, Ирландия, Швеция); стандартизировано большое количество программ, сокращены учебные планы (Англия и Уэльс, Норвегия); включено большее количество дисциплин профессиональной направленности; введены практические компоненты, например контролируемая практика в период обучения; в большинстве стран приобрело значимость непрерывное профессиональное образование.

Модели педагогического образования в области «специального образования» строятся по программам, функционирующим параллельно с основным образованием (Австрия, Чешская Республика). Специальное образование может быть неотъемлемой частью начального педагогического образования (Финляндия). В третьей группе моделей педагогического образования к специальному образованию относятся программы последипломого образования (Нидерланды).

Существуют модели педагогического образования для системы профессионально-технического образования. Некоторые страны обеспечивают преподавание для профессионально-технических предметов низшего уровня средней школы (Бельгия, Нидерланды). Для специалистов высшего уровня среднего образования существуют разные структуры. Одни страны (Австрия, Германия, Чешская Республика) предлагают специальные программы для преподавателей «практических предметов» в секторе профессионально-технического образования. Преподаватели коммерческих школ высшего уровня среднего образования (Германия) получают образование в секторе высшего образования.

Учреждения образования, осуществляющие подготовку учителей для начального и среднего сектора школьного образования, можно разделить на три категории: учреждения, входящие в сектор университетского образования, который включает все формы вышеупомянутого педагогического образования (Англия и Уэльс, Финляндия, Франция, Германия, Греция и Испания). Однако программы для преподавателей средней школы могут иметь различия в содержании, учебных планах, продолжительности обучения. Продолжительность обучения для учителей начальной и средней школ одинакова в Англии и Уэльсе, Франции и различна в Финляндии, Германии, Испании (разница – примерно один год); учреждения различного типа, где ведется подготовка учителей для разных уровней школьной системы. Преподаватели для начальной школы и некоторых типов средней могут проходить обучение в школах послесреднего образования или заведениях высшей школы. Преподаватели верхнего уровня средней школы получают педагогическое образование на университетском уровне; учреждения всех уровней системы образования, где осуществляется подготовка учителей для всех типов школ (Болгария, Польша).

Отметим, что программы для преподавателей начальной школы содержат значительное количество учебных предметов. Для сокращения насыщенной программы

учебные заведения уменьшают количество изучаемых предметов, предлагают различные формы занятий по специализации, организуют модульные программы. Вышеизложенное относится к моделям, где обучение в начальной школе продолжается 5 и более лет (Скандинавские страны).

Большинство программ для преподавателей средней школы следует принципу увеличения времени на прохождение педагогической практики. Что касается соотношения предметов, изучаемых в университете и преподаваемых в школе, то в последние годы были пересмотрены учебные планы и программы и внесены изменения для большего соответствия. В среднем наибольшее количество предметов, которое может изучать студент педагогического учебного заведения, равно двум.

Во многих моделях, особенно для преподавателей начальной школы, существуют компоненты исследовательской деятельности (участие в научно-исследовательских проектах, подготовка магистерской диссертации и т.д.). В финской и французской моделях преподаватели обязаны готовить магистерские диссертации.

Реформы образования модифицировали систему подготовки педагогических кадров в развитых странах мира. В европейских государствах разрабатываются программы, в которых большое место отводится подготовке педагогических работников: определяются стандарты профессионального обучения студентов в вузах, апробируются разнообразные модели высшего педагогического образования. Университетские педагогические институты (факультеты, колледжи) ассимилируются с другими научно-образовательно-методическими подразделениями.

Вопросы для самоконтроля

1. Как организована педагогическая подготовка в Европе?
2. Расскажите о подготовке педагогов в Китае.

Модуль 2. Организация работы в дошкольных и начальных образовательных учреждениях в различных странах

Тема 6. Развитие системы дошкольного и начального образования в США

Первый *детский сад* появился в Америке в 1855 г. в Висконсине, он был организован эмигрировавшими туда после революции 1848 г. учениками Фребеля; первоначально такие учреждения охватывали немецкоговорящих детей. К концу прошлого века количество детских садов выросло лавинообразно; причинами этого послужили борьба женщин за свои права, рост городского населения, а также увеличение числа не-англоговорящих детей иммигрантов, которых нужно было американизировать. Наряду с воспитательными функциями и помощью семьям дошкольные учреждения брали на себя заботу о горячей пище, одежде и обуви для детей. Благотворительные дошкольные учреждения ставили задачу предотвратить преступления. Первый публичный детский сад, открытый в 1873 г. в Сент Луисе (Миссури), сочетал фребелевское стремление сделать ребенка счастливым и подготовить его к участию в индустриальной экономике. На рубеже веков в каждом большом городе уже существовал свой публичный детский сад и начали возникать дошкольные учреждения при школах. Целью было повышение качества подготовки к ней. Боролись за качество помещений, подходящие детям по размеру туалеты, за работу воспитателей по сменам, за профессиональную подготовку персонала, за предоставление времени на общение с родителями и повышение квалификации для воспитателей. Появилось много противников религиозно-мистической стороны фребелевского подхода к ребенку. Критики ратовали за пересмотр учения фребелевского пантеизма, символизма, «закона противоположностей», ортодоксального подхода к «драмам» и «занятиям». По их мнению, детство следовало сделать радостной деятельностью, воспитывать детей на принципах возрастной психологии.

Педолог и педагог *Стэнли Холл* (1846–1924) предлагал, чтобы все занятия и игры детей проходили по возможности на лоне природы, чтобы дети видели настоящие вещи, явления природы и хозяйственной деятельности человека, а не картинки с них. Зимой детские сады должны размещаться на верхних этажах, где больше света и воздуха. В них должны быть различные гимнастические снаряды и приспособления для здоровья, как в больницах. Двигательные движения должны захватывать все тело, а не только руку и глаз; большое значение имеет танец, воспитывающий чувство ритма. Постройки должны делаться из крупных кубиков. В играх дети должны что-то ловить, поднимать, носить, чему-то подражать.

С точки зрения развития речи, следует обращать внимание на произношение и запас слов. Ребенок должен научиться выражать мысли, пересказывать и рассказывать, выступать в роли чтеца и актера. Целесообразно живое изучение иностранных языков. Ценно обучение музыке и пению. На площадке детского сада должен быть различный строительный материал; ценным материалом является снег. В детском саду все должны стремиться к минимуму ограничений и максимуму свободы, он должен создать все самое лучшее для детей и для садовниц, заменяющих детям мать. Садовницы должны получать специальное образование, много знать о природе и социальной жизни.

Холл, придерживаясь *биогенетического принципа*, считал, что ребенок всегда должен быть тем, что он есть на данной ступени. В его жизни присутствует бессознательное, интуиция, жизнь его должна быть непосредственной и самостоятельной. Постепенно *детские сады* (kindergartens) – *подготовительные к школе классы* – оказались прикрепленными к школам, а в 10-е годы XX в. начали образовываться «*детские школы, школы нянь*» (nurseryschools), или «*предшколы*» (preschools). Они изначально создавались по инициативе представителей среднего класса и ставили перед собой разные задачи: *ориентация на семью* (кооперативы родителей, дающие детям и взрослым возможность общаться), *на благополучие ребенка* (осуществление программ правильного питания, поддержки здоровья) или *на исследование* (при университетах). Наибольшее влияние на деятельность этих дошкольных учреждений оказали идеи Дьюи, Фрейда и Монтессори; тем не менее лозунгом стало *обучение целостного ребенка*. Игра была признана основой для развития мышления; ежедневные события как физического, так и социального плана должны использоваться воспитателем как материал для стимулирования процессов мышления; когнитивный поиск должен удовлетворяться предоставлением многочисленных разнообразных возможностей для прямых и активных контактов детей с людьми и процессами в их окружении. История заведений «дневного ухода» связана с законодательством в отношении дошкольных учреждений, их финансированием, с мерами по охране материнства и младенчества.

Влияние проекта 1964 году на американское дошкольное воспитание. Постепенно детские сады, «детские школы, школы нянь, предшколы» создаваемые по инициативе представителей среднего класса ставили задачи:

ориентации на семью (кооперативы родителей, дающие возможность общаться), на благополучие ребенка (осуществление программ правильного питания, поддержки здоровья) или на исследование (при университетах);

когнитивный поиск должен удовлетворяться предоставлением многочисленных разнообразных возможностей для контактов детей с людьми и процессами в их окружении.

Наиболее значительным событием в американском дошкольном воспитании стал проект «Умственное, или Главное, начало», стартовавший в 1964 году. В задачи работы с детьми дошкольного возраста входила компенсация плохих условий жизни детей из бедных семей, не получающих дома достаточной поддержки способностям, не имеющих материально-культурной базы и необходимого окружения. Основными целями были: развитие физического здоровья и физических навыков; поддержка эмоционального

и социального развития, когнитивных умений; формирование установок и ожиданий, которые приводят к дальнейшим успехам в учебе; воспитание у детей и их родителей чувства ответственности перед обществом; поощрение общества в стремлении помогать бедным; развитие самоуважения и чувства собственного достоинства у ребенка и семьи.

Выгоды такого типа воспитания поняли и представители среднего класса. В этом проекте было несколько альтернативных программ; предлагались и другие вне этого проекта. Результаты показали, что любое обучение благоприятно сказывается на выполнении детьми итоговых тестов, однако в отдаленных по времени от конца обучения срезах влияние специальных программ незаметно. Для детей из семей с низким социокультурным и экономическим статусом влияние раннего обучения в детском саду трудно переоценить.

Наименьшее благоприятное влияние на обучение и самое быстрое отставание были отмечены для социально-экономически депривированных детей. Отрицательными факторами были большое количество детей в семье, профессиональная занятость главы семьи, низкий уровень образования родителей, неполная семья. Большое значение имело также то, как дети проводили каникулы. Зато все положительные стороны проявлялись, когда обучение ориентировалось на совместную работу с родителями, обычно матерями. Тогда групповое обучение становилось эффективным, легче происходил переход в школу. Это положительно сказывалось и на других детях в семье, и на развитии самих родителей. Поэтому была сделана рекомендация: главное – создать нормальные условия для жизни семьи, подготовить будущих родителей к их миссии. Родители должны иметь образец того, как нужно обращаться с ребенком, заниматься с ним, обучать его.

Включение в обычный класс или в группу детского сада детей с недостатками развития стало в Америке правилом. Модель интеграции в общеобразовательную систему детей со специальными потребностями была научно разработана в 90-е годы. Методы раннего вмешательства должны были не только вырабатывать правильное поведение, но и развивать социально-коммуникативные и функциональные навыки на основе обобщения опыта жизни в интегрированной группе. Дети с недостатками развития проходят через те же ситуации, что и остальные члены группы, и только при необходимости им оказывается поддержка. Экспериментальные классы показали, что эффект от такого обучения значителен.

В большинстве детских садов и начальных классов школ помещение разделено на зоны или уголки, каждый из которых предназначен для какого-то вида деятельности. Центр социодрамы или сюжетно-ролевой игры содержит материалы, позволяющие переделать его в дно океана, кабинет врача, зоопарк и т.п. Другие центры: кукольный театр, искусство, кулинария, игры с песком и водой, научно-математический центр, уголок строительства и конструирования.

В Америке считается, что в детском саду и начальной школе нужно поощрять свободу (выбора, игры, разнообразие занятий, поощрение творчества и индивидуальности), стремление к счастью. Образовательные учреждения помогают детям стать более независимыми, честлюбивыми и самоуверенными. Детей учат пользоваться свободой слова, т.е. высказываться всегда и везде, по любому поводу, отстаивать оригинальные мнения. Существует потенциальное равенство возможностей, но нет реального равенства способностей. Можно выбрать, с кем сидеть за столом и где спать, но нельзя не спать или играть в военные игры, нельзя приносить свои игрушки (это разрешается делать только раз в неделю, чтобы показать их на специальном занятии и рассказать о них).

Список правил касается того, что можно приносить на обед. Воспитатель должен сопровождать ребенка в туалет; кроме того, он предлагает каждому ребенку 4–5 раз в день сходить в туалет. Американцев беспокоит, что детей могут похитить и изнасиловать, поэтому принимаются соответствующие *меры безопасности* (постоянный надзор,

наблюдение за входом в детский сад, родители расписываются, когда приводят и забирают ребенка; организуются курсы для родителей, воспитателей и детей).

Американцы хотят, чтобы детский сад и начальная школа были сбалансированы между свободой и порядком, свободной игрой и структурированной деятельностью, снисходительностью и дисциплиной. Родителей не волнует, чувствует ребенок себя членом группы или нет. Дети должны быть интеллектуально развитыми, независимыми, любознательными, обладать воображением, хорошими манерами, быть социализированными, готовыми к сотрудничеству.

Взаимосвязи детского сада и семьи. Административные органы совместно с учебными организуют всевозможные образовательные проекты. На уроках присутствуют родители, которые следят за поведением детей и помогают им выполнять задания, а затем готовить уроки дома.

В США родители отправляют детей в детский сад не только потому, что иначе не могут работать, но и потому, что в детском саду дети развлекаются, находят друзей и могут приобрести знания. Они считают, что педагогические установки в семье и в детском саду должны совпадать.

В письме, которое отправляют родителям ребенка, пишут так: «Детский сад считает ребенка индивидуальностью, учащимся с потенциалом роста, который нуждается в поддерживающем, питающем и оптимально стимулирующем окружении. Ребенок – целостность в физическом, социальном, эмоциональном, интеллектуальном и духовном отношениях, поэтому философия и политика детского сада состоят в обеспечении ребенку такого окружения, которое будет надежным, стимулирующим любознательность, активность, развитие интеллекта, подходящим для развития, поддерживающим, питающим, уважающим ребенка и его семью».

Система подготовки педагогических кадров. Одной из главных проблем в дошкольном воспитании США остается *дефицит профессиональной подготовки квалифицированного персонала*, способного нести ответственность за развитие детей, готового к педагогическому творчеству. Воспитательницы должны получать специальное образование, много знать о природе и социальной жизни.

Традиционную школьную систему менее защищают, противопоставляя самую простую американскую версию самой привилегированной европейской. Разница между американским и европейско-азиатским подходом состоит в том, что европейская школа рассчитана на движение в заданном направлении, детям редко предоставляют свободу выбора, дают слишком конкретные знания, программы перегружены ненужной информацией, многое требуется выучивать наизусть. Американцы считают, что учителя недооценивают учеников: их самостоятельная работа по глубине, оригинальности и актуальности подачи материала может быть сделана на уровне, который оказывается не хуже школьного учебника. Учителю достаточно задать направление рассуждения или сочинения, а ученики сами смогут выбрать правильную форму преподнесения своих мыслей. Поощряются дискуссии, обсуждения, ролевые игры. Правильное мнение не навязывается – его нет. Результат дискуссии невозможно заранее предопределить. Он будет выработан сообща, но у каждого ученика «упакуется» по-своему.

Одно из важных достижений психологии развития – вывод об индивидуальности, случайности, неравномерности и нерегулярности смысловых связей, управляющих процессом формирования знаний. Чем шире и интенсивнее представлено явление, тем полнее оно будет понято, особенно если его преподать в сопоставлении с другими явлениями и мнениями о них. Заучивание наизусть ничего не дает, кроме сомнительной общей культуры, которая так различна в разных странах и у разных слоев населения. Обычный пересказ главы из школьного учебника также не что иное, как зубрежка. Привилегированные частные школы муштруют, причем личности, которых они формируют, должны

быть всесторонне и гармонически развитыми, так что муштра идет по всем направлениям.

Публичная школа стимулирует задавание вопросов, креативность, оригинальность мышления и свободу развития личных интересов. В Америке самый популярный метод обучения – конструктивистский подход. Связано с тем, что лучше всего человек знает то, к чему пришел сам, ценит сделанное своими руками, запоминает переживание непосредственного опыта. Человек наиболее адекватным образом может выстроить свое знание сам, а учитель призван ему в этом помочь, подсказывая, компоненты и действия для создания своих представлений о предмете. Арсенал научных знаний все время меняется, а научное мышление остается: постановка задачи, цель и метод исследования, фиксация результатов, их обсуждение и выводы – вот то, что должен уметь делать человек, которого учат мыслить научно. Поэтому как можно больше знаний надо научиться добывать самому. На этом положении построено направление научного проектирования: дети придумывают, при помощи каких экспериментов они могут получить ответ на интересующий их вопрос, проводят их, анализируют данные, делают выводы, формулируют следующую проблему. Взрослый подсказывает, советует, следит за безопасностью, но не дает готовых решений. Особенно важно это в области предмета, называемого «элементарной наукой» и объединяющего естественно-научные дисциплины. Одновременно не сворачивают и *компенсаторное обучение*, призванное снизить риск неуспеха для детей бедных, больных, неблагополучных и испытывающих недостаток внимания со стороны взрослых. Школы должны справляться с наркотиками, насилием, агрессией, ранними беременностями, плохим знанием английского языка у некоторых групп населения. Превентивной пропаганде отводится существенная роль. Важное значение придается привитию высоких моральных стандартов, этических ценностей, воспитанию любознательности и взаимоуважения

Вопросы для самоконтроля

1. Когда появился первый детский сад в США и чем отличался?
2. Назовите причины увеличения количества детских садов.
3. Что означает «предшкола» в США начала XX века? Назовите цели и задачи «предшколы» в США.

Тема 7. Детские сады и школы Франции

Среди всего многообразия особенностей современного французского образования выделяют традиционные, и те, которые стали характеризовать образовательную систему лишь недавно: *лаицизм, эгалитаристский подход* в образовании, значение гражданского воспитания в общей системе образования, централизация образования, тесная взаимосвязь образовательных программ дошкольного образования и программ начальной школы, особый статус высших школ Франции.

В период Болонского процесса один из лидеров этого движения Ж. Делор провозгласил среди необходимых компетенций для молодежи именно умение *жить вместе* – принцип, усвоенный им с самых ранних лет в системе французского образования.

Первые школы XVIII века для детей дошкольного возраста во Франции. Детские сады конца XIX века. В 1770 г. эльзасский пастор Ж.-Ф.Оберлен создал в Вогезах первую небольшую «школу вязания», в которой ремеслу (вязанию, шитью, ткачеству), грамоте и началам наук обучались дети 4–7 лет. С 1826 г. во Франции начали открываться детские сады английского образца, первый – в Париже для детей бедняков 2–6 лет; помимо религиозного воспитания с детьми занимались чтением, рисованием, трудом, пением, физическими упражнениями. Целью их было предохранить брошенных детей от бродяжничества, поэтому их называли «убежища». Тогда же начали организовываться ясли для детей в возрасте от 15 дней до 3 лет.

В 30-е годы государство стало принимать дошкольные учреждения под свою опеку, и в 1843 г. в ведении министерства народного образования было уже около 1500 детских садов, где воспитывалось около 100 тысяч детей. Основное внимание уделялось дисциплине и контролю.

С 1885 года материальное обеспечение детских садов перешло в ведение коммун, но зарплата педагогов выплачивалась государством. Уже в конце XIX века всем детям в возрасте от 2 до 6 лет была предоставлена возможность посещать материнские школы. Детские ясли находились под двойной опекой – государства и местных властей; кроме того, они организовывались и при заводах.

Роль Международной организации по дошкольному воспитанию в развитии сети дошкольных учреждений Франции. Именновысокое качество дошкольного образования позволило Франции выступить в 1948 году с идеей создания Международной организации по дошкольному воспитанию – ОМЕР. Начиная с 60-х годов стали более разнообразными формы помощи семье в организации ухода за детьми: это и родительские объединения, и частные детские сады, и институт нянь, государственные и семейные ясли, и государственные дошкольные учреждения разных педагогических направлений.

Приблизительно 50% детей младше трех лет, чьи матери работают, обеспечены уходом вне дома. Считается, что ребенок должен постепенно знакомиться с жизнью вне дома, учиться общаться со сверстниками, социализироваться. Семья и персонал детского сада должны сотрудничать, облегчая ребенку переход от дома к дошкольному учреждению и обратно.

Материнские школы XX века. Сущность Единой государственной образовательной программы. Пап-Карпантье и П. Кергомар считаются организаторами типа дошкольных учреждений, материнских школ, в которых должны были работать профессионально подготовленные педагоги, строя образовательный процесс на принципах уважения к ребенку, отказа от слишком академических занятий, использования игры как естественной формы обучения, опоры на психологические особенности ребенка, позволяющие ему максимально обучаться. Детские сады Франции считаются большим образовательным достижением.

С 1972 г. материнские школы были заменены начальными школами, образованиев которых определяется общегосударственными целями и программами. Воспитательницы государственных материнских школ объединены во Всеобщую ассоциацию. Совместно с генеральными и департаментскими инспектрисами Всеобщая ассоциация ежегодно проводит национальные конгрессы и педагогические конференции воспитательниц материнских школ, к которым приурочивают выставки детских работ, открытые занятия. Каждый год в Париже проходит двухнедельный семинар, т.н. курс Полины Кергомар. Кергомар была основоположником дошкольного воспитания во Франции, провела 38 лет на посту генеральной инспектрисы. Воспитательницы частных школ (садовницы) получают квалификацию только в частных пансионах и не имеют право работать в государственных материнских школах.

В стране существует единая государственная образовательная программа, выполнение которой обязательно для всех учреждений. Работа учреждений тщательно контролируется, особое внимание уделяется негосударственным школам, соблюдению интересов детей. Конкретные методики (технологии) реализации этой общей программы разрабатываются методистами, и поэтому они всегда вариативны.

В стране много детских садов с ясельными группами, в которых можно отдать малыша с трехмесячного возраста. Однако в этом возрасте родители отдают в ясли лишь 15% детей, в то время как с трех лет почти все французские родители стремятся отдать своего ребенка в детский сад. В условиях детского сада воспитатели стремятся уделить

максимальное внимание творческому развитию детей, которых активно знакомят с французской культурой и искусством.

Обычно группы детского сада разделены на три возрастные категории, отражающие основные этапы развития ребенка. На первом этапе (2–4 года) преобладает игровая деятельность детей. На втором этапе (4–5 лет) воспитатели развивают инструментальные навыки детей: рисование, лепка, поделки и т.д. На третьем этапе (5–6 лет) акцент делается на подготовке детей к школе.

Цели, распорядок дня и направления деятельности современных материнских школ. Педагогический цикл соответствует индивидуальному психофизиологическому развитию ребенка лучше, чем понятие класса или календарного возраста. Внутри начальной школы материнская школа объединяет детей 2–5 лет (они разделены на младшую, среднюю и старшую группы); дети 5–7 лет посещают сначала подготовительный курс, а затем элементарный курс основ наук. Возрасту 7–9 лет соответствуют три цикла обучения (средний курс, первый класс, второй класс). Класс образуется в среднем из 25 детей примерно одного возраста (максимально 35 человек); в некоторых случаях программы смешанные – для детей, находящихся на разных уровнях обучения. Детей рано учат писать прописью, с 1-х дней они должны уметь читать свое имя (на шкафчике, картинок с зайчиками, и рыбками нет); иностранным языкам начинают учить чуть ли не с дошкольного возраста. Большое внимание уделяется использованию компьютеров в обучении. До 1989 года около 9% детей, в основном из неблагополучных семей, были вынуждены повторять циклы, но после реформы принудительное второгодничество было отменено. Обязательное образование заканчивается в 16 лет, степень бакалавра получают около 65% школьников, после чего лишь 10% из них продолжают учиться.

Система подготовки детей к школе во Франции. В начальной школе уделяется внимание подготовке к обучению в школе второй ступени (обязательное образование – до 16 лет). Поскольку не все усваивают учебную программу настолько хорошо, чтобы получить свидетельство бакалавра, а задачи, с которыми должны справляться ученики, становятся все более и более сложными, программы пересматриваются таким образом, чтобы практическому знакомству с изучаемыми понятиями уделялось бы все больше и больше внимания. Вместо изучения общественного строя по учебнику предлагается принять участие в жизни города. Задачи ставятся в такой последовательности: *знать* (овладеть определенной суммой знаний); *знать, как делать что-то* (овладеть практическими навыками); *знать, как жить* (овладеть социальной компетенцией); *знать, как меняться* (приобрести такое отношение к жизни, которое позволяет не останавливаться на достигнутом, не становиться косным и ограниченным, не бояться стремиться к новому, более совершенному). Если учение не удается, его переводят в специальную школу для отстающих, либо ограничиваются незаконченным средним образованием.

Формы помощи семьям во Франции. Система страхования детей. Требования к учителю (с 1990 года их именуют профессорами) во Франции высокие, а система отбора очень жесткая, что связано с полной компьютеризацией. Есть система школьного страхования. Каждая страховая компания предлагает льготные условия. Так, компания «М.А.Е. – Э.Ю.» за 38 франков страхует от несчастных случаев ребенка в школе на весь учебный год, за 80 франков – и в школе и вне ее. Одеваются дети чисто, модно, но неброско, без всяких украшений, что не принято.

Педагогические циклы обучения; методы обучения и воспитания. Основные компетенции французской системы дошкольного воспитания.

На уроках родного языка и литературы вначале учатся правильному произношению, правописанию, правилам письма; использованию адекватного словаря и синтаксиса при написании рассказов, легенд, плакатов. Затем обращается внимание на

последовательность развертывания мысли от параграфа к параграфу. Ученики выступают с докладами, выражая и организуя свои собственные мысли.

На уроках математики в подготовительном классе изучаются разделы: классификация объектов, написание и идентификация чисел от 0 до 100, сериация чисел, сравнение чисел, предметов, количеств, сложение, измерение длины и веса. В элементарном классе дети обучаются написанию чисел до 10000; демонстрируется решение задач по более сложным формулам, находить симметричные фигуры при помощи линейки, компаса, происходит знакомство с метрической системой. Затем ученики изучают десятичную систему счисления, дроби, проценты, а также формулы, позволяющие высчитывать длину, поверхность, объем, углы, длительность. Преподавание науки и технологии связано со знакомством со свойствами предметов, умением обращаться с техническими средствами (магнитофоном, видеокамерой), началами биологии (рост человеческого тела, жизнь растений и животных). В ходе элементарного курса биология изучается более глубоко, школьников знакомят с началами физики и науки о Земле, свойствами материи и формами ее существования, свойствами воздуха, воды и минералов.

Предлагается много технологических проектов, посвященных, например, электрическому току, рычагам, весам. Гражданское воспитание на первом уровне состоит из таких понятий, как этические нормы и фундаментальные правила общественной жизни в области гигиены, безопасности, целеустремленности, оценки труда, самоуважения, прав человека; национальные символы. На втором уровне уроки посвящены общественным правилам и требованиям, например понятиям личности, собственности, родины, принципам свободы, равенства, братства. На третьем уровне ученики больше занимаются французским обществом, анализируя гражданские институты, изучают важнейшие даты. По истории и географии в подготовительном курсе изучается «организация» времени – день, ночь, времена года, календарь, часы – и пространства; формируется умение описывать местоположение и давать характеристики людей, событий, явлений (день рождения, праздник, каникулы, торжество); происходит знакомство с прошлым и основной хронологией. В ход занятий искусством происходит вначале слушание фольклорных песен, детских потешек и песенок, ученики учатся выводить звуки и анализировать отрывки музыкальных произведений, сочинять и импровизировать, а к концу начальной школы их репертуар составляет 30–50 песен. Уделяется внимание и физкультурным занятиям и спорту. Круг активных занятий расширяется: верховая езда, занятия в фитнес-клубе, гребля на байдарках и каноэ, групповые, современные и джазовые танцы.

Вопросы для самоконтроля.

1. Как организована система дошкольного образования Франции?
2. Как организована система школьного образования Франции?

Тема 8. Развитие системы дошкольного и начального образования в Германии, Австрии и Швейцарии

Особенности образования в Германии: децентрализация образования, значение и роль гимназий в системе общего образования, высокий статус среднего профессионального образования, дуальную систему профессионального образования, антиэгалитаристский подход в образовании.

Дошкольное образование возникло в Германии благодаря педагогической деятельности Ф. Фребеля (1782–1852), который открыл первый детский сад для маленьких детей и придумал название. Сегодня это название широко распространено в системе дошкольного образования всего мира, а педагогические идеи его основателя изучаются специалистами, работающими с дошкольниками и младшими школьниками. Ф. Фребель известен и как теоретик дошкольного воспитания. В своих работах он отмечал необходимость развития природных особенностей ребенка, гармонизации духа, тела, свободы и

самостоятельности в процессе образования, характеризовал развивающую роль игры и предлагал различные идеи, связанные с дидактическими игрушками для дошкольников.

Традиционные детские сады Германии до сих пор работают по усовершенствованной модели, созданной Фребелем. В связи с бурным ростом промышленности и городов во второй половине XIX века в Германии начали развиваться ясли для детей рабочих; их основатели – Фелсинги Флейднер – ставили целью воспитать детей морально и физически развитых, чтобы они стали благочестивыми гражданами.

Для детей буржуазии устраивались детские сады по системе Фребеля. В 1924 году законом о благополучии молодежи было окончательно решено не включать дошкольные учреждения в систему образования; отдавалось предпочтение частной инициативе перед государственной. Все дошкольные учреждения были призваны лишь помогать родителям в воспитании детей. Первоначально в детских садах персонал был мужским, затем смешанным, а потом стали преобладать женщины и девушки. В наше время в детских садах преобладают женщины. Первым учреждением, дававшим профессию воспитателя, стал Дом Песталоцци – Фребеля в Берлине (с 1872 г.), продолжающий свою деятельность до сих пор.

Если обратиться к трудам основоположников немецкого женского рабочего движения (например, Клары Цеткин и Розы Люксембург), то окажется, что они довольно часто высказывались о том, какими им видятся принципы *социалистической педагогики в детском саду*.

Демократические принципы раннего воспитания можно сформулировать в общих чертах так: единое образование для всех детей (без всяких привилегий); право родителей участвовать в определении форм и содержания воспитания (поскольку дети принадлежат семье, а не государству); отрицание культа личности (например, преклонения перед князьями и представителями высшего света, но так же и перед любыми политическими деятелями, даже если они социалисты); отрицание социалистической направленности как особого учебного содержания (т.е. нельзя учить социализму, но можно быть социалистом и проводить социалистические принципы воспитания в жизнь); братство народов вместо прославления войны (эта цель направлена на воспитание интернационализма и отрицание насильственных методов в решении внешних и внутренних политических проблем); децентрализация руководства и отмена контроля (детские учреждения должны создаваться по месту жительства, по решению коммуны и быть подотчетными в отношении гигиены, финансирования и т.п.); принцип возрастной гетерогенности (объединения разных по возрасту детей в одной группе); отрицание школьного содержания и методов преподавания (у детства свои законы); право каждого ребенка на свободу внутри границ сообщества (свобода каждого кончается там, где начинается свобода другого, в том числе и того, кто думает не так, как он сам). Эти принципы не могли быть осуществлены ни при кайзере, ни в Веймарской республике.

Национал-социалистическая педагогика строилась на противоположных принципах: манипуляция эмоциональным развитием за счет когнитивного; вместо обсуждения руководство на всех уровнях; прославление Адольфа Гитлера; милитаристское воспитание; формирование ненависти к другим народам вместо чувства братства; превращение права ребенка на воспитание в право государства на воспитание ребенка в своей идеологии. Церковные детские сады послевоенной Германии. В 1945 г. одной из целей Советской военной администрации в Восточной Германии стало создание дошкольных учреждений. Было разрешено, вопреки мнению правящей партии Германии, воссоздать церковные детские сады, закрытые при Гитлере. Многие из них стали площадками для развития принципиально иной педагогики и оказывали сопротивление насаждению коммунистической идеологии. Дошкольное воспитание было передано в ведение системы народного просвещения и стало ступенью общеобразовательного процесса – впервые

в истории Германии. Цели и пути до школьного воспитания стали едиными для всех. Количество детских садов, а потом и ясель неуклонно росло. Поощрялись ранние браки, проводилась политика помощи молодым семьям. Тем не менее каждый третий брак распадался, жилищная политика часто не позволяла организовать жизнь семьи так, чтобы дети находились в детском саду меньше 10–11 часов ежедневно, что отрицательно сказывалось на взаимосвязях между поколениями.

И в Западной, и в Восточной Германии новая послевоенная педагогика строилась на принципах, отрицавших гитлеровскую идеологию. В силу того что фашизм разрушительно повлиял на семейную жизнь, педагоги ФРГ уделяли особое внимание обеспечению права родителей воспитывать детей в семье; государство не должно было вмешиваться в воспитание, при этом они в качестве отрицательных сторон системы общественного дошкольного воспитания в ГДР считали: формирование коллективизма и ограничение проявления детской индивидуальности; построение воспитательно-образовательного процесса (работа по единому плану, единой программе) и т.д.

Воспитатели ГДР, в свою очередь, критиковали недостаточное внимание в ФРГ к гигиене и безопасности детей, пассивность воспитателей в педагогическом процессе, панибратское обращение детей со взрослыми. Вместе с тем они отмечали высокое самосознание детей, достаточно раскрепощенную атмосферу в дошкольном учреждении, хорошие материалы и мебель.

После 1969 года в ФРГ начался поиск путей создания единой системы образования. В 1970 г. был опубликован важный правительственный документ – «Структурный план системы образования», указывающий на задачу расширения системы элементарного воспитания и перевода ее на государственное обеспечение. В 1972 г. был принят закон о детских садах в связи с реформой дошкольного воспитания, где дошкольные учреждения подчинены министерству культуры. План образования предусматривал к 1980 году улучшить финансовое положение детских садов, повысить уровень профподготовки персонала.

Создания унифицированной системы дошкольного воспитания для всех федеральных земель не получилось. Шесть федеральных земель (Рейнланд-Пфальц, Северный Рейн Вестфалия, Баден-Вюртемберг, Бавария, Саар, Гессен) приняли законы о детских садах, где оговаривались вопросы наполняемости групп, квалификации педагогов, времени работы и т.д. Только в Баварии дошкольное воспитание признано первой ступенью образования.

Уже в конце 80-х годов структурная организация системы дошкольного воспитания включала в себя 6 типов детских учреждений: 1) детские сады (киндергартен), рассчитанные на детей 3–6 лет с полным или неполным временем пребывания, 2) учреждения для детей одной возрастной группы, в основном для пятилеток, 3) пришкольные группы для пятилетних детей, не достигших школьной зрелости; 4) пятилетки и посещают подготовительные классы основной школы, 5) интернаты с круглосуточным пребыванием, которые посещают здоровые дети с 3 до 6 лет; 6) интернаты для детей, страдающих различными отклонениями в физическом и умственном развитии.

С 70-х годов существовало 2 модели развития детского сада. Первая модель свободного детского сада, вторая – открытого детского сада. Первый вариант свободного детского сада, основанный на идеях Монтессори, известен на Западе как концепция интегрального воспитания. Речь идет об объединении здоровых детей с имеющими отклонения в психофизическом развитии. Автор – профессор Мюнхенского университета Т. Хельбрюгге. Нормальные дети учатся помогать, сочувствовать, сопереживать больным детям. Оптимально в группе на 25 детей, 1 воспитателя и 1 ассистента могут быть 8 детей с разными нарушениями (1 слепой, 1 с нарушениями речи и слуха, 1–2 с физическими отклонениями, 1–2 умственно отсталые. Модель открытого детского сада (1991 г.),

как открытого жизненного пространства дает возможность ребенку развивать свои деловые и социальные качества, учиться автономной организации своей жизни, она получила название ситуативно-ориентированной концепции дошкольного воспитания. В основе лежат идеи открытого планирования, обучения на базе реальных жизненных связей, единства свободной игры и учения разновозрастных детей, тесная связь с общиной, отношение к родителям как сотрудникам, нового видения роли воспитателя.

Новые цели воспитания после объединения Германии пришли в противоречие со старыми ценностями и методами, основанными на понимании того, что всесторонне и гармонически развитую личность принуждением, силой воспитать нельзя. Гораздо эффективнее внимательно наблюдать за детьми, поддерживать их идеи и инициативу, задавать вопросы, обращать внимание детей на определенные моменты.

Противопоставление прошлого и современных реалий, носящее политический характер, исчезло и произошло разумное и взаимообогащающее слияние.

В большинстве дошкольных учреждений дети находятся половину дня; около 12% работают целый день; незначительная часть детей до трех лет имеет возможность посещать ясли (считается, что туда попадают дети из социально неблагополучных семей). В связи с занятостью женщин, изменением структуры семьи и сложностью организации соответствующей потребностям ребенка среды ощущается острая нужда в расширении системы дневного ухода за детьми младше трех лет. Единой программы для дошкольных учреждений нет.

Воспитатели обязаны получить профессиональное образование, причем его уровень может быть различным. Независимо от этого особое внимание обращается на формирование у воспитателей *творческого начала*. Под руководством педагога-художника они создают интересные работы из разных материалов (дерева, бумаги, металла, глины, бисера и др.). Большое значение придается социальной работе с семьями, консультативным центрам для родителей и детей, популярной литературе о правильном воспитании.

Персонал детского сада сам разрабатывает концепцию своей работы, причем особенно ценятся такие качества воспитателя, как способность к эмпатии и способность к вступлению в конфликт и его разрешению. Родители имеют право влиять на деятельность персонала, но нередко они приходят в детский сад только на праздники. Профессиональное творчество воспитателей ограничивается лишь требованиями к безопасности детей, что контролируется различными инстанциями. Однако педагоги детского сада *не несут юридической ответственности за жизнь детей*, и поэтому те могут свободно перемещаться на достаточно большом участке, уходить в другие группы, предварительно предупредив об этом воспитателя, который, например, спокойно может сказать родителям, пришедшим за ребенком: «Поищите его в группе Магды, он ушел туда» (воспитателей в Германии зовут по имени).

В некоторых детских садах воспитанники должны приносить с собой еду из дома. В специальной сумочке или рюкзаке лежат бутерброд, яблоко, печенье, сок – по желанию родителей и ребенка. Иногда воспитатели готовят напитки – сок, молоко, чай. Часто все дети одновременно моют руки, садятся за столы, съедают завтрак, а потом идут в туалет и опять моют руки. Воспитателям приходится самим мыть посуду (либо это делают практиканты: их обязан принимать каждый детский сад). Одни дети проводят в дошкольном учреждении половину дня, другие – целый день. В режиме предусмотрено время для бесед и занятий, сна и прогулки (2 раза).

Современная система дошкольного воспитания в Германии, несомненно, базируется на идеях Ф. Фребеля, однако развивается с учетом тех особенностей социокультуры страны, которые характеризуют ее в настоящее время.

Традиционно планирование ориентировано на развитие когнитивной, эмоционально-аффективной, психомоторной и творческой сфер личности ребенка. Содержание

воспитания и образования представлено в виде 7 разделов: социальное, эстетическое, музыкальное и двигательно-моторное, воспитание, ознакомление с окружающим миром и предметами, речь, формирование способов действия с мерами, числами и формами, воспитание участника уличного движения. Каждый раздел подразделяется на комплекс. В режиме свободная игра занимает 40–50% времени, для учебных занятий и управляемой деятельности отведено 25–30%. В остальное время дети завтракают, занимаются самообслуживанием. Занятия продолжительностью 30 минут, обычно проводятся после игры на свежем воздухе в 1-ой половине дня.

Детские сады Германии большое внимание уделяют экологическому воспитанию, т.к. изменилась система сбора и переработки мусора и отходов. Новая концепция экологического воспитания для детских садов и школ включает: знания о процессе переработки мусора, в каких случаях скапливается мусор, детям рассказывают истории о том, что случается с людьми, скапливающими мусор, разыгрывают сценки по сбору, переработке мусора, выполняют задания, приводят примеры экономии в ведении домашнего хозяйства, учат совершать покупки экологическим чистых продуктов, знакомят с опасными для здоровья вещами и продуктами, учат делать компост, организуют субботники по сбору мусора.

В Германии частных школ мало, но появляется все больше совместных школ. Школьное управление – свое в каждой земле, порядки также. Специальной подготовки к школе не существует, но почти все дети посещают хотя бы в течение какого-то времени детские сады.

Дети 6–10 лет ходят в *единую начальную школу*, а затем распределяются на основании успеваемости: в общую, реальную школу или в гимназию, а если уровень низкий, то в особую школу; поэтому особенно важно хорошо закончить начальную школу. Многие дети после школы идут в детские сады, откуда многие дошкольники уже разошлись по домам и где их ждут специальные педагоги. Там они играют, занимаются интересующими их делами, катаются на велосипедах. По разрешению педагога они могут пойти в спортзал или бассейн, если там назначена тренировка, но должны обязательно вернуться в свой «хорт». Иногда они выполняют домашние задания, но, как правило, лишь по собственному желанию, потому что в начальной школе на дом задают мало. Детей водят на экскурсии, на природу, знакомят с окружающим миром, они могут приглашать к себе в «хорт» своих друзей, например из школы, даже если те не «приписаны» к этому детскому саду. Уходя домой (за многими приходят родители, другие отправляются сами), ребята договариваются с педагогом о том, чем хотели бы заниматься на следующий день. Педагог готовит к их приходу все необходимое. Родители положительно относятся к такой организации жизни детей на базе дошкольных учреждений, многие предпочитают ее школьной, считая, что в «хортах» дети многому учатся, приобретают полезные навыки, их занятия не ограничиваются жесткими временными рамками, как в школе, всегда разнообразны и привлекательны.

В *начальной школе* ребенок обучается с шести до десяти лет. За четыре года обучения (с первого по четвертый класс) младший школьник изучает немецкий язык, основы математики, историю, географию, рисование, предметы, связанные с развитием общества и т.д. Правописанию в детских садах не учат, поэтому некоторые дети (особенно дети мигрантов) приходят в школу не умея писать. Система образования в начальной школе построена таким образом, чтобы максимально раскрыть способности ребенка помочь ему достичь хороших результатов. Средняя учебная нагрузка в неделю составляет от 20 до 30 часов, в зависимости от учебного плана. После окончания начальной школы происходит селекция детей по способностям для дальнейшего обучения.

Среднее образование. Система среднего образования включает: основную или главную школу; реальную школу или реальное училище; гимназию. Существуют государственные и частные школы.

Организация работы современных детских садов и начальных школ Швейцарии.

В каждом кантоне (26) – субъекте федерации действуют законодательные, исполнительные и судебные органы; кантоны пользуются финансовой и налоговой автономией. Швейцария – многонациональная страна. Официальные языки – немецкий, французский, итальянский. Каждый швейцарский кантон имеет собственное законодательство в области образования и ревностно оберегает свою самостоятельность. В 1970 г. был подписан документ «Конкордат о школьной координации», обязывающий подписавшие его кантоны (на сегодняшний День их 25) придерживаться следующих норм: школьный возраст начинается с 6 лет, исполняющихся на 30 июня (допускается отклонение от него в ту или другую сторону в четыре месяца); продолжительность обязательного образования – 9 лет; продолжительность обучения для получения аттестата зрелости – не менее 12 и не более 13 лет; учебный год начинается не раньше середины августа и не позже середины октября.

Детские сады в Швейцарии не являются обязательными. Кантональные законы гарантируют детям право посещения детского сада в течение одного года перед начальной школой. Этим правом пользуются 99% детей, 63% посещают их в течение двух лет. Посещение начальной школы обязательно. В 1 – м классе учебная нагрузка составляет 20 часов в неделю, в последних классах начальной школы – 36–38 часов в неделю. Как правило, один учитель ведет все занятия. Он пользуется свободой в определении содержания образования, за исключением нескольких предметов (родной и иностранный языки, математика). Среднее образование включает две ступени: младшую и старшую. Школы I ступени многообразны, они могут называться средней школой, прогимназией, реальной школой, старшими начальными классами и т.п. В зависимости от кантона сроки обучения варьируются от 3 до 5 лет. Учебные планы предусматривают изучение родного и второго государственного языка, математики, естествознания, истории, географии, граждановедения музыки, рисования, физкультуры и факультативов.

Другие предметы зависят от избранного профиля. После окончания младшей средней школы в некоторых кантонах учащиеся сдают письменные или устные экзамены по основным предметам и получают свидетельство о неполном среднем образовании.

Средние школы II ступени включают учебные заведения, дающие право на получение аттестата и делятся на две категории: ведущие к высшему образованию (гимназии, лицей, колледжи), а также открывающие доступ только к некоторым специальностям высшей школы. Школы II категории отличаются менее высокими требованиями, меньшим сроком обучения (2–3 года), выдают диплом, а не федеральное свидетельство. Они готовят специалистов низшего и среднего звена в области культуры, здравоохранения, туризма.

Вопросы для самоконтроля

1. Как организовано дошкольное образование в Германии?
2. Как организовано начальное школьное образование в Германии?

Тема 9. Детские сады и начальные школы Великобритании и Ирландии

Среди особенностей современного английского образования можно выделить следующие: *сочетание традиций и инноваций; большое разнообразие и вариативность образовательных учреждений; децентрализация образования, строгий контроль учебных достижений обучающихся, приоритет школьного образования над семейным, роль физической культуры и занятий спортом в воспитании подрастающего поколения, «экспорт» английского языка как предмета изучения в различных странах мира.*

Первые детские сады и начальные школы Англии конца XIX века.

Традиция обязательного образования с пяти лет существует с 1870 года. У истоков образования для детей 2–7 лет стоял Р. Оуэн. В отличие от многих филантропов он считал образование детей бедняков средством изменения общества. Дети состоятельных людей в викторианскую эпоху посещали детские сады фребелевского типа. В конце XIX – начале XX веков число детей 2–4 лет в группах пятилетних школьников оказалось настолько значительным, что для них стали создавать детские сады. Они должны были не просто присматривать за детьми, заботиться об их здоровье и питании, но и обеспечивать физическое, эмоциональное и умственное благополучие.

К 1990 году 76% детей оказались охваченными одной из форм подготовки к школе. Дошкольные учреждения находятся в двойном подчинении: департаменты образования и науки отвечают за образовательную часть, а муниципальные департаменты социальной службы – за организацию разных форм дневного ухода. Воспитание в яслях при школах считается более дешевым. На одного взрослого приходится не более 13 детей. Большинство детей находятся в дошкольных учреждениях полдня, с 9.00 до 12.30 или с 13.00 до 16.30. Если ребенок находится в детском саду целый день, то его обеспечивают обедом. Если дошкольное учреждение существует независимо от школы, то оно открыто с 8.00 до 18.00 и в него принимают детей от 2 месяцев до 5 лет. В компьютер дошкольного учреждения внесены показатели о росте и развитии каждого ребенка. Но в определенные моменты в группе может находиться более сорока детей под присмотром двух взрослых. Дети объединены в небольшие группы: младшие – до 6 детей, в возрасте 3–5 лет – 10 детей. Кроме детских садов есть центры по уходу за детьми, институт нянь, игровые группы и т.д.

Программа для детей от 5 до 16 лет является общепринятой. Она включает такие области знаний и воспитания, как эстетика и творчество, лингвистика и грамотность, математика, моральное, физическое, научное, духовное, технологическое воспитание. Воспитатели сами строят свою практику в работе с детьми до 5 лет и от 5 до 7 лет, работа с маленькими детьми строится вокруг разных видов детской деятельности, организуемых по выбору самих детей.

Взрослые часто оказываются в роли организаторов материальной среды для деятельности детей и не всегда могут соблюсти программы требования. Поэтому особое значение придается планированию работы, которое включает распределение обязанностей между всеми членами взрослого коллектива, контролю. Для реализации программы широко используются: дидактические игры, слушание музыки и рассказов взрослых, анализ наблюдаемых явлений, организация дискуссий с привлечением детей и взрослых; разные виды деятельности для познания изучаемого явления с разных сторон; планирование деятельности и наблюдение за детьми с обязательной регистрацией их индивидуальных проявлений.

Педагоги дошкольных учреждений особую заботу о детях проявляют в первые дни их прихода в детский сад, стараясь помочь им адаптироваться к новым условиям жизни.

Дети задолго до того, как стать воспитанниками, начинают посещать детский сад вместе с мамой, папой или другими близкими взрослыми. В специально построенном для этого помещении они проводят 2–4 часа: вместе играют, пьют чай, наблюдают за детьми и воспитателями детского сада: как они прощаются с родителями, как вместе играют и т. п. Воспитатели заходят к ним, обмениваются игрушками и т.д. Обязательность такого предварительного посещения для будущих воспитанников записана в договоре, заключаемом между учреждением и семьей.

В детских садах большую работу проводят по установлению связи между говорением, слушанием и написанием. Дети видят много надписей, слушают чтение и читают сами, а воспитатель это всячески поддерживает: обсуждает с детьми такие вопросы, как первые страницы книги, для чего нужны картинки, как лучше обращаться с книгой и т.п.

В сюжетной игре в больницу дети делают записи на доске: имя больного, симптомы болезни, диагноз. Большое внимание в работе с детьми уделяется наблюдению за живыми объектами.

Дошкольные программы следуют нескольким основным принципам. Детство считается самоценным. Ребенок воспринимается как целостность, все стороны развития которого взаимосвязаны, поэтому обучение не разделяется на отдельные предметы. Существенной считается внутренняя мотивация к обучению, поскольку ребенок независимо от внешних влияний учится (или не учится) по своей инициативе. Подчеркиваются самостоятельность и самодисциплина, обучение эффективно тогда, когда дети приобретают собственный опыт. Образование начинается с того, что дети могут делать, а не с того, что они не могут делать. В каждом ребенке есть потенциал, но он развивается лишь в благоприятных условиях, для чего важнейшее значение имеют взрослые и другие дети, с которыми ребенок устанавливает отношения. Общественное образование рассматривается только как дополнительное к тому, что дети получают дома.

Начальная школа является, в основном, государственной – в ней ребенок обучается с пяти до одиннадцати лет. Начальное образование делится на две стадии: с пяти до семи лет и с семи до одиннадцати лет. В этот период обучения педагоги большое внимание уделяют экскурсионным формам обучения. В начальной школе преобладает классно-урочная система, продолжительность уроков, как правило, зависит от возраста обучающихся. Для самых маленьких школьников урок продолжается всего 15 минут, но на второй ступени обучения у младших школьников уроки идут по 45 минут. Английский язык как основной предмет занимает до 40% времени обучения, примерно 15% занимает физическое воспитание, а искусство и ручной труд – до 12%. Кроме того, дети в начальной школе изучают географию, историю, природоведение, религию, математику.

Частные школы именуется здесь независимыми школами (англ. Independent School). Многие британцы исследователи-компаративисты полагают, что обучение в частной школе более качественное, чем в государственных школах. В Англии считается, что вдали от опеки родителей дети ведут себя более дисциплинированно и раньше обучаются самостоятельному и независимому поведению, поэтому школы-пансионы пользуются большой популярностью.

В 11 лет ребенок переходит в *старшую школу* (классы среднего образования). С 11 до 16 лет детей учат все школы страны, как государственные, так и частные. По окончании старшей школы в 16 лет молодые люди получают общее свидетельство среднем образовании. Однако такое свидетельство подросток может получить только в том случае, если успешно сдал экзамены, которые, как правило, проводятся по семи–девяти предметам. В Великобритании существуют также школы полного цикла, в которых дети обучаются с трех до восемнадцати лет; специальные грамматические школы (англ. Grammar school), где дети обучаются с одиннадцати лет по углубленной программе.

Реформа образования накануне очередных выборов заняла одну из основных позиций в программах противоборствующих партий. При этом все они были единодушны в общей оценке состояния современного образования: излишняя облегченность программ (особенно в точных науках), резкое снижение грамотности, недооценка новых информационных технологий в обучении. К настоящему времени уже в педагогическую систему введены определенные изменения: на дом дается больше заданий. Поставлена задача компьютеризации всех школ. Зарплата учителей будет находиться в прямой зависимости от успеваемости учащихся. Усилится контроль за выполнением программ.

Система дошкольного образования Ирландии.

В Ирландии возможность находиться дома со своими родителями является правом ребенка, а помощь государства в организации центров дневного ухода за детьми по отношению к этому праву вторична. Новый толчок развитию системы общественного

дошкольного воспитания дало вступление Ирландии в Европейский Союз, поскольку одним из общеевропейских требований является возможность большей занятости для женщин, имеющих маленьких детей. Чтобы организовать группу дневного ухода, нужны добровольцы-воспитатели, родители-энтузиасты, с которыми государство заключает договор на год или более и финансирует их. Организуются также игровые группы, которые дети посещают вместе с матерями. Каждое занятие длится 2–3 часа под руководством педагога.

Дошкольным воспитанием не охвачены 24% всех детей. 59% детей начинают пользоваться одной из форм дневного ухода в возрасте 3 лет 4 месяцев (игровые группы), 28% – еще до года, с 8 месяцев (няня, забирающая ребенка к себе домой, или кто-то из родственников родителей). После рождения ребенка мать получает 14 недель отпуска, но отец не имеет права на отпуск по уходу за новорожденным, который дается дополнительно к отпуску матери в скандинавских странах.

Ирландское дошкольное воспитание характеризуется тем, что *многие решения принимаются на местном уровне по инициативе родителей и с их участием*, а государственный контроль за процессом воспитания и образования и рекомендации сверху отсутствуют.

Общественное дошкольное воспитание признается Европейским Союзом в качестве важнейшего средства демократизации жизни, в частности, создает условия для вовлечения женщин в трудовую и социальную сферу деятельности, увеличивает шансы менее обеспеченных слоев общества воспитать своих детей равноправными гражданами государства, интегрировать обездоленных в жизнь общества. Ребенок имеет право на воспитание в семье. Двуязычное воспитание признается нормой, этому вопросу уделяется большое внимание.

Вопросы для самоконтроля

1. Как организована система дошкольного образования Великобритании?
2. Как организована система школьного образования Великобритании?

Тема 10. Дошкольные учреждения и система начальных школ Финляндии

Первые дошкольные учреждения в Финляндии были созданы в конце 50-х годов XIX века. Перед ними ставилась задача – обеспечить содержание детей из семей рабочих в то время, когда их родители трудятся. В дальнейшем политика в отношении детских садов была переориентирована на подготовку детей к школе. В начале 70-х годов, несмотря на то, что детские сады входили в систему социального обеспечения, они стали выполнять образовательные функции. Корни финского дошкольного воспитания – во фребелевской системе детского сада. В педагогике Фребеля финны выделили ту ее часть, которая подчеркивает поощрение общего развития ребенка и уникальное значение игры для него. В 1888 г. Х. Ротман, выпускница Дома Песталоцци в Берлине, создала в Хельсинки первый детский сад на научной основе. С 1892 года началась профессиональная подготовка воспитателей, а в 1906 году были открыты первые летние детские сады (летние детские площадки в городах, а с 1912 года и специальные загородные лагеря, которые существуют в Финляндии до сих пор).

После отделения Финляндии от России возникла необходимость организовать службу, занимающуюся детьми-сиротами и берущую на себя заботу о благополучии ребенка. (Сейчас такие службы разнообразны: некоторые занимаются детьми из неблагополучных семей, другие – адаптацией, усыновлением, третьи – детьми переселенцев и беженцев.) В 1919 году были образованы инспекция детских садов, группы продленного дня для школьников и Ассоциация воспитателей детских садов (позже, отдельно, помощников воспитателя). Эта ассоциация регулирует отношения работников детского сада с работодателями, добивается определенных льгот, например увеличения отпуска, сокращения рабочего дня, увеличения заработной платы.

В 20-е годы началась работа по компенсаторному обучению: созданию условий, выравнивающих возможности для развития детей из разных слоев, из групп населения, различных по родному языку (финский, шведский) и по месту проживания (город – деревня, север – юг); были образованы педагогические учреждения для детей с недостатками развития. В 30-е годы детские сады из частных стали государственными. Во время Второй мировой войны десятки тысяч финских детей были эвакуированы в Швецию и Данию, что значительно повлияло на их последующую жизнь. Начиная с 40-х годов лютеранская церковь начала активную работу с детьми и подростками, образовав клубы для молодежи, группы для дошкольников, посещая детей на дому. В послевоенные годы в Финляндии рождалось очень много детей (до сих пор эти цифры не перекрыты), а женщины стали активными участниками производства, поэтому требовалось значительно расширить сеть дошкольных учреждений. Геосоциальные изменения (приток населения в города, его миграция с севера на юг) заставили строить и открывать новые детские сады.

В 60-е годы произошла переориентация на Америку и Швецию. С 1963 года в детских садах стал работать логопед. Ныне детские сады становятся все более интегрированными, существуют и специальные детские сады, основывающиеся на системах М. Монтессори, вальдорфской педагогики, интенсивно обучающие искусству, иностранным языкам (в том числе и русскому), футболу. Поскольку Финляндия – двуязычная страна, то в некоторых детских садах весь персонал говорит и на шведском языке, есть дошкольные учреждения для детей с недостатками развития (по 8 детей и 4 воспитателя). Примерно 30% детей в возрасте до 3 лет и 60% детей от 3 лет до поступления в школу посещают дошкольные учреждения.

Законодательный акт об уходе за маленькими детьми был принят в Финляндии в 1973 году и пересмотрен в 1983 году. За воспитание детей в Финляндии отвечают родители, поэтому они обладают правом и обязанностью оказывать влияние на содержание и качество ухода за их детьми. Целью системы дневного ухода является поддержка родителей в воспитании ребенка, ребенок постоянно находился в орбите доброжелательных человеческих отношений, включается в разнообразную деятельность. В соответствии с возрастом и индивидуальными потребностями ребенка общественное дошкольное воспитание призвано способствовать физическому, социальному и эмоциональному развитию детей, поддерживать эстетическое, интеллектуальное и религиозное формирование их личности. Мать новорожденного имеет право на оплачиваемый отпуск до года, а после года – на пособие по уходу за ребенком до 3 лет, размеры которого зависят от общего дохода семьи. При рождении ребенку дают либо единовременное денежное пособие, либо детские вещи на соответствующую сумму.

В Финляндии приняты акты, ограничивающие продажу игрушек военной тематики. У ребенка мало постоянных поручений в группе. Единым критерием отбора персонала является полученное образование (высшее – у воспитателей и среднее специальное – у помощников воспитателей). Воспитатели и помощники воспитателей руководствуются в своей работе составленным совместно с коллегами планом, собственным профессиональным отношением к детям и любыми пособиями, выпускающимися по всем видам детской деятельности.

В детском саду шестилетние дети в процессе подготовки к школе должны помимо общего развития, научиться коллективно, сообща работать в группах; им нужно овладеть необходимыми для начала обучения в школе навыками.

Детские сады (в отличие от четырехчасовых игровых групп, где с детьми чем-нибудь занимаются, играют, гуляют, но не кормят их) в Финляндии обычно работают полный день, в каждой группе может быть от 12 до 21 ребенка, в зависимости от возраста (считается, что один ребенок младше трех лет занимает как бы два места, так как требует двойного внимания). В каждой группе должен быть минимум один воспитатель и два

помощника. Заболевших заменяет няня или приглашаемый специально сверх штата воспитатель. Если все дети в группе не достигли трехлетнего возраста, работают три няни. Если все дети старше четырех лет, то желательно, чтобы было два воспитателя и один помощник. Если группа работает меньше 5 часов в день, в ней должен быть один воспитатель и одна няня. В таких группах в общей сложности до 25 детей. Должностей врача, медсестры, музыкального работника, логопеда нет. Регулярно проводятся только осмотры у зубного врача.

Дошкольные учреждения, где можно оставить ребенка на ночь есть, но их не много. Отдать своего ребенка в такой сад можно лишь тогда, когда у родителей ночные смены при непрерывном производстве или они часто ездят в командировки, но в таком случае они должны уделить необходимое ребенку внимание в другое время. Когда у родителей свободный день, они, как правило, проводят его вместе с детьми.

Детские дома построены по принципу большой семьи. Кроме того, есть временные приюты, куда социальная служба направляет детей, которых родители либо не забрали из детского сада, либо жестоко с ними обращались. Там они остаются до тех пор, пока не будут найдены родственники или люди, которые смогут взять на себя уход за ребенком.

«Открытые детские сады» и принципы их работы. Идеи подготовки детей к общественной жизни в работе дошкольных учреждений (воспитание самостоятельности, самоидентичности, свободы саморазвития).

Начинается утро с завтрака, затем проводится «утренний кружок», чтение книги, пение песен. После этого наступает время для занятий ручным трудом или физкультурой, свободной игры. Затем прогулка, обед, отдых, полдник, снова игра и деятельность, прогулка. Часто проводятся экскурсии, дальние прогулки, посещение музеев и выставок. В детский сад на встречу с детьми приглашают артистов, художников, музыкантов, полицейских, пожарных и людей других профессий. Организующими моментами работы детского сада являются поддержание режима (еда, прогулка, сон), проведение «утреннего кружка» (беседы), чтение книг, пение песен, подготовка к праздникам: День ООН, День независимости Финляндии, День папы, мамы, друга, Рождество, Пасха. Дни рождения детей отмечаются в группах.

Специальные помещения детских садов (комнаты для игр с песком и водой, зал, комнаты, где находятся конструкторы, компьютер, физкультурное оборудование) используются, как правило, по очереди малыми группами детей, иногда самостоятельно, иногда под руководством воспитателя. Во время тихого часа дети сами выбирают, хотят ли они спать, слушать музыку, кассету, играть в тихие игры, рассматривать книги. Прогрессивными формами считаются:

- закрепление темы за малой группой детей и определенным воспитателем и их совместная работа по какому-нибудь проекту в течение года (например, жизнь дерева, камня, фотографирование, выпуск журнала детского сада);

- закрепление помещений детского сада за определенными видами деятельности и переход из одного помещения в другое (воспитатели отвечают за всех детей и за определенное помещение);

- распределение воспитателей по тематическим группам (например, театр, музыка, искусство) и создание определенных программ по отдельным видам деятельности;

- создание внутри группового помещения зон, уголков для занятий определенными видами деятельности;

- совместная работа с детьми и родителями по большим проектам, связанным с оригинальными умственными, практическими, художественными, физическими усилиями;

Для финской системы дошкольного воспитания характерно то, что воспитатели (их называют учителями) – высокообразованные люди. Их педагогические действия основываются на профессионально приобретенных навыках: конкретных знаниях,

оправдавших себя методах работы и выработке определенной позиции по отношению к ребенку, коллегам, родителям, в соответствии с которой они принимают решения.

К числу актуальных проблем относятся обеспечение всех детей дошкольного возраста местом в детском саду; включение обучающих моментов в повседневную деятельность; материальная обеспеченность; культурная восприимчивость; социальная открытость; варьирование деятельности, которая не должна повторяться из года в год, чтобы не вызвать у детей чувство привыкания и скуки.

Под *активным вступлением детей в общественную жизнь* понимается умение находить свое место в коллективе, выбирать занятия по душе, партнеров в игре, выполнять определенные обязанности, осознавать свои желания и удовлетворять их не в ущерб другим. Детский сад помогает воспитать ребенка самостоятельной, ответственной, независимо мыслящей личностью, он должен подготовить ребенка к активному участию в жизни общества. Ребенок должен научиться вести себя осмотрительно, отвечать за свое поведение, критиковать и принимать критику, переживать конфликты. Поощряются творчество и всестороннее развитие личности.

Важная роль отводится *воспитанию самоидентичности, свободе саморазвития*. Новые детские сады строятся так, чтобы дети могли по своему выбору передвигаться из одной комнаты в другую, использовать спортивный зал, технические средства, вместе со взрослым работать на компьютере, в кухне, заниматься уборкой. *Свобода коллектива взрослых* состоит в том, что если принято решение предоставлять детям максимум возможностей – по своему желанию и в соответствии со своими интересами и способностями – быть активным вместе с другими, то запрещается заставлять всех детей одной группы в одно и то же время выполнять одно и то же задание. Вместо этого следует способствовать объединению детей в небольшие группы, которые либо без помощи, либо при помощи воспитателя ставят перед собой задачу, соответствующую их интересам и способностям. Система начальных школ второй половины XIX века, их особенности и направления работы.

Начало народного образования в Финляндии относится к 1866 году, когда в обязанности городских властей стала входить организация народных школ. К 80-м годам XIX века четырехлетняя школа стала обычной во всех городах, а в сельской местности на рубеже веков посещала школу только 1/4 детей. В 1921 году был принят закон об обязательном начальном образовании с 7 до 13 лет, в 1948 году – до 14, в 1958 году – до 16 лет. В задачи школы наряду с преподаванием общеобразовательных дисциплин всегда входили практические предметы (работа по дереву, приготовление пищи и ведение домашнего хозяйства). Низшая ступень основной обязательной школы — шесть классов. Обязательный возраст начала школьного обучения – 7 лет по календарному году, а не на начало учебного года.

Учебный год начинается во вторник второй недели августа. Классный руководитель ведет занятия почти по всем предметам, кроме иностранного языка, иногда домоводства и физкультуры. В первом – третьем классах начинается обучение основному иностранному языку, позже к нему добавляется еще 1–2 языка и шведский. Оценки выставляются дважды в год, высчитывается средний балл, но в первом-четвертом классах учителя предпочитают давать описательные оценки. Все уроки длятся 45 минут, обычные перемены – 15 минут, большая перемена – 30 (обед); на переменах дети обязаны выходить на улицу. Еда, учебники и тетради в основной школе бесплатные. Каникулы – 4 раза в год.

Программа начальной школы построена таким образом, чтобы, получая основные знания, ребенок вырос активным, наблюдательным, инициативным, думающим, смелым, внимательным, эмоциональным, чтобы его личность оставалась целостной, а взрослый учитывал индивидуальный темп его развития.

Во всех детских садах и школах есть специально оборудованное помещение для взрослых: это уютно обставленные комнаты, где кроме книг, картин, детских рисунков, мягкой мебели и др. находится все необходимое для приготовления кофе, чая. Здесь педагоги не только собираются вместе для обсуждения педагогических проблем: они могут по очереди в течение рабочего дня зайти сюда на 15–20 минут выпить кофе, поговорить с коллегами, обсудить свои проблемы, позвонить. В это время дети остаются под присмотром других взрослых. Это не только выражение администрацией уважения к труду педагогов, но и производственная необходимость. Установлено, что большой уровень шума в детском учреждении снижает работоспособность и приводит к стрессам, поэтому от гула голосов требуется время от времени отдыхать.

Образовательные системы всех скандинавских стран похожи на финскую, отличия очень небольшие. Дети имеют право на образование с шести лет — подготовительный класс связан либо с детским садом, либо со школой. Основная школа — десятилетка, для детей 7–16 лет. В Швеции дети-иммигранты, говорящие дома на другом языке, имеют право на протяжении всей школы обучаться на родном языке; двуязычие является целью образования. В остальном школьные системы сходны

Вопросы для самоконтроля

1. Как организована система дошкольного образования Финляндии?
2. Как организована система школьного образования Финляндии?

Тема 11. Взаимосвязь учреждений дошкольного и начального образования в Болгарии, Венгрии, Чехии

Дошкольное образование в Болгарии имеет общественный характер и рассчитано на детей в возрасте от 3 лет и до момента, когда они идут в школу (7 лет). Оно осуществляется, главным образом, в детских садах, куда дети могут ходить по желанию родителей. Дошкольная подготовка в течение 1 года перед школой обязательна и проводится в подготовительных группах в детских садах или подготовительных классах в школе, где дети обучаются по специальным образовательным программам.

Существуют общественные, муниципальные и частные детские сады. Они работают весь день, полдня и по целым неделям. Система общественного дошкольного образования в Болгарии представлена в виде 4 форм организации обучения: на полный день, на полдня, оздоровительные и специализированные детские сады.

- Детские сады на полный рабочий день — наиболее популярны, там пребывают дети 6-летнего возраста с утра на протяжении целого дня. Детей объединяют в возрастные группы, в которых они воспитываются и обучаются. Там они питаются три раза в день и спят. Эти услуги родители должны оплачивать. Такие детские сады находятся в специально выстроенных или перестроенных для этой цели зданиях. В большинстве из них имеются актовый зал и бассейн.

- Оздоровительные детские сады предназначены для детей с хроническими заболеваниями, которые не могут посещать обычные детские сады: с сердечно-сосудистыми, легочными, неврологическими, эндокринными заболеваниями и т.д. Дети принимаются в такие детские сады только после специального медицинского обследования. Они обучаются по специальным программам, в зависимости от степени и сложности заболевания.

- Специализированные детские сады принимают детей, которые не могут обучаться или воспитываться в обычных детских садах, но только по желанию родителей.

- Детские сады на основе полудневного обучения очень часто имеют место в школах и предназначены для детей из школьной подготовительной группы. Их учреждают в регионах, где нет необходимого количества детей для открытия детских садов на полный рабочий день, чтобы обеспечить необходимую подготовку к школе. Такие

детские сады дети посещают на полудневной основе, по утрам или вечерам, без питания. Родители не должны ничего платить.

Сезонные детские сады открывают в некоторых сельских местностях, главным образом летом, когда родители заняты сельскохозяйственными работами. Их очень мало, и их открывает мэ́р по требованию родителей.

Дошкольное образование в Венгрии начинается, когда ребенку исполняется 3 года, и длится до 7 лет. Участие в дошкольном образовании необязательно, но дети должны принимать участие в сессиях, готовящих их к школьной жизни, с 5 лет максимум по 4 часа каждый день. Дошкольное образование бесплатно, родители обязаны платить за обеды своих детей и за дополнительные услуги.

Цели преподавания: забота о детях; облегчение их развития; облегчение развития физических возможностей детей; защита детского здоровья; установление здорового образа жизни; развитие уверенности в себе, поддержка в их попытках самоутвердиться; развитие родного языка и других форм общения; поддержка желания говорить; развитие умственных, познавательных и творческих способностей.

Эмми Пиклер и ее последователи пришли к выводу, что дети, инициатива которых поддерживается и развивается взрослыми еще в младенческом возрасте, более самостоятельны. Они могут осваивать новые позы и способы передвижения, применять эти способы без непосредственной помощи взрослых. Но кроме этого, по убеждению Э. Пиклер, свободное движение ребенка важно еще и потому, что позволяет не только осваивать необходимые навыки как таковые, но и помогает учиться их осваивать.

С точки зрения преемственности в развитии субъектности детей по отношению к познанию (и, следовательно, в создании условий для развития их одаренности) свободное движение имеет чрезвычайно большую значимость. Двигаясь свободно, ребенок осваивает мир вокруг и себя в нем – свое тело, его строение и расположение в пространстве, выявляет те возможности, которыми он уже обладает, и ограничения, которые предстоит преодолеть. Встречаясь с новыми для него предметами, ребенок испытывает естественное любопытство, которое побуждает его к исследованию.

Дошкольное воспитание в Чешской Республике имеет давние традиции. Оно осуществляется в материнской школе, тип которой сформировался в середине XIX века в период бурного развития промышленности и связанного с ним увеличения занятости женщин. Тогда функция таких учреждений для детей дошкольного возраста сводилась к опекунской. Позже к ней добавились воспитательная и обучающая: учили азам религии, счета, письма, чтению, рисованию, ручному труду, пению, физкультуре. Бурное развитие материнская школа получила в период социалистического периода, когда Закон 1948 года о единой школе впервые включил материнские школы в единую систему народного образования, и дошкольное воспитание в Чехословакии признали важной составной частью школьной системы, ступенью воспитания подрастающего поколения. Сеть детских дошкольных учреждений расширялась, появлялись новые типы – ясли-сады. Ясли охватывали детей от 3-х месяцев до 3-х лет, материнские школы – от 3-х до 6 лет. Затем дети поступали в первый класс. Работали по единой «Программе воспитательной работы в яслях и материнских школах» (1966 г.), до реформ 90-х годов.

С начала 70-х годов ставится задача улучшения подготовки к обучению в школе, и при материнских школах организуются подготовительные группы для пятилетних детей, не посещающих дошкольные учреждения. С ними занимаются один-два раза в неделю в послеобеденное время на протяжении двух часов по программе материнской школы. В 1976 году законодательно введен подготовительный год перед зачислением в школу для детей пятилетнего возраста, в течение которого они на базе материнской школы получали необходимую развивающую, психологическую, физическую подготовку к школе.

В 90-е – начале 2000-х гг. возникла разнообразная сеть материнских школ: государственных, общественных, частных, церковных. Существовало множество образовательных и воспитательных программ, по которым эти школы работали (использующие концепции Монтессори, Вальдорфских школ, христианской педагогики). В рамках инновационных инициатив были чешские модели: личностно-ориентированная модель, проект «Здоровая материнская школа». Некоторые школы создавали собственные проекты и модели.

В период 90-х г. чешские ученые пришли к пониманию того, что современные дети растут в более сложных условиях жизни. Подготовку к ней необходимо начинать с раннего возраста, наделяя детей соответствующими знаниями и компетенциями. Первые годы жизни ребенка определяют и значительно влияют на дальнейшее развитие его психических и физических возможностей и имеют ключевое значение для формирования личности. Поэтому необходимо всесторонне развивать потребности и способности ребенка уже в дошкольный период, который является базисным этапом

– непрерывного образования в течение всей жизни. За этот период научных поисков происходит трансформация понятия «дошкольное воспитание» в «предшкольное образование. Предшкольное образование должно развивать и культивировать ребенка в широком смысле и не имеет ничего общего с традиционным «школьным» обучением.

В рамках дошкольного образования необходимо также решить проблему детей, имеющих отставание в развитии, логопедические отклонения, а также детей из национальных и религиозных меньшинств, с языковыми и социокультурными отличиями.

С 2001 года многие положения из «Белой книги», касающиеся дошкольного образования, были выполнены. Материнская школа законодательно включена в систему непрерывного образования Чешской Республики как низший ее уровень.

В 2008 году опубликована разработанная Исследовательским институтом педагогики ЧР «Рамочная образовательная программа по дошкольному образованию» – документ, дающий полное представление о том, каким в Чешской Республике должно быть дошкольное образование с точки зрения его разработчиков. Результатом принятия такой общегосударственной программы стало то, что в Чехии теперь каждая материнская школа имеет свою собственную программу дошкольного образования, отражающую особенности данного учреждения. Эти программы размещены на сайтах материнских школ и дают полное представление об условиях обучения, содержании, процессе и методах образования, применяемых в конкретной школе.

Отражением заботы об индивидуальном развитии личности каждого ребенка в Чехии является включение в Рамочную образовательную программу дошкольного образования отдельного раздела, посвященного образованию детей со специальными образовательными потребностями. Для образования таких детей наполнение программы необходимо приспособлять таким образом, чтобы максимально развивать ребенка, учитывать его потребности и возможности.

Выделяется и другая группа детей – с социальными проблемами. К ним относятся дети из неблагополучных семей, из неблагоприятной социально-культурной среды, дети из другой языковой среды, не владеющие языком обучения. У них понижена социальная адаптация и повышена потребность в воспитании и обучении. Для них также необходимо включать в образовательную программу измененное содержание и условия образования. В материнских школах применяются специальные методы образования, позволяющие проводить разностороннюю диагностику и стимулировать таких детей к обучению.

Материнские школы работают обычно с 6 или 6.30 часов до 16.00 – 16.30, кроме субботы и воскресенья. Для удобства родителей в них существуют два режима пребывания детей: до 12 часов (иногда до 14) и целый день. Время работы детского сада обязательно оговаривается в его программе дошкольного образования. Предшкольное

образование в материнской школе платное, кроме последнего года, перед поступлением в начальную школу. Плата зависит от режима посещения школы, который выбирают родители. Питание детей – двухразовое и оплачивается отдельно. Кроме материнских школ с дневным пребыванием детей в Чехии существуют и круглосуточные материнские школы, «пятидневки», которые являются, в большинстве своем, частными. Полный день в обычной материнской школе стоит примерно 300 крон, пребывание в круглосуточном детском саду – 6000 в месяц.

Вопросы для самоконтроля

1. Как организована система дошкольного образования Болгарии?
2. Как организована система дошкольного образования Венгрии?
3. Как организована система дошкольного образования Чехии?

Тема 12. Детские сады и начальные школы Японии

К особенностям современного японского образования можно отнести: *сочетание самобытности, культурных традиций и инноваций в образовании; ренессанс японского традиционализма; высокий статус учителей в обществе; сложность изучения японского языка в связи с его особой структурой; школы «Дзюку»; высокий уровень образованности всего населения; образовательную конкуренцию и большие энергетические затраты обучающихся; формирование коллективизма с раннего детского возраста; развитое эстетическое и художественное образование; экологическое образование.*

Первые ясли были созданы под руководством американских женщин в 1871 году в Йокояме, первые собственно японские ясли – в 1894 году в Токио, но идея такого раннего отрыва от матери не стала популярной. Первый детский сад фребелевского типа возник в Токио в 1876 году. Его открыла американская миссионерка. Она организовала также двухлетнюю подготовку воспитателей, читала студентам лекции по книгам Фребеля «О воспитании человека» и «Материнская игра», разучивала с ними тексты игр и песен. Вместе с воспитателями она перевела на японский язык обе эти книги, после чего все детские сады Японии строго придерживались фребелевской педагогической системы. Этому также содействовал буддийский священник, обучавшийся в Великобритании и переведший на японский язык популярную книгу Ф. Фребеля про детские игры. Основная идея Фребеля – самодеятельность ребенка – актуальна до сих пор. В 1882 году Министерство образования, науки и культуры стало открывать детские сады для бедных.

В 1900 году были разработаны национальные стандарты дошкольного воспитания и официальные правила для детских садов. Закон о детских садах вступил в силу и в нем рекомендовалось создавать детские сады на базе ясель, и их стало 1066; через десять лет число детских садов удвоилось. Особые дошкольные учреждения создавались во время войны, а также на период созревания и сбора урожая. По закону 1947 г. детские сады и ясли стали частью системы начальной школы. Ясли были превращены в центры дневного ухода, относящиеся к ведению Министерства здравоохранения и социального обеспечения, но в течение 60-х годов их программы перестали отличаться от программ детских садов.

1972 г. была поставлена задача обеспечить местами всех желающих; сейчас примерно 90–95% детей приходят в школу после одной из форм общественного дошкольного воспитания; среди маленьких детей (до 3 лет) этот процент ниже. Обязательным начальным образованием охвачены все дети; среднее количество детей в классе – 30 человек.

Во второй половине XX века детские сады находятся в ведении Министерства образования, науки и культуры, а центры дневного ухода – Министерства здравоохранения и социального обеспечения. В детском саду делается больший акцент на образование, дети старше находятся в саду около 4 часов в день, с родителями или опекунами заключается договор, есть программа, в содержание входит забота о здоровье,

о налаживании социальных контактов, ознакомление с окружающим, развитие речи и самовыражения; на одного взрослого приходится в среднем 20 детей.

В центрах дневного ухода делается больший акцент на воспитание, вместе воспитываются младенцы и дошкольники, работают эти учреждения 8 часов в день, детей направляют в них муниципальные власти, плата зависит от дохода родителей; есть нормативные документы, определяющие деятельность учреждений; в содержание работы входит уход за ребенком, обеспечение эмоциональной стабильности, забота о здоровье, регулирование социальных контактов, создание соответствующего окружения и ознакомление с окружающим, развитие речи и самовыражения. Всего центров ухода около 23 тысяч, в среднем в каждом около 75 детей, по 10 детей на взрослого. Есть также специальные учреждения для детей с недостатками развития.

Подготовка воспитателей ступенчатая, дипломы имеют разную ценность и длительность действия; в идеале воспитатели имеют университетское образование. В детских садах работают воспитателями в основном молодые незамужние женщины. Общей задачей всей системы является нивелирование различий в воспитании детей дошкольного возраста, улучшение его качества. Дошкольное учреждение должно решать задачи: помогать ребенку иметь хорошие отношения со взрослыми и детьми, уважать природу, приобретать здоровые жизненные привычки, овладевать навыками социального поведения. Согласно закону от 1986 г. женщины получили право на равный с мужчиной труд. В большинстве семей 1–2 ребенка.

Существуют дополнительные школы для занятий гимнастикой, плаванием, музыкой, танцами, искусством, а также частные детские сады при школах, готовящих к поступлению в университеты, с которыми они связаны. Во многих дошкольных учреждениях детей обучают играть на барабанах и флейте, чтобы они могли принимать участие в маршевых фестивалях, а также разучивают числа и скорописное письмо «кнан» – по желанию родителей. Воспитатель почти не делает замечаний детям, которые плохо ведут себя, рекомендует им самостоятельно решать возникающие конфликты. В некоторых случаях он вызывает директора (заведующего, обычно это мужчина), который может объяснить детям, как нужно себя вести. Специальных занятий по развитию речи нет. Японцы хотят, чтобы дети были как дети: не только счастливые, но иногда и сердитые, расстроенные, эгоистичные. Они учатся пользоваться формальной (приветствия, прощания, благодарности, поощрения) и неформальной речью. Языку учатся как средству выражения групповой солидарности и общего социального намерения.

В Японии обучение не придерживается определенной теории: заимствуются наилучшие достижения, удачные модели, эффективные методы, безусловно приносящие успех, но при этом традиционные ценности продолжают почитаться и проявляются даже в мелочах: при организации индивидуально ориентированного, связанного с дарами природы питания, при воспитании дисциплины и ответственности и т. п. Считается, что нужно предоставить всем детям равные условия. Важна не одаренность, а терпение, усидчивость, характер. Хорошее поведение – такое, при котором ребенок рано встает, даже в выходные дни и каникулы, много работает и играет, делает физические упражнения, хорошо питается, уважает старших и внимателен к чувствам других. Положительным считается умение зависеть от других и понимать их (т. е. считаться с теми, кто находится рядом, видеть их настроение, подчиняться общим правилам и быть терпимым).

С детьми любого возраста проводят много экскурсий, в организации которых помогают родители. В этом тоже угадывается традиционная потребность японцев путешествовать по родной стране, чтобы увидеть разные места, познакомиться с трудом людей, с жизнью в разных условиях. Отношения в группе или классе формулируют таким образом, чтобы индивидуальные способности получили полное развитие, каждый ребенок приобрел опыт исполнения любой роли в коллективе сверстников (член бригады; ведущий;

дежурный; ответственный за определенную часть работы и т.д.). С этой целью широко используются фестивали, прогулки-путешествия, труд и другие коллективные работы.

Взаимосвязи детского сада и семьи. Много внимания уделяется созданию условий для выражения протеста детей против войны, последствий американской ядерной бомбардировки городов Хиросимы и Нагасаки. В продуктивных видах деятельности: рисовании, аппликации, лепке из глины – детей стараются не учить никаким приемам. В лепке дети сначала создают нечто в форме круглого комка, лепешки, а затем начинают в этом что-то узнавать и называть. В результате детские работы отличаются большой примитивностью, но это будит фантазию, воображение. Такие упражнения соответствуют традиционному японскому мировосприятию, выраженному во многочасовом созерцании камня, цветка.

Детей в Японии начиная с дошкольного возраста знакомят со смертью: им рассказывают про нее, читают и обсуждают специальные книги. Тематика войны, смерти связана с большой работой японских детских садов по воспитанию детей в духе мира и мирового гражданства.

Школьное обучение построено на групповом подходе. В отношениях педагогов друг с другом и с родителями все избегают критики. Для родителей устраивается большое количество курсов. Обучение чтению, в котором японские дети уже в начальной школе показывают очень высокие результаты, осуществляется в основном родителями дома, и семья сама видит в этом свою обязанность. В Японии соревнования между детьми не поощряются. Говорить об индивидуальных различиях между детьми запрещено. Группа (класс) остается группой (классом) и тогда, когда дети занимаются зарядкой, дерутся, представляют свою школу или детский сад за их пределами, например на экскурсии. В классе учитель может работать и с малыми группами детей.

Подготовка воспитателей ступенчатая, дипломы имеют разную ценность и длительность действия; в идеале воспитатели имеют университетское образование. В детских садах работают воспитателями в основном молодые незамужние женщины. Общей задачей всей системы является нивелирование различий в воспитании детей дошкольного возраста, улучшение его качества.

Японские педагоги особое значение придают воспитанию детей в коллективе, которое они рассматривают как одно из основных условий демократического воспитания. Воспитатели и учителя формируют ту систему отношений, которую они считают образцом свободного общества для Японии конца XX – начала XXI в.

Как и в большинстве стран мира, система образования в Японии включает дошкольное, школьное и высшее образование. Японское среднее образование является бесплатным и обязательным с 1947 г (когда был принят «Основной закон об образовании»), включает начальную и среднюю школы и управляется Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий. В начальной и средней школе ребенок учится с шести до пятнадцати лет. После этого он может пойти в старшую трехлетнюю школу, которая готовит молодых людей к поступлению в университет. Большинство молодых японцев стремятся получить высшее образование, поэтому к учебе относятся очень дисциплинированно и ответственно.

Дошкольное образование не является обязательным и представляет собой систему платных и в большинстве своем частных детских садов. Посещение детского сада не обязательно для ребенка, и многие родители воспитывают малышей дома тем более, что здесь женщины, имеющие маленьких детей, в большей степени ориентированы на воспитание детей и ведение домашнего хозяйства, чем на работу (хотя в последние годы происходят изменения, характерные для всех цивилизованных стран, когда занятость работающих женщин постепенно увеличивается).

В Японии есть особые элитные детские сады, которые работают под опекой крупных университетов. В них реализуются сложные программы воспитания и обучения, что впоследствии позволяет детям поступать в престижные университетские школы и далее – в университеты. Стоимость такого дошкольного образования очень высока, и поэтому немногие семьи могут себе это позволить. Однако университетские дошкольные образовательные учреждения привлекают родителей, которым бы хотелось дать лучшее образование для своих детей и обеспечить их будущую карьеру. Социальные навыки формируются в мини-коллективах детей (группы «хан»), которые создаются с учетом уровня развития способностей детей для решения коллективных задач разной сложности. Здесь имеет значение приучение детей к социальной дисциплине и четкому выполнению предписаний в условиях групповой совместной деятельности.

Общее образование включает три ступени: начальная школа (1–6 классы); средняя школа (7–9 классы); старшая школа (10–12 классы).

Начальная и средняя школа входят в систему обязательного общего образования и являются бесплатными для детей, однако старшая школа – платная. При этом почти все дети (более 95%) поступают в старшую школу.

В начальной школе дети изучают японский язык, математику, естествознание, обществоведение, музыку, изобразительное искусство. Обязательными предметами также являются физическая культура и домоводство (домашнее хозяйство). На уроках по естествознанию изучаются основы физики, химии, биологии. Обществоведение включает историю, этику, психологию, этикет. Система оценивания знаний в начальной и младшей средней школе пятиуровневая шкала, с буквенным обозначением. Широко распространено тестирование, особенно в средних и старших классах.

Старшие школы различаются по статусу и могут быть как престижными, которые готовят учащихся для поступления в университет, так и обычными школами для учащихся, не поступающих в вузы. Здесь программа обучения является относительно простой (домоводство, сельское хозяйство и т.д.). Как правило, подростки, которые идут в такие школы, не нацелены на дальнейшую карьеру, хотя и могут получить специальное образование.

Вопросы для самоконтроля

1. Как организована система дошкольного образования Японии?
2. Как организована система школьного образования Японии?

Тема 13. Учреждения дошкольного и начального образования Турции, Китая, Монголии, Вьетнама, Кубы

До Второй мировой войны в Китае детских садов было мало, они были частные, в них ходили дети из богатых семей в сопровождении нянь. После войны началось строительство социализма, ориентированное на лучшие достижения советской системы (по имени русского ученого И.П. Павлова «павловский подход»: у ребенка можно сформировать любые качества и способности, если правильно его стимулировать, поощряя и порицая). Во время культурной революции 1966-1976 гг. отрицались и советские, и капиталистические ценности, в школы пришли малообразованные непрофессионалы. С 80-х годов началась ориентация на США и Японию, и сейчас детские сады стали гораздо более разнообразными.

В послевоенной истории дошкольного воспитания КНР различают четыре периода, соответствующие политическому развитию страны.

Первый – с 1949 по 1957 г. – был связан с неуклонным ростом сети дошкольного воспитания и происходил в период восстановления экономики страны и в первую пятилетку. Ясли были переведены в подчинение Министерству здравоохранения, а детские сады – народного образования. Сформулированы основные принципы дошкольного воспитания – учет разнообразных условий и опора на местные органы и организации,

способные оказать поддержку детским садам. В это время в Китае ориентировались на СССР; советские специалисты по дошкольному воспитанию организовали первые экспериментальные детские сады.

В последующий период, с 1958 по 1965 г., число детских садов росло очень быстро, в результате помещений, материального оборудования, персонала не хватало. Качество дошкольного воспитания считалось капиталистическим предрассудком, важнее было сориентировать ребенка на взрослого, а не наоборот. Однако к концу этого времени была поставлена цель добиваться качества, а не количества, и развитие системы дошкольного воспитания изменилось.

В период культурной революции 1966–1976 гг. система дошкольного воспитания очень пострадала: необходимо было прививать детям революционные и милитаристские идеи, заучивать с ними стихи и цитаты из произведений Мао.

В последний, четвертый период (с 1976 г. по наши дни) политика повернулась в сторону модернизации, экономического развития, а детские сады – к образованию. Были восстановлены и укреплены органы просвещения, система повышения квалификации, особое значение стало придаваться качеству образования. Содержание образования связано с привитием гигиенических навыков, физической активностью, речью, представлениями о природе и обществе, математикой, музыкой, искусством, нравственностью. Дети национальных меньшинств говорят и на китайском, и на языке своего народа.

В Китае детские сады довольно большие, например 270 детей и 60 взрослых. В группе 26 человек. Часть детей посещает дошкольные учреждения только днем (с 8.00 до 18.00, прием детей начинается в 7.45) и уходит домой; часть (5%) остается на ночь; родители забирают их только в среду и субботу. Медсестра проверяет в понедельник утром, здоровы ли дети.

В Китае существуют очень большие *различия между городом и деревней*, и они отражаются на условиях жизни детей в детских садах. Родители балуют, холят, лелеют, даже подкупают ребенка. Возникает опасность, что избалованный ребенок не сможет воспринять принципы коллективизма, товарищества. С другой стороны, в семьях, где один ребенок, он лучше питается и получает более хорошее образование. В Китае считают: если быть только с ребенком, то невозможно хорошо работать. *В детском саду дети должны перестать быть эгоистами*. Государство, требуя от родителей жертвы – иметь только одного ребенка, гарантирует им *помощь в охране здоровья и образовании*. Воспитатели считают, что если ребенок с трудом расстается с родителями, то это потому, что они его избаловали и сами с трудом отпускают. В детском саду не допускаются драки, плохое поведение, избалованность, отказ подчиниться требованию старшего. Если ребенок плохо себя ведет, воспитатель должен подойти к нему и показать, что он это заметил. После того как ребенок поймет, в чем он провинился, воспитатель называет его по имени. Шлепать детей или выводить их из комнаты не разрешается, *наказания отсутствуют*. Воспитатель должен пресекать плохое поведение в самом начале, при первых его признаках, например шепоте, ерзании. Воспитатели должны сознавать свою нагрузку и готовить все материалы и планы заранее, предполагая возможное поведение и настроение детей, загружая их полностью. У воспитателя и детей *нет свободного времени*, потому что они считают это бесцельным. Воспитатели должны быть последовательными, спокойными и твердыми, никогда не сердиться. Им следует абсолютно ясно давать понять детям, что от них требуется, а что нельзя делать. В ссоры детей надо сразу вмешиваться. Воспитатели считают, что иначе ребенок решит, что его принимают таким, какой он есть, и сохранит плохой характер на всю жизнь. Другой путь добиться правильного поведения – *сравнивать и поощрять*. Воспитатели задают вопросы о поведении: правильно ли? Почему неправильно? Что нужно сделать, чтобы было правильно? Кто делает правильно? Дети должны вслушиваться в слова и стараться усвоить правильный пример. В Китае считают, что научиться регулировать свои желания, подчинить их

ритму группы полезно и правильно. Группа только тогда группа, когда в ней дисциплина и порядок. Воспитатели очень хорошо знают об индивидуальных различиях между детьми, но не считают их врожденными.

Китайскую систему дошкольного воспитания критикуют за суровость, жесткость, сверхрегулируемость. Воспитатели слишком ограничивают и контролируют поведение детей, слишком регламентируют их игру. Дети на занятиях пассивны, послушны воле взрослого, подчинены дисциплине. Но в Китае *это воспринимается как проявление заботы и внимания.* Родители считают, что воспитатели — образованные профессионалы, не имеющие эмоциональной зависимости от детей, и они воспитают их лучше, чем родители. Детский сад скорректирует, дополнит и исправит то, что дети получают дома. Они верят, что то, что хорошо для Китая, хорошо и для них. *Развитие музыкальных способностей считается залогом развития других способностей.* Те, кто выступают перед гостями, не демонстрируют себя, а делают благо для школы или детского сада. Они *воспитываются в ответственности перед страной.* Такие ценности, как упорство и трудолюбие, относятся к традиционным.

Перед начальной школой также ставится задача создания условий для физического, интеллектуального, морального, эстетического развития, воспитания здорового тела и ума. Проводятся уроки гимнастики, развития речи, математики, ознакомления с окружающим, музыки и искусства. Обычно уроки фронтальные, учитель стоит перед детьми, сидящими за партами перед ним или вокруг него, подчеркивается необходимость вести себя дисциплинированно. Лишь в последние годы детей начали делить на подгруппы. Используется много аудиовизуального материала и игр, стимулируется развитие наблюдательности, памяти, внимания, познания. Наблюдение предшествует самостоятельной работе, важными компонентами методики являются также труд и повседневная жизнь. Обязательно есть дежурные по классу. Стили учителей несколько различны: например, на математике одни требуют умения оперировать в уме и на бумаге многозначными числами, другие поощряют прежде всего развитие логического мышления. Довольно мало творческих заданий, поддержки инициативы, идущей от ребенка. Обычно сначала учитель объясняет материал, а потом задает вопросы в устной форме по пройденному материалу. Успехом считается, если дети послушны и правильно отвечают учителю. Реформирование системы начальной школы также связано с новыми веяниями в педагогике, в частности с работой по *многоцелевым проектам, ориентированным на процесс получения образования, усвоение учебного содержания, а не только на результат обучения.* В области образования, как и в других сферах жизни, в Китае предпочитают идти периодами, иногда увлекаясь чужим опытом, но всегда опираясь на свои традиции.

Практический раздел **Семинарские и практические занятия**

Практическое занятие 1. Сравнительная педагогика как отрасль знания и учебная дисциплина

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о сравнительной педагогике как отрасли знания и учебной дисциплине

Основные понятия: *сравнительная педагогика, объект, предмет, функции, задачи сравнительной педагогики; методы сравнительной педагогики, основные этапы развития сравнительной педагогики*

Требования к компетентности: *знать сущность сравнительной педагогики, ее объект, предмет, функции, задачи; методы сравнительной педагогики; понимать основные этапы развития сравнительной педагогики; уметь применять научный аппарат сравнительной педагогики.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Сравнительная педагогика как отрасль знания и предмет изучения (понятие сравнительной педагогики, ее объект, предмет, задачи и функции, понятие национальной системы образования, основные категории сравнительной педагогики).

2. Методологические основы сравнительной педагогики. (Методологические подходы в сравнительной педагогике, методы сравнительной педагогики).

3. Основные этапы развития сравнительной педагогики как области знания и науки.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях: дайте определение терминам: *сравнительная педагогика, объект, предмет, функции, задачи сравнительной педагогики.*

2. Подготовьтесь к ответу на вопросы

- Почему возрастают роль и значение сравнительной педагогики на современном этапе развития общества?

- В чем заключается смысл понятий: глобализация, интернационализация, интернализация, локализация, стандартизация?

- Почему в зарубежной традиции предпочтительнее понятие «сравнительное образование» понятию «сравнительная педагогика»?

- Какие методы исследования используются в сравнительной педагогике?

- Что такое национальная система образования?

3. Подготовьте сообщение «Характеристика международных организаций: ЮНЕСКО, ООН, ЮНИСЕФ и международные проблемы в сфере образования»

Список источников

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.

2. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: учеб. пособие для студентов средних и высших учебных заведений. – М.: Академия, 1998. – 176 с.

3. Родионов М.Л. Сравнительная педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999. – С. 378–377.

Практическое занятие 2.

Становление и развитие сравнительной педагогики в Республике Беларусь и России

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о становлении и развитии сравнительной педагогики в Республике Беларусь и России

Основные понятия: зарубежный опыт, сравнительная педагогика

Требования к компетентности: *знать вклад Ф. Скорины, И. Копиевича, К. Нарбута, А. Чарторыцкого в развитие идей зарубежного образования в Беларуси; понимать пути внедрения теории и практики зарубежных педагогов в систему образования России и Беларуси на рубеже XIX–XX вв; уметь раскрыть процесс развития сравнительной педагогики с 90-е гг. XX века и до настоящего времени в Республике Беларусь*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Вклад Ф. Скорины, И. Копиевича, К. Нарбута, А. Чарторыцкого в развитие идей зарубежного образования в Беларуси.

2. Внедрение теории и практики зарубежных педагогов в систему образования России и Беларуси на рубеже XIX–XX вв.

3. Развитие зарубежного опыта в Беларуси в XX столетии.

4. Становление и развитие сравнительной педагогики с 90-е гг. XX века и до настоящего времени в Республике Беларусь.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях:

– запишите идеи Ф. Скорины, И. Копиевича, К. Нарбута, А. Чарторыцкого, оказавшие влияние на развитие зарубежного образования в Беларуси.

2. Подготовьте список из 5 статей, которые характеризуют развитие идей зарубежного образования в Беларуси и России (сайт <https://cyberleninka.ru/>). Наиболее интересную, на ваш взгляд, 1 статью законспектируйте.

Практическое занятие 3–4. Становление взглядов на общественное дошкольное воспитание и начальную школу в зарубежных странах

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о становлении взглядов на общественное дошкольное воспитание и начальную школу в зарубежных странах

Основные понятия: *детский сад, реформаторские системы обучения детей, бихевиоризм, дистанционное обучение, медиаобразование*

Требования к компетентности: *знать характеристики детского сада как места обеспечения дневного ухода за детьми; понимать идеи С. Холла, Д. Дьюи, Э.Л. Торндайка, В. Келера, Д. Боулби, Б. Бетельхейма, М. Клейна, Б. Колдуэлла и их влияние на педагогическую практику; уметь пояснить сущность дистанционного обучения и медиаобразования в ведущих зарубежных системах образования*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Идеи детского сада как места обеспечения дневного ухода за детьми.
2. Реформаторские системы обучения детей (Белл-Ланкастерская).
3. Фребелеские идеи дошкольного образования.
4. Идеи и деятельность С. Холла, Д. Дьюи, Э.Л. Торндайка, В. Келера, Д. Боулби, Б. Бетельхейма, М. Клейна, Б. Колдуэлла и их влияние на педагогическую практику.
5. Центры воспитания малышей при университетах. Теории бихевиоризма.
6. Проекты «Хэд старт», «Хоум старт», «Хай скоуп».
7. Теории Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Э. Эриксона, А. Маслоу в становлении современного дошкольного образования.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях:

– составьте «ленту времени» возникновения идей обучения: Белл-Ланкастерская, С. Холла, Д. Дьюи, Э.Л. Торндайка, В. Келера, Д. Боулби, Б. Бетельхейма, М. Клейна, Б. Колдуэлла, теория бихевиоризма, проекты «Хэд старт», «Хоум старт», «Хай скоуп», теории Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Э. Эриксона, А. Маслоу.

2. Подготовьте рекламные книги **Б. Спока** «Уход за младенцем и ребенком».

3. Подготовьте реферат «Теории Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Э. Эриксона, А. Маслоу в становлении современного дошкольного образования».

Список источников

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: учебник / В.В. Абраменкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 511 с.
2. Джурицкий, А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джурицкий. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 353 с.
3. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001 – 239 с.

4. Социализация детей в дошкольном возрасте: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под науч. ред. С.А. Козловой. – 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт; М.: Изд-во ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 195 с.

5. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Практическое занятие 5, 6, 7.

Современная европейская начальная школа

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о современной европейской начальной школе

Основные понятия: аниматор, антипедагогика, антиэгалитаризм, билингвальное обучение, вальдорфская педагогика, «Декларация прав ребенка», зарубежный педагогический опыт, международные детские летние деревни, параллельная школа.

Требования к компетентности: знать характеристики традиционной начальной европейской школы; понимать пути совершенствования начального школьного образования в Европе в XX–XXI веке; уметь вычленить влияние национальных традиций на развитие начальной школы.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Характеристика традиционной европейской школы. Антипедагогика.
2. Пути совершенствования начального школьного образования в Европе в XX–XXI веке.
3. Связь системы дошкольного образования с различными типами школ.
4. Влияние национальных традиций на развитие начальной школы. Вопросы компетенции учителя.
5. Европейские ориентиры в области дошкольного и начального воспитания и образования детей.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях: дайте определение понятий: аниматор, антиэгалитаризм, билингвальное обучение, вальдорфская педагогика, международные детские летние деревни, параллельная школа.

2. Подготовьте реферат «Пути совершенствования дошкольного и начального школьного образования в Европе в XX–XXI веке»

3. Изучите материалы по школе Реджио Эмилио (Хазиахметова, Е.В. Принципы организации архитектурного пространства школы на основе педагогической методики Реджио Эмилия / Е.В. Хазиахметова, И.И. Ахтямов, Р.Х. Ахтямова // <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-organizatsii-arhitekturnogo-prostranstva-shkoly-na-osnove-pedagogicheskoy-metodiki-redzhio-emiliya>).

Подготовьте в микрогруппах проект современного белорусского детского сада, который основан на изученных идеях. Что реально возможно перенести в отечественную образовательную среду?

4. Подготовьтесь к написанию контроля по модулю.

Список источников

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: учебник / В.В. Абраменкова. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 511 с.
2. Вульфсон, Б.Л. Становление сравнительной педагогики как науки / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 100–107.
3. Джурицкий, А.Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джурицкий. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 353 с.

4. Сравнительная педагогика: История и современное состояние: сб. науч. ст. / под ред. В.А. Капрановой. – Мн.: НИО, 1998.

5. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

6. <https://cyberleninka.ru/article/n/antipedagogika-vyzov-postmodernizma>.

Практическое занятие 8. Развитие системы дошкольного и начального образования в США

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о развитии системы дошкольного и начального образования в США

Основные понятия: публичные детские сады

Требования к компетентности: *знать характеристики идей обучения ребенка в предшколах начала XX века США; понимать основные направления работы современных дошкольных учреждений США и идеи и проблемы современной системы образования; уметь раскрыть организацию работы современной начальной школы США.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Первые детские сады и школы младенцев начала XIX века. Публичные детские сады, основанные на идеях С. Холла, Ф. Фребеля.

2. Идея обучения целостного ребенка в предшколах начала XX века. Влияние проекта 1964 г. на американское дошкольное воспитание.

3. Основные направления работы современных дошкольных учреждений. Работа с детьми, имеющими недостатки развития программы образования американского детского сада.

4. Основные идеи и проблемы современной системы образования (свободы, равенства, дисциплины, безопасности, стремления к счастью детей, независимости и др.).

5. Взаимосвязи детского сада и семьи в США.

6. Организация работы современной начальной школы США. Конструктивистский подход как самый популярный метод обучения американской школы.

7. Система подготовки педагогических кадров.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях:

– запишите основные педагогические идеи С. Холла, Ф. Фребеля

– Какие зоны и уголки есть в современных дошкольных учреждениях США?

Сравните с детскими садами Республики Беларусь.

2. Подготовьте рефераты «Взаимосвязи детского сада и семьи в США», «Система подготовки педагогических кадров в США»

Список источников

1. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джуринский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 353 с.

2. Социализация детей в дошкольном возрасте: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под науч. ред. А. Козловой. – 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт; М.: Изд-во ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 195 с.

3. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Практическое занятие 9. Детские сады и школы Франции

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о развитии системы дошкольного и начального образования во Франции

Основные понятия: материнская школа, эгалитаристский подход, централизация образования, «школа вязания», ОМЕР.

Требования к компетентности: *знать особенности образования во Франции; понимать роль Международной организации по дошкольному воспитанию в развитии сети дошкольных учреждений Франции; уметь вычлнить структуру, цели, содержание, методы, средства воспитания и обучения в дошкольных учреждениях и начальных школах Франции.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

- 1 Особенности образования во Франции
2. Первые школы XVIII века для детей дошкольного возраста во Франции. Детские сады конца XIX века.
3. Роль Международной организации по дошкольному воспитанию в развитии сети дошкольных учреждений Франции.
4. Материнские школы XX века.
5. Цели, распорядок дня и направления деятельности современных материнских школ.
6. Система подготовки детей к школе во Франции.
7. Формы помощи семьям во Франции. Система страхования детей.
8. Педагогические циклы обучения; методы обучения и воспитания.
9. Основные цели, содержание, методы, средства воспитания и обучения в начальных школах.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях: запишите, чем отличается материнская школа во Франции от УДО Республики Беларусь?
2. Подготовьте буклеты «Дошкольное образование во Франции», «Начальное образование во Франции».

Список источников

1. Андриенко, Е.В. Сравнительная педагогика: учеб. пособие / Е.В. Андриенко; М-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 209 с.
2. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джуринский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 353 с.
3. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с.
4. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т. В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Практическое занятие 10, 11. Развитие системы дошкольного и начального образования в Германии, Австрии и Швейцарии

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о развитии системы дошкольного и начального образования в Германии, Австрии и Швейцарии

Основные понятия: *децентрализация образования, гимназия, дуальная система, антиэгалитаристский подход, демократические принципы раннего воспитания, школы-пансионы, «Конкордат о школьной координации»,*

Требования к компетентности: *знать характеристики австрийских и немецких детских садов, материнских центров ФРГ; понимать пути развития системы дошкольного воспитания после объединения Германии; уметь охарактеризовать организацию работы современных детских садов и начальных школ Швейцарии, Австрии.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Первые немецкие детские сады XIX века.
2. Демократические и национал-социалистические принципы педагогики XIX-начала XX века в Германии и их влияние на работу дошкольных учреждений и школ.
3. Церковные детские сады послевоенной Германии.
4. Материнские центры ФРГ и их помощь семье. Модель детского сада как открытой системы и направления деятельности. Детские сады ГДР.
5. Развитие системы дошкольного воспитания после объединения Германии. Организация работы современного детского сада.
6. Первые начальные школы Германии начала XX века. Современное состояние и программы образования начальных школ. Связь начальной школы с детским садом.
7. Система дошкольного и начального образования в Австрии.
8. Организация работы современных детских садов и начальных школ Швейцарии.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях: подготовьте тестовый опрос по теме (8 вопросов с 5 вариантами ответов, один правильный)
2. Подготовьте список из 5 статей, которые характеризуют работу педагогов с детьми в Германии, Австрии и Швейцарии. Законспектируйте наиболее полезную, с вашей точки зрения, статью.

Список источников

1. Андриенко, Е.В. Сравнительная педагогика: учеб. пособие / Е.В. Андриенко; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 209 с.
2. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джуринский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 353 с.
3. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с.
4. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Практическое занятие 12. Детские сады и начальные школы Великобритании и Ирландии

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о детских садах и начальных школах Великобритании и Ирландии.

Основные понятия: традиция, инновация, семейное воспитание

Требования к компетентности: *знать особенности английского образования; понимать реформы системы английского образования и влияние идей Р. Оуэна и Ф. Фребеля на детские сады конца XIX – начала XX века; уметь описать образование педагогических работников Великобритании, систему дошкольного образования Ирландии.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Особенности английского образования.
2. Первые детские сады и начальные школы Англии конца XIX века. Влияние идей и деятельности Р. Оуэна и Фребеля на детские сады конца XIX – начала XX века.
3. Современные «детские школы» и ясли, их деятельность, программы дошкольного образования.
4. Подготовка детей к школе. Качество и содержание образования дошкольников.
5. Реформы системы образования и деятельность английской школы.
6. Образование педагогических работников Великобритании.
7. Система дошкольного образования Ирландии.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях: подумайте основания, по которым возможно сравнивать систему дошкольного образования Беларуси и Великобритании. Проведите это сравнение.

Параметры сравнения Республик Беларусь Великобритания

- 1
- 2
- 3..

1. Подготовьте реферат «Первые детские сады и начальные школы Англии конца XIX века».

2. Ознакомьтесь с документом «Стандарт поддержки разнообразия в дошкольном детстве (Уэльс, Великобритания)» <https://cyberleninka.ru/article/n/standart-podderzhki-raznoobraziya-v-doshkolnom-detstve-uels-velikobritaniya>. Выпишите в тетрадь особенности, которые касаются родителей, взаимодействия с родителями

Список источников

1. Андриенко, Е.В. Сравнительная педагогика: учеб. пособие / Е.В. Андриенко; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 209 с.
2. Борисова, С.П. Современное дошкольное образование за рубежом / С.П. Борисова // <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-doshkolnoe-obrazovanie-za-rubezhom>.
3. Джурицкий, А.Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джурицкий. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 353 с.
4. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с.
5. Социализация детей в дошкольном возрасте: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под науч. ред. С.А. Козловой. – 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт; М.: Изд-во ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 195 с.
6. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Практическое занятие 13. Дошкольные учреждения и система начальных школ Финляндии

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний о детских садах и начальных школах Финляндии

Основные понятия: *стандарт, «дневные дома», дневной уход, детские дома с принципами семейного воспитания, «открытые детские сады», самоидентичность*

Требования к компетентности: *знать принципы работы “открытых детских садов”; понимать законодательную базу дошкольного образования, цели системы дневного ухода; уметь описать образование педагогических работников Финляндии, систему дошкольного и начального образования Финляндии.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Первые дошкольные учреждения конца 50-х годов XX века.
2. Послевоенная система дошкольного образования. Создание «дневных домов» во второй половине XX века.
3. Законодательная база дошкольного образования. Цели системы дневного ухода. Программы пребывания детей в дневных садах. Подготовка детей к школе.
4. Детские дома с принципами семейного воспитания и их работа. Использование прогрессивных форм воспитания и обучения в современных дошкольных учреждениях Финляндии.
5. «Открытые детские сады» и принципы их работы. Идеи подготовки детей к общественной жизни в работе дошкольных учреждений (воспитание самостоятельности, самоидентичности, свободы саморазвития).
6. Система начальных школ второй половины XX века, их особенности и направления работы.
7. Подготовка педагогов для системы образования.

2. Задания для самостоятельной работы

1. В рабочих тетрадях: подумайте основания, по которым возможно сравнивать систему дошкольного образования Беларуси и Финляндии. Проведите это сравнение.

	Параметры сравнения	Республика Беларусь	Финляндия
1			
2			
3.			

2. Ознакомьтесь с документом «Стандарт дошкольного образования Финляндии // <https://cyberleninka.ru/article/n/standart-doshkolnogo-obrazovaniya-finlyandii> Выпишите в тетрадь особенности, которые касаются родителей, взаимодействия с родителями

Список источников

1. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с
2. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.
3. Борисова, С.П. Современное дошкольное образование за рубежом / С.П. Борисова // <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-doshkolnoe-obrazovanie-za-rubezhom>

Практическое занятие 14. Взаимосвязь учреждений дошкольного и начального образования в Болгарии, Венгрии, Чехии

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний об учреждениях дошкольного и начального образования в Болгарии, Венгрии, Чехии.

Требования к компетентности: *знать Особенности работы современного болгарского детского сада, задачи, формы и методы работы современных дошкольных учреждений Чехии с семьей; понимать систему подготовки педагогических кадров в Болгарии, Венгрии, Чехии; уметь пояснить влияние педагогической системы Э. Пиклер на работу венгерских дошкольных учреждений.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Программы дошкольного образования Болгарии. Особенности работы современного болгарского детского сада. Система подготовки педагогических кадров.

2. Влияние педагогической системы Э. Пиклер на работу венгерских дошкольных учреждений. Направления деятельности, приемы работы и вопросы подготовки педагогов венгерского детского сада.

3. Концепция дошкольного образования в Чехии. Задачи, формы и методы работы современных дошкольных учреждений Чехии с семьей. Система подготовки педагогических кадров.

2. Задания для самостоятельной работы

Подготовить плакат-выступление, раскрывающее вопрос темы (работа по подгруппам).

Список источников

1. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с.

2. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Практическое занятие 15. Детские сады и начальные школы Японии

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний об учреждениях дошкольного и начального образования в Японии

Основные понятия: *стандарт, традиционализм, сэнсэй, школы «Дзюку», антивоенное воспитание*

Требования к компетентности: *знать особенности работы современного японского детского сада, методы и идеи воспитания японских детей; понимать систему подготовки педагогических кадров в Японии; уметь пояснить основные идеи, принципы воспитания и обучения в Японии.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы

1. Особенности образования в Японии

2. Первые детские сады второй половины XIX века.

3. Национальные стандарты образования начала XX века.

4. Особенности работы центров дневного ухода. Специальные учреждения для детей с недостатками развития. Работа дополнительных школ, детских садов при школах, их национальные особенности.

5. Различные формы, методы и идеи воспитания японских детей.

6. Организация и основные направления работы современных детских садов. Основные идеи, принципы воспитания и обучения.

7. Особенности работы начальной школы Японии. Антивоенное воспитание в образовательной системе страны.

8. Система подготовки педагогических кадров.

9. Система образования в современной Японии

2. Задания для самостоятельной работы

Подготовить буклеты, раскрывающие особенности начального и дошкольного образования в Японии.

Список источников

1. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с.

2. Фурьева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фурьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Практическое занятие 16, 17, 18

Учреждения дошкольного и начального образования

Турции, Китая, Монголии, Вьетнама, Кубы

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний об учреждениях дошкольного и начального образования Турции, Китая, Монголии, Вьетнама, Кубы.

Основные понятия: *стандарт, «дневные дома», дневной уход, детские дома с принципами семейного воспитания, «открытые детские сады», самоидентичность.*

Требования к компетентности: *знать особенности работы современных детских садов Турции, Китая, Монголии, Вьетнама, Кубы; понимать задачи работы дошкольного и начального образования; уметь пояснить связи дошкольного образовательного учреждения и семьи.*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЮ

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте творческие ответы на вопросы

1. Различные виды учреждений дошкольного образования Турции.

2. Развитие сети дошкольных учреждений на современном этапе. Принципы национального образования Турции. Образовательные программы и организация работы дошкольных учреждений.

3. Развитие турецкой системы начального образования в настоящее время.

4. Послевоенная история и этапы развития дошкольного воспитания Китая. Организация работы китайских детских садов и их недостатки. Связи детского сада и семьи.

5. Задачи работы начальной школы Китая. Программы системы дошкольного образования Китая.

6. Развитие сети дошкольных учреждений в Монголии. Структура детских садов, программы образования и особенности работы. Вопросы подготовки педагогических кадров в стране.

7. Дошкольные учреждения Вьетнама и особенности их деятельности. Развитие сети начальных школ.

8. Первые дошкольные учреждения Кубы. Современная система кубинских детских садов и начальных школ.

9. Развитие сети дошкольных учреждений в Монголии. Структура детских садов, программы образования и особенности подготовки педагогических кадров.

10. Дошкольные учреждения Вьетнама и особенности их деятельности. Развитие сети начальных школ.

2. Задания для самостоятельной работы

Подготовить плакат-выступление, раскрывающее вопрос темы (работа по подгруппам)

Список источников

1. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с.

2. Фурьева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фурьева. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

3. <https://cyberleninka.ru/article/n/doshkolnoe-obrazovanie-v-kitae-etapy-stanovleniya-i-razvitiya>.

4. <https://cyberleninka.ru/article/n/reforma-sistemy-doshkolnogo-obrazovaniya-v-kitae>.

5. <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-sovremennogo-doshkolnogo-vozpitanija-v-kitae>.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

Перечень заданий самостоятельной работы (СР) по дисциплине:

Модуль 1. Теоретические основы сравнительной педагогики

Сравнительная педагогика как отрасль знания и учебная дисциплина Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 терминов). Составьте таблицу «Сравнительная педагогика как отрасль знания и учебная дисциплина».

Становление и развитие сравнительной педагогики в Республике Беларусь и России Постройте схему «Этапы развития сравнительной педагогики в Республике Беларусь». Напишите эссе на тему «Роль сравнительной педагогики в развитии системы образования страны». Подготовьтесь к дискуссии: «Причины, почему сравнительная педагогика основывается на национальной практике».

Становление взглядов на общественное дошкольное воспитание и начальную школу в зарубежных странах Составьте таблицу «Цели светского воспитания». Подготовьте презентацию «Детский сад и начальные школы, созданные филантропами» Подготовьте памятку для педагогов «Методы проектирования».

Современная европейская школа Составьте список статей по актуальным вопросам деятельности современной европейской школы, используя ресурсы библиотеки ВГУ (сайт – lib.vsu.by) – не менее 10 статей начиная с 2016 года. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 терминов). Подготовьте памятку для педагогов «Поликультурное воспитание».

Модуль 2. Организация работы в дошкольных и начальных образовательных учреждениях в различных странах

Развитие системы дошкольного и начального образования в США	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в США 2 Составьте схему / таблицу классификации основных направлений работы современных дошкольных учреждений и начальной школы США 3 Подготовьте презентацию «Система дошкольного и начального образования в США»
Детские сады и школы Франции	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему педагогических циклов обучения в детских садах школах Франции 2 Подготовьте презентацию «Система дошкольного и начального образования во Франции». 3 Подготовьте реферат «Подготовка педагогов для материнских и начальных школ»
Развитие системы дошкольного и начального образования в Германии, Австрии и Швейцарии	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Германии 2 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Швейцарии 3 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Австрии 4 Подготовьте сообщение «Программа экологического воспитания»
Детские сады и начальные школы Великобритании и Ирландии	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Великобритании 2 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Ирландии 3 Составьте таблицу «Влияние идей Р. Оуэна и Фребеля на работу английских школ» 4 Подготовьте презентацию «Организация национального образования в начальных школах Ирландии»
Дошкольные учреждения и система начальных школ Финляндии	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Финляндии 2 Составьте таблицу формы работы детского сада и семьи 3 Подготовьте презентацию «Интегрированные и специальные детские сады, основанные на системе М. Монтессори».
Взаимосвязь учреждений дошкольного и начального образования в Болгарии, Венгрии, Чехии	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Болгарии, Венгрии, Чехии 2 Составьте таблицу «Направления деятельности и приемы работы венгерского детского сада»
Детские сады и начальные школы Японии	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Японии. 2 Составьте сравнительную таблицу «Особенности работы двух типов дошкольных учреждений: детских садов и центров дневного ухода» 3 Подготовьте презентацию «Специальные учреждения для детей с недостатками развития в Японии»
Учреждения дошкольного и начального образования Турции, Китая, Монголии, Вьетнама, Кубы	<ol style="list-style-type: none"> 1 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Турции. 2 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Китае. 3 Составьте схему системы дошкольного и начального образования в Монголии. 4 Составьте схему системы дошкольного и начального образования во Вьетнаме. 5 Составьте схему системы дошкольного и начального образования на Кубе. 6 Постройте схему различных видов учреждений дошкольного образования Турции. 7 Постройте схему послевоенной истории дошкольного воспитания Китая.

Модули заданий УСР

I) Задания, формирующие достаточные знания по изучаемому учебному материалу на уровне узнавания:

1. Из приведенных ответов выберите правильные

- Зарубежный опыт образования дает только изучение истории.
- СП - источник инновационного потенциала в образовании.
- СП предупреждает ошибки в реформе образования.
- СП пробуждает педагогическую фантазию реформаторов.
- СПдолжнаопределятьместонациинамеждународнойшкале образования.
- СП способствует прогрессу науки и техники.
- СП влияет на повышение роли воспитания в социуме.

1. Из приведенных ответов выберите правильный

«Индивидуально предписанное обучение», созданное в Питсбургском Университете (США) относится к: • репродуктивной модели обучения; диагностической модели обучения; интегративной модели обучения.

2. Из приведенных ответов выберите правильный

«Сравнительная педагогика, во-первых, дает возможность воспользоваться чужим опытом для проверки собственных наблюдений у себя дома; во-вторых, ...должно избавить нас от необходимости повторять всю ту массу опытов и экспериментов, через которые уже прошли школы других стран и результаты которых уже давно известны», – сказал русский педагог:

- П. Капнист; К.Ушинский; А. Макаренко; А. Джуринский.

3. Система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих, нравственно-эстетических идей, элементы социального, познавательного и творческого опыта называется: _____ • содержанием образования

4. В педагогике конструктивно критикуют изъяны воспитания и настаивают на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников представители _____ (био-)психологизма

5. Вставьте пропущенное слово

Важнейшее направление школьных реформ в Западной Европе – создание нового типа общеобразовательной школы, не имеющего аналога в предшествующей истории европейского образования, называется _____ «объединенные школы»

6. Видным представителем бихевиористской концепции является:

- П. Блум; • Ален (Э. Шартье); • А. Маслоу;

7. Видным представителем идеи традиционализма является:

- Ален (Э. Шартье); • П. Блум; • А. Маслоу.

8. Видным представителем феноменологического направления является:

- А. Маслоу; • П. Блум; • Ален (Э. Шартье).

9. Во Франции объединенные школы называются: _____ «коллежи»

10. Двойное назначение – как центры педагогических поисков и как популяризаторы новых подходов к учебно-воспитательному процессу имеют _____ школы.

- экспериментальные

11. Донаучные представления о сравнительной педагогике возникли в эпоху _____ античности.

12. Духовный феномен народа (эмпирические знания, сведения, идеи, представления, установки воспитательных действий и т.д.) называется: _____ народной педагогией.

13. За последнюю четверть XX века в мировом образовании вырос в США почти вдвое, в западноевропейских странах в среднем в 2,5 раза, в Японии – в три раза охват детей:

- дошкольными учреждениями; школьными учреждениями; профессиональными колледжами; университетским образованием.

14. Идею целесообразности самостоятельного знакомства ребенка с миром при «упорном и постоянном спонтанном преодолении трудностей» сформулировал в «теории нащупывания»:

- С. Френе; М. Монтессори; Д. Дьюи; Р. Оуэн.

15. Идея свободного, естественного, поэтапного развития ребенка с учетом его возрастных особенностей, ритмов жизни и с помощью специально подготовленных воспитателей – классных учителей лежит в основе альтернативной теории _____ вальдорфской педагогики

16. Идея, что у педагога и школьника одни интересы, они вместе работают, и так дети учатся сотрудничеству, положена в основу у модели альтернативной школы

- С. Френе; М. Монтессори; Д. Дьюи; Р. Оуэн.

17. Концепция «стадий цивилизации» и «коллективных представлений» является фундаментом педагогических взглядов:

- Э. Дюркгейма; • С. Френе; М. Монтессори; Р. Оуэна.

18. Мысль о том, что задача сравнительной педагогики должна состоять в сопоставительном изучении педагогического опыта в разных странах с целью создания наиболее рациональной системы образования и воспитания в масштабах Европы, а затем и всего мира, высказал:

- М.-А. Жюльен Парижский; • С. Френе; М. Монтессори; Д. Дьюи; Р. Оуэн.

19. На освоении культурно-образовательных ценностей, взаимодействии различных культур в ситуации, когда одна из культур доминирует сфокусировано _____ поликультурное воспитание.

20. Область педагогической науки, изучающая, преимущественно в сопоставительном плане, состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и образовательных систем в различных странах и регионах мира – это: _____ сравнительная педагогика

21. Организация учебной деятельности учащихся, направленная на повышение уровня обучения лиц, представляющих этнические меньшинства и иммигрантов, является частью _____ поликультурного образования.

22. Ориентация в основном на сохранение существующей системы образования как лучшей из возможных, с некоторой ее модернизацией называется: • традиционным направлением реформирования; альтернативным направлением реформирования.

23. Принцип – «помоги мне это сделать самому», основанный на том, что учитель помогает ребенку осваивать окружающий мир и постигать его законы на практике – принадлежит альтернативной педагогике ...

- М. Монтессори; С. Френе; Д. Дьюи; Р. Оуэн.

24. Сравнительная педагогика решает задачу разработки научно обоснованных критериев оценки качества и эффективности образования в той или иной стране, чтобы ...

- подняться выше поверхностных аналогий или противопоставлений
облегчить изучение зарубежного опыта специалистами других педагогических дисциплин.

25. Сравнительная педагогика решает задачу целенаправленной унификации и упорядочения терминов педагогической документации разных стран, чтобы ...

- облегчить изучение зарубежного опыта специалистами других педагогических дисциплин.

подняться выше поверхностных аналогий или противопоставлений.

26. Установите правильную последовательность создания первых международных организаций в области просвещения:

- 1) Международная ассоциация образования в Нью-Йорке
- 2) Международный институт при педагогическом колледже Колумбийского университета
- 3) Международное бюро просвещения (МБП)
- 4) Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО)
- 5) Международный центр педагогических исследований в Севре (Франция)

27. Установите правильную последовательность становления сравнительной педагогики:

- 1) краткие и далеко не всегда достоверные экскурсии, как воспитывается подрастающее поколение в чужеземных странах, вплетающиеся в ткань исторических повествований
- 2) М-А. Жюльен Парижский «Очерк и предварительные заметки к исследованию по сравнительной педагогике»
- 3) педагогические путешествия (В. Кузен и др.)
- 4) создание новых экспериментальных школ (училище П. Петерсена при Йенском университете и др.)
- 5) создание Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО)

28. Функцию нормативно-правовой поддержки процесса развития мирового образовательного пространства выполняет: _____ ЮНЕСКО.

II) Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

Тематика рефератов

1. М.А.Жюльен – основоположник сравнительной педагогики.
2. Роль и значение сравнительно-педагогического знания для современной практики образования.
3. Сравнительно-педагогическое исследование и методика его проведения.
4. Развитие сравнительной педагогики в Республике Беларусь на современном этапе.
5. Вклад современных отечественных и российских компаративистов в развитие сравнительной педагогики.
6. Проблемы современной европейской школы.
7. Проблемы и достижения системы дошкольного образования в США.
8. Проблемы и достижения системы начального школьного образования в США.
9. Проблемы и достижения системы дошкольного образования во Франции.
10. Проблемы и достижения системы начального школьного образования во Франции.
11. Семейное воспитание в Германии.
12. Семейное воспитание в Австрии и Швейцарии.
13. Семейное воспитание в Великобритании и Ирландии.
14. Помощь государства семьям, воспитывающим детей в Финляндии.
15. Организация эстетического воспитания в Японии.
16. Достижения в области дошкольного и начального образования в Турции.
17. Достижения в области дошкольного и начального образования в Китае.
18. Достижения в области дошкольного и начального образования в Монголии.
19. Достижения в области дошкольного и начального образования во Вьетнаме.

20. Достижения в области дошкольного и начального образования на Кубе.

III) Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

1. Разработайте буклет «Семейное воспитание в Австрии» для учителя (воспитателя) системы дошкольного образования.
2. Разработайте буклет «Семейное воспитание в Японии» для учителя (воспитателя) системы дошкольного образования.
3. Разработайте буклет «Семейное воспитание в Германии» для учителя (воспитателя) системы дошкольного образования.
4. Разработайте буклет «Семейное воспитание в США» для учителя (воспитателя) системы дошкольного образования.
5. Разработайте буклет «Семейное воспитание в Великобритании» для учителя (воспитателя) системы дошкольного образования.
6. Разработайте буклет «Семейное воспитание на Кубе» для учителя (воспитателя) системы дошкольного образования.
7. Разработайте памятку «Эстетическое воспитание дошкольников по-японски» для родителей детей дошкольного возраста.
8. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока развития.
9. Спроектируйте содержание работы с детьми младшего дошкольного возраста в рамках подходов Монтессори-педагогике.
10. Спроектируйте содержание работы с детьми среднего дошкольного возраста в рамках подходов Монтессори-педагогике.
11. Спроектируйте содержание работы с детьми старшего дошкольного возраста в рамках подходов Монтессори-педагогике.
12. Спроектируйте содержание работы с родителями детей дошкольного возраста в рамках подходов Монтессори-педагогике.
13. Спроектируйте содержание работы с детьми младшего дошкольного возраста в рамках подходов С.Френе.
14. Спроектируйте содержание работы с детьми среднего дошкольного возраста в рамках подходов С.Френе.
15. Спроектируйте содержание работы с детьми старшего дошкольного возраста в рамках подходов С.Френе.
16. Спроектируйте содержание работы с родителями детей дошкольного возраста в рамках подходов С.Френе.
17. Спроектируйте содержание работы с детьми по эстетическому воспитанию, с учетом подходов, реализуемых в детских садах Японии.
18. Спроектируйте содержание работы с детьми по умственному воспитанию, с учетом подходов, реализуемых в детских садах США.
19. Спроектируйте содержание работы с детьми по семейному воспитанию, с учетом подходов, реализуемых во Франции.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Вопросы к промежуточному контролю

Модуль 1

1. Возникновение сравнительной педагогики.
2. Предмет и место сравнительной педагогики среди педагогических наук, задачи курса.
3. Методы сравнительной педагогики: описательный, статистический, исторический, социологический, сравнительный, аналитический.
4. Функции сравнительной педагогики и их классификация.
5. Этапы развития сравнительной педагогики: донаучный, этап становления, этап развития, кризисный этап и интеграционный этап.
6. Проблемы современного образования, рассматриваемые в рамках сравнительной педагогики.
7. Зарубежный опыт сравнительной педагогики в Беларуси в эпоху Возрождения (Ф. Скорина, И. Копиевич, К. Нарбут, А. Чарторыцкий).
8. Внедрение теории и практики М. Монтессори и Ф. Фребеля в России и Беларуси на рубеже XIX–XX вв. Развитие зарубежного опыта в Беларуси в XX столетии.
9. Становление и развитие сравнительной педагогики в 90-е гг. XX века в Республике Беларусь (В.А. Капанова).
10. Влияние российских и белорусских педагогов-компаративистов на распространение опыта зарубежного образования. Реализация совместных моделей сравнительно педагогических исследований.
11. Становление и развитие идеи детского сада как места обеспечения дневного ухода за детьми за рубежом. Цели светского воспитания.
12. Реформаторские системы обучения детей (Белл-Ланкастерская).
13. Детский сад и начальные школы, созданные филантропами. Основоположник системы дошкольного воспитания Ф. Фребель и его детский сад.
14. Идеи и деятельность С. Холла, Д. Дьюи, Э.Л. Торндайка, В. Келера, Д. Боулби, Б. Бетельхейма, М. Клейна, Б. Колдуэлла и их влияние на педагогическую практику.
15. Центры воспитания малышей при университетах. Теории бихевиоризма, созревания и роста. Модели преподавания. Проекты «Хэд старт» и «Хоум старт».
16. Концепция «экологического вмешательства». Идеи педагогов и психологов XX века (А. Маслоу, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Э. Эриксона) и их влияние на педагогику развития ребенка.
17. Влияние феминистского движения (60-е гг. XX века) на дошкольное образование.
18. Теории 80-х гг. XX века («теория привязанности»). Проекты 90-х гг. XX века ориентированные на воспитание свободы, ответственности. Идеи самообучения ребенка.
19. Дифференциация процесса обучения в учреждениях дошкольного образования и начальных школах (тестирование, обучение одаренных детей).
20. Характеристика традиционной европейской школы. Пути совершенствования школьного образования в Европе в XX–XXI веке.
21. Связь системы дошкольного образования с различными типами школ: начальной, средней, профессиональной и вузовской системой образования.
22. Влияние национальных традиций на развитие школы. Вопросы компетенции учителя.
23. Смена системы ценностей в воспитательном процессе школы. Приоритеты и проблемы воспитания. Антипедагогика.
24. Интеграция семьи и школы в воспитательной работе.

25. Практика поликультурного воспитания (полирасовые школы). Принципы, функции, цели поликультурного воспитания. Этнопедагогика.
26. Обучение национальных меньшинств. Педагогическая поддержка иммигрантов. Билингвальное обучение.
27. Болонский процесс. Университетская Хартия. Сорбонская и Болонская декларации. Проекты создания нового европейского университета.
28. Традиции Британской высшей школы. Оксбридж. Шотландские университеты (Манчестерский, Бирмингемский). Характеристики британской системы высшей школы.
29. Массовое и элитарное высшее образование во Франции. Реформы высшего образования Франции: причины и результаты.
30. Германия. Классификация немецких университетов. Проблемы и направления деятельности.
31. Высшая школа США: особенности поступления и обучения. Сильные черты американской высшей школы. Проблемы.
32. Высшая школа в Нидерландах. Двусторонний план развития науки и высшего образования страны. Особенности обучения.
33. Система подготовки педагогических и научных кадров за рубежом. Унификация и диверсификация педагогического образования. Модернизация содержания педагогической подготовки в мире.
34. Подходы к организации педагогической практики. Подготовка педагогов дошкольного и начального образования за рубежом.

Модуль 2

1. Первые детские сады и школы младенцев начала XIX века в США. Публичные детские сады, основанные на идеях С. Холла, Ф. Фребеля.
2. Основные направления работы современных дошкольных учреждений в США. Работа с детьми, имеющими недостатки развития.
3. Взаимосвязи детского сада и семьи в США. Организация работы современных детских садов и начальной школы.
4. Конструктивистский подход как метод обучения американской школы. Система подготовки педагогических кадров.
5. Первые школы XVIII века во Франции для детей дошкольного возраста. Детские сады английского образца и материнские школы конца XIX века, XX века.
6. Создание Международной организации по дошкольному воспитанию во Франции и ее роль в развитии сети дошкольных учреждений. Сущность Единой государственной образовательной программы Франции.
7. Формы помощи семьям во Франции. Педагогические циклы обучения; методы обучения и воспитания.
8. Основные компетенции французской системы дошкольного воспитания. Цели, содержание, идеи, методы, средства воспитания и обучения в начальных школах. Подготовка педагогов для материнских и начальных школ.
9. Принципы невмешательства ФРГ в вопросы семейного воспитания. Материнские центры ФРГ и их помощь семье.
10. Модель детского сада как открытой системы и направления деятельности. Содержание программы образования открытого детского сада.
11. Организация работы современного детского сада Германии.
12. Программа экологического воспитания в детских садах Германии. Связи детского сада и семьи.

13. История и современное состояние и программы образования начальных школ Германии. Связь современной начальной школы с детским садом.
14. Вопросы подготовки педагогических кадров для детских садов и школ Германии.
15. Основные идеи и направления дошкольной педагогики и школы Австрии.
16. Особенности работы учреждений дошкольного образования Швейцарии. Связь детского сада и семьи. Подготовка педагогических кадров
17. История и современное состояние детских садов и начальных школы Великобритании. Влияние идей и деятельности Р. Оуэна, Ф.Фребеля
18. Качество и содержание образования дошкольников Великобритании: принципы, программы, планирование, направления работы. Вопросы взаимосвязи детского сада и семьи.
19. Деятельность английской начальной школы. Реформы системы образования. Образование педагогических работников Великобритании.
20. Дошкольное образование Ирландии.
21. Дошкольные учреждения Финляндии. Сотрудничество и формы работы детского сада и семьи.
22. Интегрированные и специальные детские сады Финляндии. Детские дома и их работа.
23. Система начальных школ Финляндии. Подготовка педагогов для системы образования.
24. Работа современного болгарского детского сада. Система подготовки педагогических кадров.
25. Влияние педагогической системы Э. Пиклер на работу венгерских дошкольных учреждений. Подготовка педагогов венгерского детского сада.
26. Дошкольное образование в Чехии.
27. Детские сады и ясли как часть системы начальной школы Японии. Основные идеи, принципы воспитания и обучения в Японии.
28. Специальные учреждения для детей с недостатками развития в Японии. Работа дополнительных школ, детских садов при школах, их национальные особенности.
29. Особенности работы начальной школы Японии. Антивоенное воспитание в образовательной системе Японии.
30. Различные виды учреждений дошкольного образования Турции. Развитие турецкой системы начального образования в настоящее время.
31. Послевоенная история дошкольного воспитания Китая (Четыре периода). Организация работы детского сада Китая.
32. Связи детского сада и семьи в Китае. Преимущество детских садов и школ.
33. Развитие сети дошкольных учреждений в Монголии. Вопросы подготовки педагогических кадров в стране.
34. Дошкольные учреждения Вьетнама и особенности их деятельности.
35. Современная система кубинских детских садов и начальной школы.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Возникновение сравнительной педагогики. Предмет и место сравнительной педагогики среди педагогических наук, задачи курса.
2. Методы и функции сравнительной педагогики.
3. Этапы развития сравнительной педагогики: донаучный, этап становления, этап развития, кризисный этап и интеграционный этап.
4. Проблемы современного образования, рассматриваемые в рамках сравнительной педагогики.

5. Становление сравнительной педагогики в Беларуси.
6. Становление и развитие идеи детского сада как места обеспечения дневного ухода за детьми за рубежом. Цели светского воспитания.
7. Реформаторские системы обучения детей (Белл-Ланкастерская).
8. Детский сад и начальные школы, созданные филантропами. Развитие идей основоположника системы дошкольного воспитания Ф. Фребеля в практике деятельности детских садов мира.
9. Идеи педагогов и психологов XX века (А. Маслоу, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Э. Эриксона, С. Холла, Д. Дьюи, Э.Л. Торндайка, В. Келера, Д. Боулби, Б. Бетельхейма, М. Клейна, Б. Колдуэлла) и их влияние на педагогику развития ребенка.
10. Влияние феминистского движения (60-е гг. XX века) на дошкольное образование.
11. Дифференциация процесса обучения в учреждениях дошкольного образования и начальных школах (тестирование, обучение одаренных детей).
12. Характеристика традиционной европейской школы. Пути совершенствования школьного образования в Европе в XX–XXI веке.
13. Связь системы дошкольного образования с различными типами школ: начальной, средней, профессиональной и вузовской системой образования.
14. Влияние национальных традиций на развитие школы. Приоритеты и проблемы воспитания.
15. Интеграция семьи и школы в воспитательной работе в образовательных системах разных стран мира.
16. Поликультурное воспитание. Этнопедагогика. Обучение национальных меньшинств.
17. Болонский процесс. Университетская Хартия. Сорбонская и Болонская декларации.
18. Европейское высшее образование.
19. Высшая школа США. Проблемы и достижения.
20. Подготовка педагогов дошкольного и начального образования за рубежом. Подходы к организации педагогической практики.
21. Система дошкольного и начального образования в США.
22. Работа с детьми, имеющими недостатки развития. Взаимосвязи детского сада и семьи в США.
23. Первые школы XVIII века во Франции для детей дошкольного возраста. Детские сады английского образца и материнские школы конца XIX века, XX века.
24. Создание Международной организации по дошкольному воспитанию во Франции и ее роль в развитии сети дошкольных учреждений. Сущность Единой государственной образовательной программы Франции.
25. Формы помощи семьям во Франции. Педагогические циклы обучения; методы обучения и воспитания.
26. Основные компетенции французской системы дошкольного воспитания. Цели, содержание, идеи, методы, средства воспитания и обучения в начальных школах. Подготовка педагогов для материнских и начальных школ.
27. Принципы невмешательства ФРГ в вопросы семейного воспитания. Материнские центры ФРГ и их помощь семье.
28. Модель детского сада как открытой системы и направления деятельности. Содержание программы образования открытого детского сада.
29. Организация работы современного детского сада Германии.
30. Программа экологического воспитания в детских садах Германии. Связи детского сада и семьи.

31. История и современное состояние и программы образования начальных школ Германии. Связь современной начальной школы с детским садом.
32. Основные идеи и направления дошкольной педагогики и школы Австрии.
33. Особенности работы учреждений дошкольного образования Швейцарии. Связь детского сада и семьи. Подготовка педагогических кадров
34. История и современное состояние детских садов и начальных школы Великобритании. Влияние идей и деятельности Р. Оуэна, Ф.Фребеля
35. Качество и содержание образования дошкольников Великобритании: принципы, программы, планирование, направления работы. Вопросы взаимосвязи детского сада и семьи.
36. Деятельность английской начальной школы. Реформы системы образования.
37. Дошкольное образование Ирландии.
38. Дошкольные учреждения Финляндии. Сотрудничество и формы работы детского сада и семьи.
39. Интегрированные и специальные детские сады Финляндии. Детские дома и их работа.
40. Система начальных школ Финляндии.
41. Работа современного болгарского детского сада.
42. Влияние педагогической системы Э. Пиклер на работу венгерских дошкольных учреждений.
43. Дошкольное образование в Чехии.
44. Детские сады и ясли как часть системы начальной школы Японии. Основные идеи, принципы воспитания и обучения в Японии.
45. Специальные учреждения для детей с недостатками развития в Японии. Работа дополнительных школ, детских садов при школах, их национальные особенности.
46. Особенности работы начальной школы Японии. Антивоенное воспитание в образовательной системе Японии.
47. Различные виды учреждений дошкольного образования Турции. Развитие турецкой системы начального образования в настоящее время.
48. История дошкольного воспитания Китая. Организация работы детского сада Китая.
49. Связи детского сада и семьи в Китае. Преимущество детских садов и школ.
50. Развитие сети дошкольных учреждений в Монголии.
51. Дошкольные учреждения Вьетнама и особенности их деятельности.
52. Современная система кубинских детских садов и начальной школы.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец.: «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 400 с.
2. Капранова, В.А. Сравнительная педагогика: программ.-метод. комплекс / В.А. Капранова; М-во образования Респ. Беларусь, Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск: БГПУ, 2008. – 84 с.
3. Капранова В.А. История педагогики в лицах: учеб. пособие студентам высш. учеб. заведений, обучающимся по напр. 050000 «Образование и педагогика». – М.: Инфра-М, 2013. – 176 с.
4. Капранова, В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие для студентов пед. спец. учреждений, обеспеч. получение высш. образования / В.А. Капранова. – Минск: Новое знание, 2004. – 221 с.

5. Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / А.Н. Джуринский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 239 с.

6. Титов, В.А. Сравнительная педагогика: конспект лекций: [пособие для подготовки к экзаменам] / В.А. Титов. – М.: Приор-издат, 2003. – 160 с.

7. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 335 с.

Дополнительная литература

1. Джуринский, А.Н. Изменения парадигмы сравнительной педагогики / А.Н. Джуринский // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 107–113.

2. Зыков, М.Б. Национальная система общего среднего образования США: достижения и перспективы / М.Б. Зыков // Шк. Технологии. – 2016. – № 3. – С. 12–15.

3. Иванова, С.В. Современное направление сравнительных исследований образовательного пространства / С.В. Иванова // Педагогика. – 2016. – № 7. – С. 82–89.

4. Мунина, Н.Н. Образование в Швеции / Н.Н. Мунина // Директор школы. – 2018. – № 1, ч. 1. – С. 63–67.

5. Мунина, Н.Н. Образование в Швеции / Н.Н. Мунина // Директор школы. – 2018. – № 2, ч. 2. – С. 61–64.

6. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 239 с.

7. Супрунова, Л.Л. Развитие сравнительного образования за рубежом в XX веке / Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 111–120.

8. Цин Хэ, Дошкольное образование в Китае: этапы становления и развития / Цин Хэ, Е.В. Коротаева, С.С. Белоусова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 55–64.

Учебное издание

**ПЕДАГОГИКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ:
1-01 01 01 ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ,
1-01 02 01 НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, 1-03 03 08 ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА,
1-03 01 07 МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО, РИТМИКА И ХОРЕОГРАФИЯ**

Сборник учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам:
«Введение в педагогическую профессию», «Основы психологии и педагогики»,
«Дидактика начальной школы», «Дошкольная педагогика», «Основы педагогики»,
«Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста»,
«Сравнительная педагогика»

В 2 частях

Часть 2

Составители:

БУМАЖЕНКО Наталья Ивановна
АМАСОВИЧ Наталья Валерьевна
СЛЕПЦОВА Людмила Юрьевна и др.

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 2022. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 14,18. Уч.-изд. л. 19,62. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.