ГБПОУ «Дзержинский педагогический колледж»

**Лекции по учебной дисциплине**

**ОП 01. Педагогика**

**Содержание**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | **Стр.** |
| **Раздел 1. Общие основы педагогики** | |  |
| **Введение** | Цель, задачи и роль дисциплины в подготовке специалистов по специальности 44.02.01. Дошкольное образование, междисциплинарные связи. Педагогика как наука. Роль педагогической профессии в современном мире. Профессиональная этика педагога. Правовые, нравственные, этические нормы педагога. |  |
| **Тема 1.1. Педагогика в системе наук о человеке** | 1. Объект, предмет и функции педагогической науки. Структура педагогики. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками, её место в системе гуманитарных наук. |  |
| 2. Образование, воспитание, обучение и развитие как основные педагогические категории. Сущность социализации. Социализация и воспитание. |  |
| 3. Взаимосвязь педагогической науки и практики. История становления и развития педагогической науки и практики. Современное состояние педагогической науки и практики. |  |
| 4. Методология педагогики. Методы педагогических исследований. |  |
| **Тема 1.2. Педагогический процесс как целостная система и целостное явление** | 1. Сущность и функции целостного педагогического процесса. |  |
| 2. Основные компоненты целостного педагогического процесса. Технология конструирования и осуществления педагогического процесса. |  |
| **Тема 1.3. Система образования в Российской Федерации** | 1. Понятие и структура системы образования в Российской Федерации. |  |
| 2. Особенности содержания и организации педагогического процесса в условиях разных типов образовательных организаций на различных уровнях образования. Непрерывность и преемственность в работе образовательных организаций. |  |
| **Раздел 2. Теория и практика обучения.** | |  |
| **Тема 2.1.**  **Обучение как часть педагогического процесса** | 1. Обучение в структуре педагогического процесса. Сущность обучения. |  |
| 2. Движущие силы процесса обучения. Система целей обучения. Технология целеполагания. Значение и логика целеполагания в обучении и педагогической деятельности. |  |
| 3. Функции процесса обучения, их взаимосвязь. |  |
| **Тема 2.2. Содержание дошкольного**  **образования** | 1. Общее понятие содержания образования. Теории формирования содержания образования. Принципы и критерии отбора содержания образования. Основы поликультурного образования. |  |
| 2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и его роль в обеспечении непрерывности и качества образования. |  |
| 3. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса: примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования. Вариативность учебно-методического обеспечения в современных условиях. |  |
| **Тема 2.3. Закономерности и принципы обучения** | 1. Законы, закономерности и принципы обучения. История становления и развития системы общедидактических принципов. |  |
| 2. Сущность и современная трактовка принципов обучения. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения. |  |
| **Тема 2.4. Формы, методы и средства обучения** | 1. Общее понятие о методах, приёмах и средствах обучения. Различные подходы к классификации методов обучения. |  |
| 2. Средства обучения. Использование современных информационных средств в обучении. |  |
| 3. Современные технологии обучения. Технология развивающего обучения. |  |
| 4. Понятие о формах обучения. Разнообразие форм организации обучения и особенности их использования в дошкольном образовании. |  |
| **Тема 2.5. Диагностика и оценка качества образования** | 1. Понятие диагностики, её значение и функции. |  |
| 2. Виды, формы, методы и средства контроля и оценки качества образования. |  |
| 3. Психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога. (Качественно-содержательная система оценивания результатов непосредственно образовательной деятельности дошкольников). |  |
| **Тема 2.6. Мотивация обучения** | 1. Мотивы учения, их классификация. Пути формирования положительной мотивации к учебной деятельности. |  |
| 2. Приёмы привлечения детей к целеполаганию, организации и анализу результатов обучения. |  |
| **Раздел 3. Теория и методика воспитания.** | |  |
| **Тема 3.1. Воспитание как часть педагогического процесса** | 1. Сущность процесса воспитания, его особенности. Воспитание как педагогический компонент социализации. |  |
| 2. Логика развития процесса воспитания: этапы, движущие силы. |  |
| 3. Педагогические закономерности процесса воспитания. Принципы воспитания, их характеристика. |  |
| **Тема 3.2. Цель, задачи и содержание воспитания** | 1. Понятие о цели воспитания, её обусловленность общественно-историческим развитием. Система целей воспитания. |  |
| 2. Национальный воспитательный идеал в современных условиях. Общечеловеческие ценности как основа идеалов воспитания. |  |
| 3. Понятие содержания воспитания. Зависимость содержания воспитания от целей и задач. |  |
| **Тема 3.3. Формы, методы и средства воспитания** | 1. Методы воспитания и проблема их классификации. Характеристика методов воспитания, их педагогические возможности и условия применения. |  |
| 2. Формы воспитательной работы, их классификация. |  |
| 3. Понятие о средствах воспитания, условия их применения. |  |
| **Тема 3.4. Диагностика уровня воспитанности детей** | 1. Понятие воспитанности в педагогической теории и практике. Показатели воспитанности. Изучение и оценка уровня воспитанности детей. |  |
| 2. Изучение и анализ результатов и эффективности воспитательного процесса. Виды и уровни анализа воспитательной работы. |  |
| **Раздел 4. Специальная педагогика.** | |  |
| **Тема 4.1. Основные вопросы теории специальной педагогики.** | 1. Понятие нормы и отклонения. Систематика нарушений в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка). |  |
| 2. Статистика нарушений в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка). |  |
| **Тема 4.2.**  **Основы дидактики специальной педагогики** | 1. Особые образовательные потребности и содержание специального образования. |  |
| 2. Принципы специального образования. |  |
| 3. Формы организации специального обучения. |  |
| 4. Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования. Инклюзивное образование, его особенности. |  |
| **Тема 4.3.**  **Развитие детской одаренности в образовательной среде.** | 1. Понятия «одаренность», «одаренный ребенок». Особенности детской одаренности. Инструментальный и мотивационный аспекты поведения одаренного ребенка. |  |
| 2. Виды одаренности. |  |
| 3. Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития. |  |
| 4. Принципы и методы выявления одаренных детей. |  |
| 5. Обучение одаренных детей в условиях образовательных учреждений. |  |
| **Тема 4.4. Особенности работы с детьми, имеющими девиантное поведение** | 1. Понятие, признаки девиантного поведения. Факторы, способствующие формированию девиантного поведения. |  |
| 2. Условия успешного воспитания детей с девиантным поведением. |  |
| 3. Методы воспитания детей с девиантным поведением. |  |
| **Тема 4.5. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами** | 1. Инклюзивное образование: требования и трудности внедрения, перспективы развития. |  |
| 2. Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы: структура, содержание, условия реализации. Особенности реализации АООП дошкольного образования. Индивидуальный образовательный маршрут. Психолого-медико-педагогический консилиум в ДОО. |  |
| 3. Психологические особенности детей с ОВЗ, детей-инвалидов. |  |
| 4. Взаимодействие специалистов при работе с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами |  |
| 5. Особенности работы с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ, детей-инвалидов. |  |

**Пояснительная записка**

Методические разработки лекций по дисциплине Педагогика разработаны в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины ОП.01. Педагогика.

Содержание методических разработок лекций по данной дисциплине соответствует требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта среднего профессионального образования нового поколения.

Цель: подготовить специалиста, знающего закономерности воспитания и обучения на разных возрастных этапах, способного организовать работу с детьми дошкольного возраста.

Задачи:

1.Обеспечить глубокую теоретическую подготовку, способность ориентироваться в современных психолого – педагогических концепциях.

2.Приобщать к самостоятельной учебно – исследовательской деятельности.

3.Формировать готовность к постоянному повышению уровня профессиональной и общей культуры.

По учебному плану рекомендуемое количество часов на освоение программы дисциплины следующее: максимальная учебная нагрузка обучающегося **222 часа**, в том числе:

- обязательное аудиторная учебная нагрузка обучающегося **148 часов**:

-лекции – **78 часов**

- практические занятия **70 часов**.

В соответствии с требованиями ФГОС СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование в ходе изучения общепрофессиональной дисциплины. ОП.01 Педагогика выпускник должен обладать следующими общими и профессиональными компетенциями:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность воспитанников, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

ОК 9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.

ОК 10. Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей.

ОК 11. Строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм.

ПК 1.1. Планировать мероприятия, направленные на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие.

ПК 1.2. Проводить режимные моменты в соответствии с возрастом.

ПК 1.3. Проводить мероприятия по физическому воспитанию в процессе выполнения двигательного режима.

ПК 1.4. Осуществлять педагогическое наблюдение за состоянием здоровья каждого ребенка, своевременно информировать медицинского работника об изменениях в его самочувствии.

ПК 2.1. Планировать различные виды деятельности и общения детей в течение дня.

ПК 2.2. Организовывать различные игры с детьми раннего и дошкольного возраста.

ПК 2.3. Организовывать посильный труд и самообслуживание.

ПК 2.4. Организовывать общение детей.

ПК 2.5. Организовывать продуктивную деятельность дошкольников (рисование, лепка, аппликация, конструирование).

ПК 2.6. Организовывать и проводить праздники и развлечения для детей раннего и дошкольного возраста.

ПК 2.7. Анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности и общения детей.

ПК 3.1. Определять цели и задачи, планировать занятия с детьми дошкольного возраста.

ПК 3.2. Проводить занятия с детьми дошкольного возраста.

ПК 3.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения дошкольников.

ПК 3.4. Анализировать занятия.

ПК 3.5. Вести документацию, обеспечивающую организацию занятий.

ПК 5.1. Разрабатывать методические материалы на основе примерных с учетом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников.

ПК 5.2. Создавать в группе предметно-развивающую среду.

ПК 5.3. Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области дошкольного образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

ПК 5.4. Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений.

ПК 5.5. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области дошкольного образования.

Функциями методической разработки лекций яв­ляются:

- определение содержания работы обучающихся по овладению программ­ным материалом;

- установление требований к результатам изучения дисциплины.

Дисциплина Педагогика относится к общепрофессиональной дисциплине (ОП.01) профессионального цикла (П.00).

В результате освоения учебной дисциплины Педагогика обучающийся должен

***уметь:***

* определять педагогические возможности различных методов, приемов, методик, форм организации обучения и воспитания;
* анализировать педагогическую деятельность, педагогические факты и явления;
* находить и анализировать информацию, необходимую для решения педагогических проблем, повышения эффективности педагогической деятельности, профессионального самообразования и саморазвития;
* ориентироваться в современных проблемах образования, тенденциях его развития и направлениях реформирования;

***знать:***

* взаимосвязь педагогической науки и практики, тенденции их развития;
* значение и логику целеполагания в обучении, воспитании и педагогической деятельности;
* принципы обучения и воспитания;
* особенности содержания и организации педагогического процесса в условиях разных типов образовательных организаций, на различных уровнях образования;
* формы, методы и средства обучения и воспитания, их педагогические возможности и условия применения;
* психолого-педагогические условия развития мотивации и способностей в процессе обучения, основы развивающего обучения, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания;
* понятие нормы и отклонения, нарушения в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка), их систематику и статистику;
* особенности работы с одаренными детьми, детьми с особыми образовательными потребностями, девиантным поведением;
* средства контроля и оценки качества образования;
* психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога;

**Разработка лекций**

**Введение**

План:

1.Цель, задачи и роль дисциплины в подготовке специалистов по специальности 44.02.01. Дошкольное образование, междисциплинарные связи.

2.Педагогика как наука. Роль педагогической профессии в современном мире.

3.Профессиональная этика педагога. Правовые, нравственные, этические нормы педагога.

**1.Цель, задачи и роль дисциплины в подготовке специалистов по специальности 44.02.01. Дошкольное образование, междисциплинарные связи.**

Цель дисциплины в подготовке специалистов по специальности Дошкольное образование – формирование наравне с другими общепрофессиональными дисциплинами и профессиональными модулями общих и профессиональных компетенций.

Задача дисциплины - сформировать определенные умения и знания.

В результате изучения обязательной части цикла обучающийся по общепрофессиональным дисциплинам должен:

**уметь:**

определять педагогические возможности различных методов, приемов, методик, форм организации обучения и воспитания;

анализировать педагогическую деятельность, педагогические факты и явления;

находить и анализировать информацию, необходимую для решения педагогических проблем, повышения эффективности педагогической деятельности, профессионального самообразования и саморазвития;

ориентироваться в современных проблемах образования, тенденциях его развития и направлениях реформирования;

В результате освоения учебной дисциплины обучающийся должен:

**знать:**

взаимосвязь педагогической науки и практики, тенденции их развития;

значение и логику целеполагания в обучении, воспитании и педагогической деятельности;

принципы обучения и воспитания;

особенности содержания и организации педагогического процесса в условиях разных типов образовательных организаций, на различных уровнях образования;

формы, методы и средства обучения и воспитания, их педагогические возможности и условия применения;

психолого-педагогические условия развития мотивации и способностей в процессе обучения, основы развивающего обучения, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания;

понятие нормы и отклонения, нарушения в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка), их систематику и статистику;

особенности работы с одаренными детьми, детьми с особыми образовательными потребностями, девиантным поведением;

средства контроля и оценки качества образования;

психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога;

**Роль(в задачах)**

Педагогика - наука развивающаяся, быстро реагирующая на те изменения в обществе, которые влияют на образовательный процесс. Как и любая другая наука, она имеет два аспекта: то, что уже исследовано, и то, что предстоит изучить. В связи с этим перед педагогикой стоят неизменные задачи, которые она решала, решает и будет решать, пока существует, и задачи конкретного временного периода.

З**адачи постоянного характера:** 1.разработка теоретических проблем воспитания, обучения и образования; изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности в условиях специально организованного обучения и воспитания; определение целей воспитания и обучения; разработка содержания воспитания и обучения; исследование методов воспитания и обучения; изучение закономерностей процессов воспитания,обучения, образования.

2.Изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности и внедрение результатов исследований в практику.

3.прогнозирование образования. Без научных прогнозов нельзя строить политику и экономику в области образования, совершенствовать образовательную систему, подготовку специалистов.

**Задачи временного характера:** требующие от науки быстрого реагирования. Это задачи создания новых типов учебников, пособий для школы, дошкольных учреждений; разработка различных тестов (для определения готовности детей к школьному обучению и др.); внесение изменений в предметно-материальное, пространственное оформление групповой комнаты, участка дошкольного учреждения; изучение эффективности деятельности служб дополнительного образования и др.

Педагогика связана с психологией, теоретическими основами дошкольного образования, и всеми профессиональными модулями:

-Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физического развития;

-Организация различных видов деятельности и общения детей.

-Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования

-Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения.

-Методическое обеспечение образовательного процесса.

Педагогика входит в общепрофессиональный блок.

**2.Педагогика как наука. Роль педагогической профессии в современном мире.**

Термин «педагогика» образовался от греческих слов paides – «дитя» и gogos – «вести». Таким образом, дословный перевод paidagogike означает «детовождение». Педагогом раньше называли раба, который водил детей.

*В Древней Греции педагогом называли раба, который сопровождал ребенка своего хозяина в школу, прислуживал ему на занятиях и вне их. С развитием общества роль педагога существенно изменилась, переосмыслялось и само понятие, оно стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни — обучать, воспитывать, развивать духовно и физически.*

*С.И.Ожегов понятие «педагог» раскрывает в двух значениях:*

*1.специалист по педагогике;*

*2.специалист, занимающийся преподавательской и воспитательной работой.*

Профессия педагога возникла на определенном этапе развития общества, ее содержание претерпевало изменения в связи с развитием общества.

Можно выделить **несколько этапов** в становлении педагогической профессии:

**1 этап** — отсутствие педагогической профессии.

В первобытно — общинном строе ребенок воспитывался в жизни, участвуя в делах взрослых, в повседневном общении с ними.

**2 этап** — функцию педагога выполняли специальные люди.

Воспитание осуществлялось наиболее опытными в родовой общине людьми. В этот период наряду с формированием трудовых навыков и умений детей начали знакомить с религиозными понятиями, религиозным культом, преданиями, обучали зачаткам письма. Сказания, песни, танцы, все народное творчество играло большую роль в воспитании поведения, характера, нравов.

**3 этап** — детей учили специально подготовленные люди: ученые рабы, монахи, священники.

В этот период возникло слово «педагог», учителей еще называли «дидаскалы».

В рабовлалельческом обществе к труду учителя относились презрительно. Педагогическая деятельность не была авторитетной, плохо оплачивалась, считалась чуть лучше труда раба.

В период феодализма учителями в основном были монахи, священники, так как просвещение было исключительно в руках церкви. Впервые о педагогической профессии как очень авторитетной в обществе заявил в 17 веке Я.А.Коменский, подчеркивая, что должность учителя настолько превосходна, как никакая другая.

Каждая профессия имеет 4 признака, позволяющих коротко определить ее суть: предмет труда, цель, орудие, условия труда. В педагогической профессии предметом является человек, цель- преобразование, орудия — функциональные (правила, принципы, речь, поведение, и т.д), условия — повышенная моральная ответственность.

Постепенно слово «педагогика» стало обозначать искусство «вести ребенка по жизни», т.е. воспитывать и обучать, направлять его духовное и физическое развитие. Таким образом, во всех изданиях справочного, научного и учебного характера педагогика рассматривается как наука о воспитании и обучении, но не только. Педагогика, как и любая другая наука имеет объект, предмет, функции, структуру, которые мы разберем чуть позже.

Развитие общества, потребность в образовании и воспитании привели к тому, что создавались специальные воспитательные и учебные заведения, которые отвечали за осмысление теоретических знаний, опыта обучения и внедрение в процесс воспитания. Все это привело к тому, что педагогика как наука сформировалась и обособилась в отдельную отрасль.

**Роль педагогической профессии в современном мире.**

Педагогическая профессия является одной из самых древних профессий существующих на Земле. С прогрессом промышленного производства и развитием она постепенно становится массовой.

Главное её отличие от других профессий типа "человек-человек" заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира. Вначале рассмотрим личностную характеристику педагога. Рассматривая профессиональную деятельность педагога, мы должны выделить субъекта этой деятельности - специалиста-профессионала, глубоко разбирающегося в социальных и ситуативных трудностях жизнедеятельности ребенка, способного прийти ему на помощь, в совершенстве владеющего комплексом общетеоретических и специальных знаний, совокупностью необходимых умений и навыков, обладающего определенными способностями. Несмотря на то, что каждый человек - неповторимая, яркая индивидуальность, у всех представителей профессии «педагог» также должны быть общие, специфические черты. Попробуем определить, каковы же эти требования к личностным особенностям педагога как профессионала. Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем он отвечает за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть педагогом, учителем, воспитателем.

Собирательным свойством личности педагога является **профессиональная направленность.** Это комплекс психологических установок на работу с детьми, профессионально ориентированных мотивов и способностей, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание. Профессиональная направленность характеризует определенное отношение к обществу, природе, окружающим людям, отношение к педагогическому труду, стиль педагогического общения. Ядром такой направленности являются отношение к детям, любовь и интерес к ним. «Любите ребенка. Если хотите развить в себе Божий дар педагога, - любите ребенка!» - такую заповедь профессиональной деятельности предложил усвоить студентам, будущим педагогам, Ш. А. Амонашвили.

Педагогу важно развивать у себя способность к пониманию внутреннего мира воспитанника, умение «влезть в шкурку ребенка» (образное и удивительно меткое выражение Н.К.Крупской). Психологи это качество называют **эмпатией** (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, сочувствия). У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания ребенка, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям, тактичности. Воспитателю, работающему с детьми раннего возраста, особенно важно чутко реагировать на малейшие изменения в поведении малыша, который еще не может высказывать словами свои желания, чувства.

Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

**Профессиональные и личностные качества педагога:**

Фундаментальная роль дошкольного периода развития в процессе становления человеческой личности предъявляет к педагогу ряд специфических требований заставляющих развивать определенные личностные качества как профессионально значимые и обязательные. В качестве таковых С.А.Козлова, Т.А.Куликова выделяют: (стр.21 уч.Дошкольная педагогика Козлова С.А., Куликова Т.А.)

* педагогическую направленность- комплекс психологических установок на работу с детьми, профессионально ориентированных мотивов и способностей, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание. Характеризует определенное отношение к обществу, к природе, окружающим людям, отношение к педагогическому труду. *(трудолюбие; истинная любовь к детям, сопливого высморкаю и тоже люблю, а не только девочку с красивым бантиком; ответственность, мы отвечаем за жизнь и здоровье детей, какими бы они не были бы: озорными, непослушными; доброжелательность; эмоциональная устойчивость; требовательная доброта: и родителям и детям говорим, чтобы любые конфликты решали словом, а не действием, наказание-сидеть за столом, рисовать).*
* Эмпатию-это постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, сочувствия; которая выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания ребенка, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям; *(Что в жизни трудней сорадоваться или сопереживать? ОТВЕТ: сорадоваться-зачастую сразу возникает зависть).*
* педагогический такт -это чувство меры, проявляющееся в умении держать себя подобающим образом, соблюдение правил приличия. Педагогический такт отличается от бестактности естественностью и простотой обращения, не допускающей фамильярности. *(с родителями нужно обращаться по имени отчеству, вы показываете, что уважаете их, и тогда в ответ они будут также уважать вас.)*
* педагогическую зоркость-способность педагога фиксировать существенное в развитии ребенка, предвидеть перспективы, динамику становления личности каждого воспитанника и коллектива в целом; *(когда мы видим, что не зря поработали, что дети чему-то научились нам приятно).*
* педагогический оптимизм, основанный на глубокой вере педагога в силы, возможности каждого ребенка, в результативность образовательной работы; *(Например на занятиях по рисованию: Я не умею рисовать-Ты сможешь, у тебя все получиться)*
* культуру профессионального общения, предполагающую организацию правильных взаимоотношений в системах «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «педагог — коллеги»; *(нормы, которые приняты в обществе: здороваться, прощаться, обращаться по имени).*
* педагогическую рефлексию, как самоанализ проделанной работы, оценку полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью.

*Помимо перечисленных качеств, в педагогической литературе называются: человечность, доброта, терпеливость, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, уважение к людям, высокая нравственность, эмоциональная уравновешенность, потребность к общению, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, религиозность, принципиальность, отзывчивость, эмоциональная культура и многие другие. В ряду этих трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и т. д.*

***Личностные качества педагога неотделимы от профессиональных*** *(приобретенных в процессе профессиональной подготовки и связанных с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов деятельности). Среди них И.П. Подласый выделяет: научную увлеченность, любовь к своему профессиональному труду, эрудицию, владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.*

Помимо личностных и профессиональных качеств педагог должен обладать рядом умений, свидетельствующих о его предметно-профессиональной компетенции. Условно эти умения делятся на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные (Е.А.Панько).

***Гностические*** - это умения, с помощью которых педагог изучает ребенка, коллектив в целом. *(Знать методики и ими пользоваться, изучать уровень развития деятельности, игры, изо и т.д. чтобы правильно построить педагогический процесс, чтобы учесть это в работе)*  
***Конструктивные умения*** необходимы педагогу для проектирования педагогического процесса, воспитания детей с учетом перспектив образовательной работы. Конструктивные умения воплощаются в планировании работы, в составлении конспектов занятий, сценариев праздников и т. п.

***Коммуникативные умения*** проявляются при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений с разными людьми в различных ситуациях. *(умение строить взаимоотношения с детьми, родителями).*  
***Организаторские умения*** педагога распространяются как на его собственную деятельность, так и на деятельность воспитанников, родителей, коллег (*умение организовать).*  
***Специальные умения педагога*** **-** это умения петь, танцевать, выразительно рассказывать, читать стихи, шить, вязать, выращивать растения, мастерить игрушки из так называемого бросового материала, показывать кукольный театр и др.  
Таким образом, педагог дошкольного образования характеризуется наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными характеристиками и коммуникативными качествами в их совокупности. Это обусловлено, прежде всего, ответственностью перед возрастными особенностями детей, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения.

**3.Профессиональная этика педагога. Правовые, нравственные, этические нормы педагога.**

На педагога возложена ответственная миссия: не только  обучать  (развивать интеллектуальные способности, закладывать  определенные знания), но и воспитывать новое поколение. Потому важной составляющей профессиональной культуры современного  педагога, является его духовно-нравственная культура и этика.

Элементы педагогической этики появились вместе с возникновением педагогической деятельности как особой общественной функции. Педагогу же в этом процессе отводится особая роль. Закладывая основы материалистического мировоззрения, он призван давать учащимся и основы этических знаний. Для этого педагогу необходимо самому вполне усвоить идеи и ценности высокой морали и по мере сил стремиться воплощать их в жизнь. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что учитель становится воспитателем, лишь овладев тончайшим инструментом воспитания – наукой о нравственности, этикой. Без знания теории морали сегодня не может быть полноценной профессиональная подготовка учителя.

Поэтому он строг и демократичен одновременно. Разумеется, даже самый лучший учитель – живой человек, и у него могут быть ошибки, промашки, досадные срывы, однако из любой ситуации он находит поистине человеческий выход, поступает бескорыстно, справедливо и благожелательно, никогда не проявляя утилитарного расчёта, высокомерия и мстительности. Настоящий воспитатель, как ни затёрто это звучит, учит добру, причём делает это как словесно, так и личным примером.

Профессиональная этика педагогических работников – совокупность моральных норм, определяющих их отношение к своему профессиональному долгу и ко всем участникам отношений в сфере образования.

Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" вводит ряд норм, касающихся профессиональной этики:

·         обязывает педагогических работников следовать требованиям профессиональной этики (п.2 ч.1 ст.48);

·         предусматривает закрепление норм профессиональной этики в локальных нормативных актах образовательной организации (ч.4 ст.47);

·         определяет, что за неисполнение или ненадлежащее исполнение этих обязанностей педагогические работники несут ответственность и что соблюдение этих норм учитывается при прохождении ими аттестации (ч.4 ст.48).

[Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) "Об образовании в Российской Федерации"](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

Статья 47. Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации

**Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]: с изм. и доп. на 2013 г. – Москва: Эксмо, 2013. – 208 с.

2.Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.

**Вопросы и задания для проверки и самоконтроля**

1.Что в переводе с греческого означает педагогика?

2.В чем главное отличие профессии педагога от других по типу: «человек – человек»?

3.Подумайте и скажите, какие профессиональные качества и умения у Вас уже есть, а какие нужно развить?

4.Раскройте такое качество педагога как, «профессиональная направленность». Что это качество в себя включает?

**Тема 1.1. Педагогика в системе наук о человеке**

План

1. Объект, предмет и функции педагогической науки. Структура педагогики. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками, её место в системе гуманитарных наук.

2. Образование, воспитание, обучение и развитие как основные педагогические категории. Сущность социализации. Социализация и воспитание.

3. Взаимосвязь педагогической науки и практики. История становления и развития педагогической науки и практики. Современное состояние педагогической науки и практики.

4. Методология педагогики. Методы педагогических исследований.

**1.Объект, предмет и функции педагогической науки. Структура педагогики. Система педагогических наук.**

**Связь педагогики с другими науками, её место в системе гуманитарных наук.**

**Педагогика** — это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых. (уч.Крившенко стр.11).

***Объектом (****это область действительности, которую исследует данная наука****)*** *педагогики выступают явления действительности, которые обусловливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.*Таким явлением действительности является ***образование*** — *целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.*

**Предметом *(****это способ видения объекта с позиций данной науки****)*** *педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый* ***педагогический процесс.***

**Каковы** же **функции педагогической науки*,*** обусловленные ее предметом?

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

Различают следующие функции педагогической науки: общетеоретическую, прогностическую, практическую и воспитательную.

***Общетеоретическая функция*** педагогической науки состоит в теоретическом анализе закономерностей педагогического процесса. Наука описывает педагогические факты, явления, процессы, объясняет, по каким законам, при каких условиях, почему они протекают, делает выводы. *(ученые анализируют, создают книги, концепции).*

***Прогностическая функция*** педагогики состоит в обоснованном предвидении развития педагогической реальности (какой, например, будет школа будущего, как будет изменяться контингент учащихся и т. п.). На базе научно обоснованного прогноза становится возможным более уверенное планирование. В области воспитания значимость научных прогнозов исключительно велика, ибо по своей природе воспитание обращено в будущее. *(прогноз, например ввели ЕГЭ, + или — влияние?)*

***Практическая (преобразовательная, прикладная) функция***педагогики состоит в том, что на основе фундаментального знания усовершенствуется педагогическая практика, разрабатываются новые методы, средства, формы, системы обучения, воспитания, управления образовательными структурами. Единство всех функций педагогики позволяет наиболее полно решать задачи педагогического процесса в различных типах образовательно-воспитательных учреждений. *(совершенствование практики на основе теории)*

**Воспитательная функция педагогики**-человек, читающий педагогическую литературу самовоспитывается.

**Источники педагогики** (уч.Дошкольная педагогика Козловой, Куликовой стр.40).

Важнейшим источником научных представлений о воспитании и обучении подрастающего поколения является **народная педагогика.** Она представляет собой педагогический опыт, сложившийся за историю существования народа. В народной педагогике отражаются культура народа, его ценности и идеалы, представления о том, каким должен быть человек. На формирование оказали и оказывают влияние социально-экономические, геополитические факторы. Народная мудрость сохранила множество выдержавших проверку опытом и временем педагогических советов в виде пословиц, поговорок. Ярким отражением педагогического гения народа назвал К. Д. Ушинский произведения фольклора (былины, легенды, сказки). Сегодня не утратили своей воспитательной ценности и такие средства народной педагогики, как игры, игрушки, песни, потешки, заклички и др. *(Без труда не вынешь и рыбку из пруда. Кончил дело, гуляй смело.)*

Опыт воспитания в человеческом обществе во многом складывался под влиянием **религии.** В религиозных книгах (Библии, Коране) сконцентрированы представления человечества о морали и нравственности. Педагогика (зарубежная и современная отечественная) ищет пути использования положительного ядра религиозных учений для блага воспитания и образования детей. *(Заповеди: люби ближнего своего и т.д.)*

Педагогическая наука развивалась, бережно сохраняя, учитывая все, что было создано **педагогической мыслью прошлого.** Это и памятники отечественной педагогической культуры, коими являются, например, «Поучение детям» Вл. Мономаха, «Юности честное зерцало», «Домострой» и др. Педагогика постоянно обращается к классическому наследию великих мыслителей, педагогов, к их главным идеям и концепциям, оказавшим влияние на развитие педагогической мысли и практики. Педагогические возможности разных времен расширяют свою теоретическую базу и обеспечивают преемственность мировой педагогической культуры.

Источником педагогики является **педагогическая** **практика,** опыт воспитания, обучения, образования детей, который сложился ранее и формируется в настоящее время в индивидуальной деятельности педагогов. Для развития науки важно учитывать и массовый практический опыт, как положительный, так и отрицательный. Это необходимо для того, чтобы теория воспитания не отрывалась от реальности.

Современная педагогика становится экспериментальной наукой, т. е. многие научные знания она добывает благодаря **специальным экспериментальным исследованиям.** Результаты исследовательской деятельности публикуются на страницах педагогических журналов, в монографиях, сборниках научных трудов. Чем сложнее задачи ставит перед педагогом современная жизнь, тем выше должен быть уровень его педагогической культуры.

**Система педагогических наук (**сначала сказать про структуру):

*Система наук: общая, возрастная(дошкольная, педагогика школы....).........*

Педагогика, пройдя длительный путь развития, накопив информацию, превратилась в разветвленную **систему педагогических наук**.

Базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности воспитания человека, разрабатывающей основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов, является ***общая педагогика.***

***Структура педагогики*** *(стр.12 Крившенко)*

Традиционно общая педагогика содержит **четыре больших раздела:**

а) общие основы педагогики;

б) теория обучения (дидактика);

в) теория воспитания;

г) управление образовательными системами.

В последние десятилетия объем материала по этим разделам настолько увеличился, что их стали выделять отдельными самостоятельными научными дисциплинами.

Особую группу педагогических наук, изучающих специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп, составляет ***возрастная педагогика.***Она включает в себя *преддошкольную (ясельную)* и *дошкольную педагогику, педагогику школы, педагогику высшей школы, педагогику взрослых* и *андрогогику.*

*Преддошкольная (ясельная) педагогика* изучает закономерности и условия воспитания детей до трех лет. Вес ее стремительно увеличивается по мере проникновения научной мысли в секреты направленного влияния на формирование интеллекта, эмоциональной и чувственной сфер личности ребенка, его здоровья. Особенностью ясельной педагогики является ее взаимодействие с другими отраслями знаний: психологией, физиологией, медициной.

***Дошкольная******педагогика*** — наука о закономерностях развития, формирования личности ребенка дошкольного возраста. Существует дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, технологии воспитания детей данного возраста в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреждениях, в условиях одно-, двух-, многодетных, полных, неполных семей.

***Педагогика школы***изучает закономерности обучения и воспитания детей школьного возраста. Она относится к самым развитым отраслям науки о воспитании.

***Педагогика высшей школы****.* Ее предмет — закономерности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические проблемы получения высшего образования.

***Педагогика взрослых*****и *андрогогика*** изучает особенности работы со взрослыми и пожилыми людьми.

***История педагогики*** исследует возникновение и развитие учебно-воспитательной практики, педагогических теорий, общих и частных методологических концепций в различные исторические эпохи и периоды. Знание истории педагогики необходимо для того, чтобы глубже понимать в настоящее время решаемые вопросы.

***Сравнительная педагогика*** занимается анализом, сравнением образования в разных странах.

Существует также ***специальная педагогика (дефектология).*** Она исследует закономерности воспитания и обучения людей с физическими и психическими недостатками. В состав дефектологии входят следующие научные дисциплины: *сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика* и *логопедия.*

***Сурдопедагогика*** изучает закономерности обучения и воспитания слабослышащих и глухих; *тифлопедагогика —* слепых и слабовидящих; *олигофренопедагогика* — умственно отсталых, ***логопедия*** *—* наука о нарушениях речи и путях их преодоления и предупреждения.

Особую группу педагогических наук составляют так называемые ***частные,*** или ***предметные, методики,*** исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Такова внутренняя система педагогической науки, возникновение новых отраслей которой порождается развитием общества и научного знания.

Отраслей много, но мы остановимся на этом.

**Связь педагогики с другими науками, ее место в системе гуманитарных наук.** (стр.13 Крившенко).

Педагогика, являясь самостоятельной, достаточно развитой наукой, имея свою четко ограниченную область исследования, не может существовать обособленно от других наук.

Объектом учения и воспитания является развивающийся человек, поэтому педагогика тесно связана с науками изучающими человека.

Человека как члена общества изучают общественные науки, как продукта биологической эволюции — биологические науки, а как мыслящее существо с его психическим внутренним миром — психологические науки. Рассмотрим более подробно связь между конкретными науками.

**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.

У философии и педагогики 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.

Наблюдается связь педагогики с **социологией** (наука об обществе), 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. Помогает понять педагогике процесс социального формирования человека, его социализации.

Педагогика также тесно связана с такими относительно самостоятельными областями философии, какими являются ***этика*** *(наука о морали)* и ***эстетика*** *(наука о закономерностях эстетических отношений к действительности, к искусству. Этика углубляет понимание проблем, основ нравственного воспитания подрастающего поколения. Эстетика служит основой эстетического воспитания.*

Теснейшим образом связана педагогика и с ***экономикой****,* в частности с такой ее областью, как экономика образования. 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.

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.

Связь педагогики с ***медициной***привела к появлению *коррекционной педагогики* как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей с отклонениями в развитии. Во взаимосвязи с медициной она разрабатывает систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации детей, компенсирующие имеющиеся у них дефекты.

Особое значение для педагогики имеет ее связь с ***психологическими науками****,* изучающими закономерности развития психики человека.

**Общая психология** вооружает педагогику знанием протекания внутренних процессов, формирования различных качеств и черт личности растущего человека используя которые педагогика разрабатывает содержание и методы воспитания.

Наибольшее значение для педагогики имеет ***возрастная и педагогическая психология****,* которая изучает закономерности психических процессов в условиях целенаправленного обучения и воспитания в зависимости от возраста.

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

***Социальная психология****,* занимаясь изучением особенностей формирования личности, включенной в различные группы, вооружает педагогику многими ценными данными и фактами для исследования проблем воспитания в коллективе и разработки методики воспитания учащихся через коллектив.

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.

**Дифференциальная психология** помогает педагогике в решении проблем индивидуализации воспитания и обучения.

На основе двух наук педагогики и психологии произошли 2 науки: педагогическая психология и психологическая педагогика.

**Психологическая педагогика**-наука, изучающая и объясняющая особенности воспитания и обучения в разные возрастные периоды с учетом особенностей психики детей.

**Педагогическая психология**-наука, которая изучает особенности протекания психических процессов у ребенка, в ходе его воспитания и обучения, а также психологические закономерности эффективного педагогического воздействия на формирование личности.

Связана педагогика и с ***кибернетикой*** *-* наукой об управлении сложными динамическими системами. Используя их данные, педагогическая наука разрабатывает новые формы образовательных процессов (дистанционное обучение), совершенствует способы и механизмы управления учебно-воспитательным процессом.

**Математика** обогащает педагогику статистическими методами исследования.

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.

Указывая на связь педагогики с другими науками нельзя не отметить ее обратное влияние на эти науки.

Например, теоретические идеи о роли коллектива, разработанные в педагогике А.С.Макаренко, Н.К.Крупской оказали большое влияние на развитие исследований по этой проблеме в таких науках как психология, философия, этика, социология и другие.

Фундаментальные педагогические теории (классно-урочной системы, принципов обучения, воспитания в коллективе и др.) оказывали и оказывают существенное влияние на развитие психологии и социологии, философии и истории и других наук, в том числе и естественных. Важнейшие достижения педагогики вошли составной частью в сокровищницу мировой культуры.

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

**2. Образование, воспитание, обучение и развитие как основные педагогические категории. Сущность социализации. Социализация и воспитание.**

Педагогика, как и всякая другая наука, оперирует своими понятиями: *воспитание, обучение, образование, развитие, социализация.*

**Воспитание в социальном смысле** понимается как социальное явление, функция общества, которая заключается в подготовке подрастающего поколения к жизни. На это направлены усилия всего социального устройства общества: ребенка готовят к жизни семья, детский сад, школа, средства массовой информации, церковь и др. Подготовка ребенка к жизни определяется и многими другими внешними воздействиями, обстоятельствами и условиями (этнической принадлежностью человека, природным и культурным окружением, местожительством и др.). Воспитание в таком широком социальном смысле, по существу, отождествляется с социализацией.  
**Воспитание в педагогическом смысле** - это специально организуемый и управляемый процесс, содействующий развитию личности.

**Воспитание в широком смысле слова-**это целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности с целью овладения всей совокупностью общественного опыта: знаниями, умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными, нравственными и эстетическими отношениями.

**Воспитание в узком смысле слова**-целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности, формирования личности, с целью формирования социальных, нравственных, эстетических отношений.

**Развитие** - это процесс движения, изменения, переход от старого к новому качественному состоянию.

**Развитие**-это последовательные и закономерные изменения в психике и его биологической природе. *(определение по Козловой)*

**Формирование** - это изменения в развитии личности человека или отдельных его качеств, которые происходят под влиянием совокупности факторов: внутренних и внешних, природных и социальных, объективных и субъективных. Формировать - это организовывать всю жизнедеятельность человека, осуществлять воспитание и обучение, воздействовать на него так, чтобы развить то или иное качество. (Можно, например, формировать у детей приемы запоминания, культурно-гигиенические навыки, понятия о друге и дружбе и т. п.)

**Обучение** - это специально организованный процесс взаимодействия педагога (взрослого, который выполняет функции обучающего) и учащихся (учеников, студентов, воспитанников детского сада и др.), направленный на овладение определенной суммой знаний, умений, навыков, действий, привычек поведения.

**Образование**- процесс усвоения систематизированных знаний, умений и навыков.

**Образование**-целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства.

**Образование** - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. (Закон РФ «Об образовании РФ»)

В последнее время в педагогике, широкое распространение получило понятие социализация личности. Под **социализацией** понимают взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду, приспособление (адаптация) к ней.

***Социализацию*** определяют также как усвоениечеловекомценностей*,* норм*,* установок*,* образцовповедения*,*присущих*в*данноевремяданномуобществу*,* социальнойобщности*,* группе*,* ивоспроизводствоим социальныхсвязей *и* социальногоопыта.

Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях как стихийного, так и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуществляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочивает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации.

Социализация – процесс, включающий усвоение человеком образцов поведения, норм, ценностей, установок, навыков, принятых в обществе, к которому относится данный индивид.   
Воспитание – процесс целенаправленного развития личности, специально созданные условия для восприятия новым поколением нравственных, этических норм и правил, знаний и умений.

Понятие социализация – очень широкое, и включает в себя в том числе и воспитание.   
Социализация – это долгосрочная цель деятельности любого педагога-воспитателя.

|  |
| --- |
| Отличие социализации от воспитания: 1. Воспитание – составная часть сложного процесса социализации.  2. В воспитании участвуют два субъекта («человек и человек»). Социализация представлена в контексте «человек и общество», субъект здесь только один.  3. Воспитание – целенаправленный, контролируемый процесс, создающий оптимальные условия для подготовки нового поколения к дальнейшей общественной жизни. Социализация – процесс стихийный, в чем-то даже спонтанный. Им нельзя управлять, манипулировать. |

**3. Взаимосвязь педагогической науки и практики. История становления и развития педагогической науки и практики. Современное состояние педагогической науки и практики.**

**Взаимосвязь педагогической науки и педагогической практики реализуется в процессе их взаимодействия и взаимного обогащения** (схематично это изображено на рисунке)



Поясним основные аспекты **обогащения педагогической науки за счёт педагогической практики**.   
  
**1. Эмпирические данные о педагогическом процессе.**   
Самые достоверные данные о педагогическом процессе можно получить только эмпирическим (опытным, практическим) путём. Педагогическая наука не может развиваться без постоянного поступления информации из практики работы педагогов: разнообразной статистики, сведений о результатах обучения и воспитания, о применении способов и средств организации педагогического процесса, об отношении к тем или иным педагогическим новшествам и т.д.   
**2. Экспериментальная проверка научных гипотез.**   
Любые научно-педагогические концепции остаются лишь гипотезами до тех пор, пока не найдут подтверждение на практике. Экспериментальная проверка научных гипотез – это важный аспект рассматриваемой взаимосвязи: практика влияет на теорию, «давая добро» новым научно-педагогическим разработкам или наоборот, обнаруживая их ошибочность или недостаточную разработанность.   
**3. Инновационный педагогический опыт.**   
Значительная часть научных открытий в педагогике берёт начало в педагогической практике. Бывает, что педагоги-практики, опираясь на опыт и интуицию, обнаруживают некоторую закономерность, придумывают новые способы и средства организации учебного процесса, начинают их использовать в своей работе, добиваясь высоких результатов. Этот инновационный педагогический опыт изучается педагогической наукой, подвергается всестороннему анализу, и используется в дальнейших научных исследованиях.   
  
**Обогащение педагогической практики педагогической наукой** заключается в следующих аспектах.   
  
**1. Разработка новых систем обучения и воспитания.**   
Педагогический процесс очень противоречив, на него влияет огромное количество разнонаправленных факторов. Наличие единой системы необходимо для того, чтобы упорядочить педагогический процесс, придать ему управляемость и сориентировать в направлении главных целей обучения и воспитания.   
Система обучения или воспитания представляет собой взаимосвязанное единство целей, задач педагогического процесса, способов и средств его осуществления, основных этапов и педагогических действий, взаимодействия педагогов с учениками, воспитанниками. Её разработка требует использования большого объёма научных знаний, а также больших усилий, связанных с осмыслением и поиском новых идей, с выстраиванием логичной структуры, объединяющей все компоненты педагогического процесса.   
Практическая педагогическая деятельность сосредоточена преимущественно на достижении частных целей и решении оперативных задач, она не оставляет возможности для системного осмысление всего процесса. Поэтому разработка новых систем обучения и воспитания так необходима для обогащения педагогической практики.   
**2. Прогнозирование развития педагогического процесса.**   
Наука аккумулирует огромный объём знаний о педагогическом процессе. Это позволяет ей не только описывать и связывать между собой известные факты, но и обнаруживать нечто такое, что невозможно увидеть, решая только частные задачи практической педагогической деятельности. Возможность научного предвидения развития педагогического процесса – именно тот аспект, который позволяет подсказать оптимальные способы и средства педагогической деятельности, предупредить её возможные ошибки, сориентировать педагогов в тенденциях и перспективах развития образования в стране и мире.   
**3. Научное обобщение передового педагогического опыта.**   
Передовой педагогический опыт, как правило, локален, связан со специализацией его создателей. Создав уникальные авторские приёмы, средства или даже целую методику, педагог-практик может активно делиться опытом с коллегами, но даже в этом случае сфера распространения его опыта будет невелика.   
Кроме того, без научного изучения сложно понять, что именно является решающим фактором успешности его методической разработки. Может быть, успех обусловлен индивидуально-личностными качествами самого педагога (его обаянием, энтузиазмом, требовательностью, работоспособностью, некой уникальной способностью и т.д.) или условиями, существующими в отдельно взятой школе (например, особыми партнёрскими отношениями с родительской общественностью, сложившимися за десятилетия работы) а вовсе не объективной ценностью его разработки? В этом случае при массовом применении она не будет эффективна. А может, авторская разработка не учитывает такие факторы, которые могли бы сделать её ещё эффективней?   
Всестороннее изучение передового педагогического опыта даёт ответы на такие вопросы и позволяет представить опыт в обобщённом виде – в виде чётко структурированных описаний, методических пособий, рекомендаций, которые могут использовать очень многие педагоги, в том числе, возможно, и учителя других специальностей.

**История становления и развития педагогической науки и практики.**

Слово «педагогика» возникло в античные времена и за прошедшие тысячелетия зазвучало на разных языках, заняв прочное место в общеупотребительной лексике.

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 носительницей идеалов воспитания. Затем создаются школы различного типа, которые отличались целями, содержанием и методикой обучения. Содержание обучения в древних школах было представлено широко: грамота, математика, 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, копья, а также участие в спортивных состязаниях.

Вначале педагогические знания являлись элементом фи­лософии. С накоплением фактов были предприняты по­пытки обобщения опыта воспитания, выделения теорети­ческих основ, давших начало педагогике как науке. Ее теоретиками были крупные древнегреческие мыслители Сократ (469—399 гг. до н.э.), Платон (427—347 гг. до н.э.), Аристотель (384—322 гг. до н.э.), в трудах которых отражены идеи и положения, связанные с воспитанием че­ловека, формированием его личности.

В период средневековья церковь монополизировала ду­ховную жизнь общества, придав воспитанию религиозную направленность. Незыблемые принципы догматического обучения, характерные для этого периода, просуществова­ли почти двадцать веков. И хотя среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как Августин Блаженный (354—430), Фома Аквинский (Аквинат) (1225—1274), создавшие труды о воспитании и обучении, педагогическая теория в этот период незначи­тельно обогатилась новыми идеями.

Значительный этап в развитии педагогической мысли связан с эпохой Возрождения, давшей целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, среди которых италья­нец В. да Фельтре (1378—1448), француз Ф. Рабле (1494—1553), англичанин Т. Мор (1478—1535). Они сис­тематизировали знания о том, как обучать и воспитывать детей, высказывались за всеобщее, равное общественное воспитание, за всестороннее развитие личности и соедине­ние обучения с трудом.

Немецкий педагог В. Ратке (1571—1635) одним из первых в Европе написал учебники для детей и методические пособия для учителей.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную науку относится к XVII в. и связано с име­нем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592— 1670). В его трудах впервые были определены предмет, за­дачи и основные категории педагогики, сформулирована и раскрыта идея всеобщего обучения всех детей независимо от социального положения родителей, пола, религиозной принадлежности. Демократические идеи Я.А. Коменского отражены в работе «Великая дидактика», написанной на опыте работы народных школ юго-западных земель Руси, чешских и словацких школ. Большая заслуга Я.А. Комен­ского состоит в том, что им впервые разработаны основы классно-урочной системы.

Английский философ и педагог Дж. Локк (1632—1704) сосредоточил главное внимание на теории воспитания. В ра­боте «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспи­тание джентельмена — человека, уверенного в себе, сочета­ющего широкую образованность с деловыми качествами, твердость нравственных убеждений с изяществом манер.

Передовые французские мыслители Д. Дидро (1713— 1784), К. Гельвеций (1715—1771), Ж.Ж. Руссо (1712—1778), швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746—1827) вели непримиримую борь­бу с догматизмом, схоластикой в педагогике, выдвинули положение о решающей роли воспитания и среды в фор­мировании личности.

Широко известны труды русских мыслителей, филосо­фов и писателей В.Г. Белинского (1811—1848), А.И. Гер­цена (1812—1870), Н.Г. Чернышевского (1828—1889), Н.А. Добролюбова (1836—1861). Гуманистические идеи разделяли выдающиеся педагоги К.Д. Ушинский (1824— 1870), Н.И. Пирогов (1810—1881), Л.Н. Толстой (1828— 1910) и др.

Константин Дмитриевич Ушинский считается осно­воположником русской педагогической психологии и педа­гогики. Он доказывал, что социально-экономические усло­вия обусловливают характер воспитания. К.Д. Ушинский подошел к пониманию воспитания как к целенаправленной деятельности. Им созданы капитальный труд по педагоги­ке «Человек как предмет воспитания», учебники для началь­ной школы «Родное слово» и «Детский мир», методические пособия для учителей. В его работах рассматриваются важ­нейшие проблемы дидактики, трудового воспитания, шко­ловедения. Многие дидактические высказывания сохраня­ют свое значение и в наше время.

Яркими представителями теории и практики свободного воспитания в России был Лев Николаевич Толстой. Л.Н.Толстой открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, задачей ко­торой было развитие самостоятельности, творческой и по­знавательной активности ребенка. Им написаны увлека­тельные детские книги для чтения «Азбука» и «Новая азбука».

Значительный вклад в развитие педагогической науки внес Николай Иванович Пирогов, выступавший с пере­довыми идеями о сущности и назначении общечеловече­ского воспитания.

Среди имен педагогов XX столетия, обогативших отече­ственную теорию обучения и воспитания, следует выде­лить П.Ф. Каптерева (учение о педагогическом процессе), С.Т. Шацкого (социальная педагогика), Н.К. Крупскую (организация внеклассной воспитательной работы, пионер­ского движения), А.С. Макаренко (учение о коллективе), Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина (теория развивающего обучения), П.Я. Гальперина (теория поэтапного формиро­вания умственных действий), И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина (теория содержания образования и методов обуче­ния), Ю.К. Бабанского (теория оптимизации учебного процесса) и др.

Антон Семенович Макаренко (1888—1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания детского кол­лектива и педагогического руководства им, разработал ме­тодики трудового и семейного воспитания, формирования сознательной дисциплины.

Первыми авторами учебных пособий «Педагогика», в которых ставились и решались задачи социалистической школы, были П.П. Блонский (1884—1941) и А.П. Пинкевич (1884—1939).

Новые явления в педагогической теории и практике воз­никли в период второй половины 20 века. В этот период развернулась но­ваторская деятельность педагогов, обогативших образова­тельно-воспитательную практику. Существенный вклад внесли В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, Э.Г. Костяшкин, К.Н. Волков, С.А. Гуревич, позднее И.П. Волков, Ш.А. Амонашвили, Н.П. Гузик и др. Василий Александрович Сухомлинский (1918—1970) исследовал моральные проблемы воспитания молодежи. Многие его дидактические советы сохраняют свое значе­ние в настоящее время при осмыслении современных пу­тей развития педагогической мысли и образования.

**Современное состояние педагогической науки и практики.**

Вышел Федеральный Закон «Об Образовании в РФ», также появились такие документы как ФГТ и ФГОС, по ФГОС работают все. В соответствии с этим и развивается практика.

Современные ученые, занимающиеся игрой: Зворыгина, Комарова, Кравцова, Короткова

Петровский, который занимается проблемой гуманности.

Педагогическая наука и практика продолжает развиваться и по сей день в соответствии с принципами, указанными в Федеральном законе «Об Образовании в РФ».

**4. Методология педагогики. Методы педагогических исследований.**

**Методология педагогики. (стр.49 учебник Крившенко)**

Наука может развиваться лишь в том случае, если она пополняется новыми знаниями. Объективность полученного знания зависит прежде всего от выбора методологии исследования.

**Методология** (от греч. methodos — путь исследования или познания, теория, учение и logos — слово, понятие):

1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности;

2) учение о научном методе познания;

3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

**Методология педагогической науки** — это учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

**Методы педагогических исследований науки и практики. (стр.54 Крившенко)**

При проведении педагогического исследования используются определенные научные методы.

**Методы педагогического исследования** — это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

В педагогике широко применяются как собственно педагогические методы, так и методы, привлекаемые из других наук: психологии, социологии, физиологии, математики и т. д.

При проведении педагогического исследования используются **общетеоретические методы:** анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование; **социологические методы:** анкетирование, интервьюирование, рейтинг; **социально-психологические методы:** социометрия, тестирование, тренинг; **математические методы:** ранжирование, шкалирование, корреляция.

**Методы педагогических исследований условно подразделяются на теоретические и эмпирические (практические).**

**Теоретические методы** исследования позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные.

**Охарактеризуем некоторые теоретические методы исследования.**

**Анализ** — мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и качеств явления.

Одно и то же исследуемое явление можно анализировать по многим аспектам. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его.

**Синтез** — мысленное соединение признаков, свойств явления в смысловое (абстрактное) целое.

Однако синтез — это не просто суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны между собой в любом научном исследовании.

**Сравнение** — установление сходства и различия между рассматриваемыми явлениями.

При сравнении прежде всего необходимо определить основу сравнения — критерий.

Для того чтобы сравнить между собой определенные явления, необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Несомненно, составной частью сравнения всегда является анализ, так как во время сравнения в явлениях следует вычленить измеряемые признаки. Поскольку сравнение — это установление определенных соотношений между признаками явлений, то ясно, что в ходе сравнения используется и синтез.

**Абстрагирование** — мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

**Конкретизация** — мысленная реконструкция, воссоздание предмета на основе вычлененных ранее абстракций (по своей логической природе противоположен абстрагированию).

**Обобщение** — выделение в процессах и явлениях общих черт, т. е. обобщение исследуемого.

Сравнивая явления между собой, исследователь устанавливает общие признаки явлений и на основе последних объединяет явления в одну смысловую группу. Обобщение тем убедительнее, чем большее количество существенных признаков явлений подвергалось сравнению.

**Моделирование** — исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей.

**Индукция и дедукция** — логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. **Индуктивный метод** предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, **дедуктивный** — от общего суждения к частному выводу.

**К эмпирическим (практическим) методам исследования относятся**:

методы сбора и накопления данных (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.);

методы контроля и измерения (шкалирование, срезы, тесты);

методы обработки данных (математические, статистические, графические, табличные);

методы оценивания (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум);

методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение) и др.

***Рассмотрим более подробно некоторые из этих методов.***

**Наблюдение** — целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления. Наблюдение широко используется в педагогической науке. Оно может быть как основным методом накопления научного материала, так и вспомогательным, составляющим часть какой-то более общей методики. Наблюдение наряду с самонаблюдением является старейшим исследовательским методом.

Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Основные из них:

* целенаправленность наблюдения;
* аналитический характер наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются;
* комплексность наблюдения. Следует не выпускать из поля зрения ни одной существенной стороны наблюдаемого;
* систематичность наблюдения. Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (пролонгированных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Существует много видов наблюдений, подразделяемых по различным признакам.

По временной организации выделяют непрерывное и дискретное (в отдельные промежутки времени) наблюдение.

По объему наблюдение бывает широкое (сплошное), когда фиксируются все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения, или ведутся наблюдения за группой наблюдаемых в целом. Узкоспециальное (выборочное) наблюдение направлено на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов.

По способу получения сведений наблюдение бывает непосредственным (прямым), когда наблюдатель регистрирует непосредственно увиденные факты во время наблюдения, и косвенным (опосредованным), когда непосредственно наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат.

По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают включенное и не-включенное наблюдение. Включенное наблюдение предполагает, что наблюдатель сам является членом группы, поведение которой он исследует. Включенное наблюдение, при котором исследователь маскируется, а цели наблюдения скрываются, порождает серьезные этические проблемы. В не включенном наблюдении позиция исследователя открыта, это восприятие какого-либо явления со стороны.

По условиям проведения выделяют полевые наблюдения (в естественных условиях) и лабораторные (с применением специального оборудования).

По плановости различают неформализованное (свободное) наблюдение и формализованное (стандартизированное). Неформализованное наблюдение не имеет заранее установленных рамок, программы и процедуры его проведения. Оно может менять предмет, объект и характер наблюдения в зависимости от желания наблюдателя. Формализованное наблюдение ведется по предварительно продуманной программе и строго следует ей, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения с объектом или наблюдателем.

По частоте применения наблюдения бывают постоянные, повторные, однократные, многократные.

По способу получения информации выделяют прямое и косвенное наблюдение. Прямое — это такое наблюдение, когда сам исследователь его проводит, а косвенное — наблюдение через описание явлений другими людьми, непосредственно наблюдавшими его.

Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных целей.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои позитивные и негативные стороны.

Достоинство этого метода состоит в том, что позволяет:

* изучить предмет в целостности;
* в естественных условиях;
* в многогранных связях и проявлениях.

Недостаток этого метода в том, что:

* не позволяет охватить большое количество лиц, явлений; активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации; делать точные замеры;
* требует много времени;
* существует вероятность ошибок, связанных с личностью наблюдателя;

• возможна недоступность наблюдения некоторых явлений, процессов.  
Педагогическое наблюдение — это довольно пассивная форма проведения научного исследования.

Более активной формой является исследовательская **беседа.** Это метод получения информации на основе вербальной коммуникации. Это вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся.

Беседа как метод научного исследования позволяет выяснять мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений. Беседа применяется как самостоятельный или как дополнительный метод исследования в целях получения необходимой информации или разъяснения того, что не было понято при наблюдении. В силу этого данные, полученные с помощью беседы, более объективны. Требования к беседе:

* предварительная подготовка;
* умение вызвать собеседника на откровенность;
* нецелесообразность постановки вопросов «в лоб»;
* четкость вопросов, тактичность, доверительность.

Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме, без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является **интервьюирование.**

**Интервьюирование –** социологический метод получения информации при непосредственной беседе интервьюера и интервьюируемого по вопросам, зафиксированным в специальном вопроснике или плане интервью.

При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Ответы при этом можно открыто записывать.

Рассмотренные выше методы исследования при всех их достоинствах обладают одним недостатком: с их помощью ученый получает сравнительно ограниченное количество данных, причем эти данные не носят достаточно представительного характера, т. е. относятся к небольшому числу обследуемых. Между тем нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. В этих случаях используется метод анкетирования.

**Анкетирование** — метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Применяются различные типы анкет: открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа, и закрытые, в которых приходится выбирать один из готовых ответов; полузакрытые (полуоткрытые) — даются готовые ответы и можно добавлять собственные ответы; именные, требующие указывать фамилию испытуемого, и анонимные — без указания автора ответов; полные и урезанные; пропедевтические и контрольные и т. д.

Применяется также «полярная» анкета с балльной оценкой. По аналогии составляются опросные листы для самооценки и оценки других. Например, при исследовании качеств личности в опросные листы вносят пятибалльную шкалу:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Добрый | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Жадный |
| Трудолюбивый | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Ленивый |
| Ответственный | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Неответственный |
| Одаренный | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Малоспособный |

Затем каждое качество оценивается по шкале.

Число баллов может быть различным, включая положительную и отрицательную градации (—5, —4, —3, —2, —1, 0, +1, +2, +3, +4, +5).

**Тестирование** — целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

**Тест** (от англ. test — испытание, исследование) — стандартизированная процедура измерения. Обычно состоит из ряда относительно коротких испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, ситуации.

Тест выступает в качестве измерительного инструмента, поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным требованиям. Случайно подобранный набор заданий нельзя называть тестом. Качество теста определяется их надежностью (устойчивостью результатов тестирования), валидностъю (соответствие теста целям диагностики), дифференцирующей силой заданий (способностью теста подразделять тестируемых по степени выраженности исследуемой характеристики).

**Педагогический эксперимент** — преднамеренное внесение изменений в педагогический процесс, глубокий качественный анализ и количественное измерение результатов изменения процесса.

Как и наблюдение, педагогический эксперимент считается основным исследовательским методом. Но если при наблюдении исследователь пассивно ждет проявления интересующих его процессов, то в эксперименте он сам создает необходимые условия, чтобы вызвать эти процессы.

Существуют два вида эксперимента: **лабораторный и естественный**. **Лабораторный эксперимент** — это эксперимент, который проводится в искусственных, лабораторных условиях.

**Естественный эксперимент** проводится в обычной для испытуемого обстановке. Он исключает то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют.

В зависимости от характера решаемых исследовательских задач и лабораторный, и естественный эксперимент может быть констатирующим или формирующим.

**Констатирующий эксперимент** — выявляет наличное состояние, существующие педагогические факты (до формирующего эксперимента).

**Формирующий** (обучающий, преобразующий, созидательный) **эксперимент** — это активное формирование чего-то. На основе констатации и теоретического осмысления выделяются и вводятся новые педагогические явления, проверяется их истинность.

Эксперимент может быть длительным и кратковременным.

Требования к педагогическому эксперименту:

* не допускать риска для здоровья детей;
* не проводить эксперимент с заведомо отрицательным результатом.

При проведении педагогического эксперимента организуются как минимум две группы испытуемых: контрольная и экспериментальная. Сравнение результатов в этих группах при равенстве общих условий осуществляемой педагогической деятельности позволяет делать вывод об эффективности или неэффективности тех нововведений, которые включены в педагогический процесс.

Изучение документов также является методом педагогического исследования. Документом называется специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи или хранения информации.

По форме фиксации информации существуют:

* письменные документы (содержат в основном буквенный текст);
* статистические данные (информация в основном цифровая);
* иконографическая документация (кино- и фотодокументы, картины);
* фонетические документы (магнитофонные записи, грампластинки, кассеты);

• технические продукты (чертежи, поделки, техническое творчество).  
К письменной документации относятся классные журналы, дневники

учащихся, рабочие (календарные) планы преподавателей, учебные планы, медицинские карты учащихся, протоколы собраний, программы, тетради учащихся, контрольные работы и др.

К методам педагогического исследования относится изучение и обобщение педагогического опыта. Этот метод направлен на анализ состояния практики.

Объектом изучения может быть массовый опыт — для выявления ведущих тенденций; отрицательный опыт — для выявления характерных ошибок и недостатков; передовой опыт — для выявления и обобщения элементов нового, эффективного в деятельности организаторов образовательно-воспитательного и управленческого процессов.

М. Н. Скаткин выделяет два вида передового опыта: педагогическое мастерство и новаторство.

Педагогическое мастерство состоит в рациональном использовании рекомендаций науки и практики.

Новаторство — это собственные методические находки, новое содержание.

**Шкалирование** — также один из методов педагогического исследования, позволяющий превратить качественные факторы в количественные ряды.

Шкалирование дает возможность, например, качества личности изобразить в виде шкалы. Шкалы могут быть односторонними и двусторонними.

Например, отношение учащихся к умственному труду можно оценить по пятибалльной односторонней шкале:

— 1—отрицательное,  
—2 — равнодушное,

—3 — заинтересованное,

—4 — активное,

—5 — очень активное.

Отношение к работе можно оценить по трехступенчатой двусторонней шкале:

* 1 — очень доволен работой
* +0 — равнодушен

— 1 — недоволен работой

Шкалирование, при котором оцениваются качества личности с помощью компетентных людей (экспертов), называется рейтингом.

Разновидностью шкалирования является метод парного сравнения.

К методам научного исследования относится также метод обобщения независимых характеристик — предполагает выявление и анализ мнений, полученных от различных людей. Этот метод повышает объективность выводов. Например, изучая личность школьника, исследователь узнает о нем от учителя, классного руководителя, родителей, сверстников и т. д.

Метод педагогического консилиума предполагает коллективное обсуждение и оценивание результатов изучения воспитанников, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, коллективную выработку способов преодоления обнаруженных недостатков.

В последние годы все большее распространение получают социометри­ческие методы, которые позволяют устанавливать социально-психологические взаимоотношения членов какой-либо группы в количественных параметрах. Эти методы дают возможность оценивать структуру малых групп и статус отдельной личности в этой группе, поэтому методы называются также методами структурного анализа коллектива.

Особую группу составляют математические методы и методы статистической обработки исследовательского материала.

**Математические и статистические методы** в педагогике применяются для обработки данных, полученных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Обработка полученных результатов математическими методами по специальным формулам позволяет наглядно отобразить выявленные зависимости в виде графиков, таблиц, диаграмм.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего изучения применяются методы исследования в совокупности.

Литература

1.Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.

2.Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое педагогика?

2.Назовите, с какими науками связана педагогика?

3.Чем отличается воспитание в педагогическом смысле от воспитания в педагогическом смысле?

4.В чем проявляется взаимосвязь педагогической науки и практики?

5.Что такое методология?

**Тема 1.2. Педагогический процесс как целостная система и целостное явление**

План

1. Понятие и структура системы образования в Российской Федерации.

2. Особенности содержания и организации педагогического процесса в условиях разных типов образовательных организаций на различных уровнях образования. Непрерывность и преемственность в работе образовательных организаций.

**1. Понятие и структура системы образования в Российской Федерации.**

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих структур, в число которых входят:

Глава 2. Система образования

Статья 10. Структура системы образования

1. Система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

**2. Особенности содержания и организации педагогического процесса в условиях разных типов образовательных организаций на различных уровнях образования. Непрерывность и преемственность в работе образовательных организаций.**

2. Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

3. Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

4. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

1) дошкольное образование;

2) начальное общее образование;

3) основное общее образование;

4) среднее общее образование.

5. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

1) среднее профессиональное образование;

2) высшее образование - бакалавриат;

3) высшее образование - специалитет, магистратура;

4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации.

6. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

7. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Типы образовательных организаций (ФЗ «Об образовании в РФ» (2013))** | | |
| **Типы образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы** | **Программы, реализующие основную цель деятельности организации** | **Программы, реализующие неосновную цель деятельности организации** |
| Дошкольная образовательная организация | Образовательная программа дошкольного образования, присмотра и ухода за детьми | Дополнительные общеразвивающие программы |
| Общеобразовательная организация | Образовательная программа начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования | Образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения |
| Профессиональная образовательная организация | Образовательная программа среднего профессионального образования | Основные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы |
| Образовательная организация высшего образования | Образовательная программа высшего образования | Основные общеобразовательные программы, образовательные программы среднего профессионального образования, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы |
| **Типы образовательных организаций, реализующих дополнительные образовательные программы** |  |  |
| Организация дополнительного образования | Дополнительная общеобразовательная программа | Образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения |
| Организация дополнительного профессионального образования | Дополнительная профессиональная программа | Программы подготовки научно-педагогических кадров, программы ординатуры, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения. |

Главная задача, которую ставит государство и общество перед школой, — сформировать личность, способную занять в жизни достойное место, вырастить человека, способного взять ответственность за себя и своих близких. Однако существуют проблемы, не решив которые, невозможно выполнить этот социальный заказ.

* Отсутствие преемственности и непрерывности между дошкольным образованием и начальной школой. Сегодня в первом классе тратится до 60% учебного времени на то, что могли бы сделать дошкольные учреждения, и на коррекцию того, что ими было сделано некомпетентно.
* Узко понимаемая преемственность и непрерывность между начальной и основной школой. Долгое время считалось, что преемственность касается лишь содержания обучения. На самом деле ученикам переход в пятый класс дается тяжело, потому необходимо выстраивать преемственность не только на уровне содержания, но и на дидактическом, психологическом и методическом уровнях.
* Отсутствие непрерывности и преемственности между школьным и вузовским или среднетехническим образованием, в частности, в плане развития общеучебных умений. Выходя из школы, выпускник чаще всего не готов к продолжению образования. Он не владеет приемами получения и переработки информации, не умеет самостоятельно работать с материалом и очень часто пытается по школьной привычке все выучить, то есть зазубрить.
* Непонимание того, что комплект учебников не может быть случайным, произвольным набором, а должен иметь общую методологическую основу, опираться на единую систему психолого-педагогических принципов, иметь одинаково построенный методический аппарат и единое психологическое пространство. А этим требованиям отвечают лишь учебники, написанные в рамках определенной образовательной системы.
* Непонимание того, что образовательную систему должна выбирать вся школа — от первого до выпускного класса - и работать в ее контексте над созданием единой образовательной среды, что учителя математики и словесники, биологи и историки, физики и географы — все должны действовать, опираясь на общие психолого-педагогические принципы, общие методические приемы и в рамках общего психологического пространства — ведь у них общие ученики.

Решение данных проблем позволит оптимизировать учебный процесс, устранить перегрузку ученика, предотвратить школьные стрессы, а самое главное — сделает учебу в школе единым образовательным процессом, базирующемся на идеях гуманизации и гуманитаризации образования.

Преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом рассматривается  на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребёнка и определяется степенью его готовности самостоятельно добывать и применять знания. **Преемственность** — объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития. **Непрерывность образования** понимается  как обеспечение этой необходимой связи в процессе, как согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования.

Таким образом, преемственность — это не только подготовка к новому, но и сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития.

Ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью, — любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др. Знания, умения и навыки рассматриваются в системе непрерывного образования как важнейшие средства развития ребенка.

При этом под непрерывностью  подразумевается наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад — школа, школа — вуз, вуз — последипломное обучение и т.д.), т.е. в конечном счете — единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования.

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до последипломного и курсового обучения.

Сложившаяся в современном российском обществе ситуация как раз и характеризуется отсутствием такой единой системы и рассогласованностью целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований) на стыках различных этапов и форм обучения.

Учитывая многообразие форм обучения, в особенности на этапе школы, следует, по-видимому, различать внешнюю непрерывность (преемственность), т.е. организационный переход обучения на более высокую ступень, и внутреннюю непрерывность (преемственность), определяемую соотнесенностью содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступенях. Это относится ко всей системе образования.

Вместе с тем для каждой ступени и каждой формы обучения должна быть предусмотрена вариативность программ для учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностно-психологической зрелости (в частности, с разным уровнем доступной им самоорганизации), наконец, относящихся к различным личностно-психологическим типам. Последовательно проведенная стратегия вариативности позволяет в значительной мере снять психологические барьеры, максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, адаптировать его к особенностям учащихся.

Таким образом, важнейшей задачей является обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всем протяжении процесса образования. А так как образование — непрерывный процесс, растянутый на всю жизнь, речь идет о целевом и содержательном единстве всей системы непрерывного образования

Несомненно, преемственность − двухсторонний процесс. С одной стороны − дошкольная ступень, которая сохраняет самоценность дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества ребёнка, служащие основой успешности школьного обучения, а главное сохраняет «радость детства» (Н.Н. Подъяков). С другой − школа как преемник подхватывает достижения ребёнка-дошкольника и развивает накопленный им потенциал.

Преемственность детского сада и школы выражается в стандартах, в программах, в результате.

Преемственность:

1.Дубляж

2.Невостребовательность материала.

3.Разрыв между уровнем полученных знаний и новыми.

Литература

1.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]: с изм. и доп. на 2013 г. – Москва: Эксмо, 2013. – 208 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое образование?

2.Чем отличается преемственность от непрерывности?

3.Назовите структуру системы образования в РФ?

**Тема 2.1. Обучение как часть педагогического процесса**

**План**

1.Обучение в структуре педагогического процесса. Сущность обучения.

2. Движущие силы процесса обучения. Система целей обучения. Технология целеполагания. Значение и логика целеполагания в обучении и педагогической деятельности.

3. Функции процесса обучения, их взаимосвязь.

**1.Обучение в структуре педагогического процесса. Сущность обучения.**

Обучение, как и воспитание, является компонентом целостного педагогического процесса. **Обучение и воспитание протекают в единстве и взаимосвязи**. В процессе обучения основным является освоение знаний, умений и навыков, в процессе воспитания - формирование личностных качеств, позволяющих человеку адаптироваться к внешним условиям и проявлять свою индивидуальность. Однако в процессе обучения решаются воспитательные задачи, в процессе воспитания приобретаются определенные знания.(уч.Крившенко, тема 5)

Обучение представляет собой специально организованную взаимосвязную деятельность тех, кто обучает **(преподавание**), и тех, кого обучают (**учение**). Помимо этих двух компонентов процесса обучения есть - **научение**. Научение-это тот результат процесса обучения, который выражается в позитивных изменениях в развитии ребенка.

Основным компонентом является учение-деятельность того, кого обучают, ради которого организован процесс обучения. Учение часто рассматривается как синоним учебной деятельности: поскольку ребенок учится, значит, он занимается учебной деятельностью.

С.Л.Рубинштейн: **Учебная деятельность-это первый вид учения, прямо и непосредственно направленный на овладение знаниями и умениями**.

Анализ учебной деятельности, проведенный Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым, показал, что учебная деятельность имеет свою структуру, специфическое строение: включает **учебную задачу, учебные действия, контроль и оценку**.

**Учебную задачу** ребенок принимает от взрослого в процессе обучения. Учебную задачуне следует понимать как задание, которое ребенок должен выполнить на занятии. Учебная задача - это цель. Сущность цели - овладение обобщенным способом действий, который поможет выполнить аналогичные задания, решить задачи данного вида. (Пример: педагог ставит цель - научить детей рисовать лиственное дерево. Основное внимание уделяется выработке умения передавать существенные признаки предмета: ствол, ветки, их расположение. Овладев обобщенным способом рисования дерева как такового, ребенок сможет использовать его при выполнении любого конкретного задания аналогичного содержания).

**Учебные действия**, с помощью которых решаются учебные задачи, состоят из многих различных учебных операций. Для того чтобы дети овладели учебными действиями, необходимо вначале выполнять их при полной развернутости всех операций. На первых порах операции совершаются либо материально - с помощью каких-то предметов, либо материализованно - с использованием изображений, их знаковых заменителей. (Например: усваивая понятия равенства и неравенства групп предметов, сначала ребенок выполняет действия с игрушками, картинками, фишками, замещающими реальные предметы или их изображениями. Лишь постепенно, по мере отработки той или иной операции, процесс выполнения действий свертывается и совершается сразу как единое целое).

В процессе организации учебной деятельности используется внешний **контроль** и самоконтроль детей. Усложнение идет от внешнего контроля к самоконтролю.

В процессе организации учебной деятельности используется **оценка** взрослого и самооценка детей. Усложнение идет от оценки взрослого к самооценке ребенка.

В учебной деятельности можно выделить следующие структурные элементы: мотив, цель, планирование, проектирование, действия, самоконтроль, результат, самооценка.

**В дошкольном возрасте закладываются предпосылки учебной деятельности, формируются отдельные ее элементы**.

В младшем дошкольном возрасте на занятиях необходимо формировать у детей способность к постановке цели собственной деятельности (на этапе от 2 до 3 лет), учить освоению различных способов деятельности (на этапе от 3 до 4 лет). После 4 лет деятельность ребенка приобретает четкую направленность на конечный результат. Педагог приучает детей слушать объяснения, выполнять задания, не мешая друг другу; поддерживает интерес к содержанию занятий, поощряет старание, активность.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка формируются такие элементы учебной деятельности:

-умение определять цель предстоящей деятельности и способы ее достижения, добиваться результата,

-самоконтроль,

-умение осуществлять произвольный контроль за ходом деятельности в процессе получения промежуточных результатов,

-умение планировать деятельность, ориентируясь на ее результат.

**Успешное формирование учебное деятельности зависит от того, какими мотивами она побуждается**. Если ребенок не хочет учиться, научить его нельзя.

Часто она побуждается **внешними мотивами**, не связанными с усваиваемыми знаниями и тем, что делает ребенок. (Малышу не интересна математика, но на занятии он старается выполнять задания, чтобы не вызвать неудовольствия педагога. Ребенок не любит рисовать, но делает картину, чтобы подарить бабушке на день рождения. С целью мотивации воспитатели используют игровые приемы. В детском саду дети часто занимаются, потому что «так надо», «так велят», «чтобы не ругали»).

**Внутренняя мотивация** вызвана познавательным интересом ребенка: «интересно», «хочу знать (уметь)». В этом случае знания являются не средством достижения какой-то другой цели («чтобы не ругали», «нужно подарить бабушке»), а целью деятельности ребенка.

Результаты учебной деятельности значительно выше, если она побуждается внутренними мотивами.

**Деятельность педагога** (преподавание) направлена на организацию процесса активного усвоения знаний, навыков, умений. Здесь важны предварительная подготовка занятия, непосредственная организация детей, переключение их внимания на учебное задание, четкость объяснений, грамотное руководство деятельность детей. На занятии главное в деятельности педагога - организация учебно-познавательной деятельности детей. Он не злоупотребляет сообщением информации, а вовлекает детей в ход своих рассуждений, в самостоятельное «добывание» знаний, создает ситуации «открытия». (уч.Козлова, Куликова)

**Процесс обучения – процесс закономерный.**

*З*акономерность — это объективная устойчивая причинно-следственная связь между явлениями или процессами. К закономерностям учебного процесса можно отнести его *двусторонность.* Во-первых, это взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения. Если нет какой-либо стороны взаимодействия, то нет либо деятельности *преподавания,* либо деятельности *учения,* а следовательно, нет *обучения.* Двусторонность имеет и другой смысл, обоснованный И. Г. Песталоцци. В процессе обучения происходит не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и одновременное развитие интеллекта человека. Отсюда следует, что *обучение ведет за собой развитие.* Иными словами, любое обучение развивает. Под развивающим обучением в дидактике и психологии понимается всестороннее развитие интеллекта школьника, прежде всего мышления (логического, диалектического, предметно-действенного, наглядно-образного, абстрактного, т. е. теоретического, понятийного), речи, внимания, памяти, воображения и т. д.

*Ученик активен* в процессе обучения. Он не только объект внимания и деятельности учителя, но *он и субъект познавательной деятельности.* Если учителю или родителям не удалось сформировать положительные мотивы и отношение к учебной деятельности, то «активность» ученика проявляется в лени, в стремлении избегать ее, занимаясь больше трудом, спортом, либо в активном нежелании что-либо делать на уроках и дома. Вот почему проблема сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся в учебном процессе является актуальной как альтернатива попыткам учителя и родителей «заставить» ученика учиться.

Важной педагогической закономерностью является зависимость содержания обучения, методов, средств и форм от целей образования и обучения, поставленных обществом, от целей конкретной школы. Отсутствие четкой цели превращает стройный логичный процесс обучения в случайный набор действий учителей и учащихся при овладении знаниями, умениями и навыками, ведет к нарушению системности и систематичности в знаниях, что не способствует формированию научного мировоззрения, а также затрудняет управление учебным процессом. (уч.Крившенко)

**2. Движущие силы процесса обучения. Система целей обучения. Технология целеполагания. Значение и логика целеполагания в обучении и педагогической деятельности.**

Процесс обучения — сложный, диалектически развивающийся процесс.

*Движущими силами* его являются *противоречия.*

***Противоречие между новыми познавательными задачами****,* выдвигаемыми процессом обучения (как учителем, так и самим учеником в самообразовании), ***и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков.***На каждом уроке учитель ставит новые познавательные задачи, решить которые сам ученик пока не в состоянии. Учитель раскрывает логику и методы решения этой новой познавательной задачи, обучая ученика умению осознать познавательную задачу, ставить цель познавательной деятельности, выбирать наиболее рациональные пути достижения поставленной цели. Определяя для учащихся оптимальный уровень трудности, учитель обеспечивает их интеллектуальное развитие на основе продвижения от незнания к знанию, от их эмпирических представлений к научной интерпретации имеющихся знаний об окружающем мире.

**П*ротиворечие между требованиями общества к уровню обученности и образованности учащихся и их познавательными возможностями.***Разрешается оно через совершенствование содержания образования, инновационные процессы, поиски более адекватных технологий и моделей обучения.

***Противоречие между известным и неизвестным***является основой проблемного обучения. Создавая проблемную ситуацию, учитель включает учеников в активный совместный поиск путей разрешения возникшей проблемы. В результате разрешения спланированного противоречия между известным и неизвестным ученики приобретают новое знание или новые способы познавательной деятельности.

**П*ротиворечие между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным его восприятием.***Оно может разрешаться, например, через неоднократное изложение материала (полное и свернутое, включающее самое главное) или иными путями с учетом познавательных возможностей учащихся, особенностей их восприятия и через организацию первичного закрепления на уроке в той же логической последовательности, в какой велось изложение.

***Противоречие между знаниями и умениями применять полученные знания в практической деятельности*** разрешается через обеспечение осознанности, понимания теории, на которой основаны все постепенно усложняющиеся упражнения (от вводных и копировочных до творческих).

**Система целей обучения.**

**Цели обучения** — организующее и направляющее начало учебного процесса, определяющее его содержание, методы и формы. Включают в себя

- общечеловеческие,

- социально-групповые,

- индивидуально-личностные задачи обучения.

Цели обучения меняются, как и содержание обучения, по мере изменения и развития общества.

Цели по Блуму

* **Таксономия Блума**

Автором одной из первых схемы педагогических целей был американский учёный Б. Блум. Им выпущена в свет первая часть «Таксономии» (1956 г.). В последующие десятилетия Д. Кратволем и другими учёными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области). Первая часть описывает цели познавательной (когнитивной) области. Сначала охарактеризуем области деятельности и соответственно цели, которые она охватывает.

1. Когнитивная (познавательная) область. Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей.

2. Аффективная (эмоционально-ценностная) область. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

3.  Психомоторная область. Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

М. В. Кларин приводит далее основные категории наиболее разработанных и общеупотребительных областей таксономии, охватывающих когнитивные и аффективные цели.

**Основные категории**

1.Знание

Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных факто до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений. Ученик:

* знает (запоминает и воспроизводит) употребляемые термины;
* знает конкретные факты;
* знает методы и процедуры;
* знает основные понятия;
* знает правила и принципы.

2 Понимание

Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую – его «перевод» с одного «языка» на другой (например, из словесной формы – в математическую). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала. Ученик:

* понимает факты, правила и принципы;
* интерпретирует словесный материал, схемы, графики, диаграммы;
* преобразует словесный материал в математические выражения;
* предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных

3 Применение

Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях. Сюда входят применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание. Ученик:

* использует понятия и принципы в новых ситуациях;
* применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях;
* демонстрирует правильное применение метода или процедуры.

4 Анализ

Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Ученик:

* выделяет скрытые (неявные) предположения;
* видит ошибки и упущения в логике рассуждений;
* проводит разграничения между фактами и следствиями;
* оценивает значимость данных.

5 Синтез

Эта категория обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий, схемы, упорядочивающие имеющиеся сведения.

Достижение соответствующих учебных результатов предполагает деятельность творческого характера, направленную на создание новых схем, структур. Ученик:

* пишет небольшое творческое сочинение;
* предлагает план проведения эксперимента;
* использует знания из различных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.

6 Оценка

Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных и т. д.). Суждения ученика должны основываться на чётких критериях: внутренних(структурных, логических) или внешних(соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учащимся или предлагаться ему извне, например, учителем.

Данная категория предполагает достижение учебных результатов всех предшествующих категорий. Ученик:

* оценивает логику построения материала в виде письменного текста;
* оценивает соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев;
* оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев.

Цель – это то, что человек стремится достичь, предмет стремления, желаемый исход, то, что желательно реализовать, но необязательно достижимое.

Цель в философии означает представление, которое индивид стремится реализовать. Она представляется продуктом сознательной деятельности и воли, субъективной формой волевой мотивации, однако аналогично с внутренними психическими явлениями, понятие цели переносится на наружный объективный мир.

Цель является идеальным внутренним предвосхищением итогов деятельности и возможностей ее достижения при помощи определенных средств. Итак, цель взаимосвязана со стремлениями и желаниями личности, с намерениями, с представлениями будущего, с сознанием и волей. То есть она является базисом для любого действия, поступка, а также будет его конечным результатом.

Цели ранжируются по трем уровням:

* Первый уровень – оперативная цель. Это сиюминутные, обыденные цели, которые носят подчиненный характер в отношении тактики. Они довольно редко определяются сами по себе, скорее они являются конкретизацией деяний в достижении целей тактического характера.
* Второй уровень – тактические цели. Они выходят из стратегических ориентиров. Тактические цели конкретизируют такие компоненты, как их ценность. Они, по сути, являются шагами и задачами, которые направлены на осуществление целей стратегического характера.
* Третий уровень – стратегические цели. Они являются наиболее значимыми среди остальных жизненных целей. Они определяют путь жизненного прогресса человека, группы людей или организации в целом. Жизнь индивида во всех ее проявлениях и жизненных шагах обуславливают стратегические цели. Они являются направляющим фактором любой активности.

Характер формирования личности и ее изменчивость отражают свойства целей. К ним относят: глубину, их согласованность, пластичность, корректность.

Глубина целей заключается в их влиянии на разные области жизни и уровень такого влияния. Данное свойство характеризует стратегические цели. Степени взаимосвязанности и влияния на иные цели определяются таким свойством как согласованность.

С течением времени любые цели претерпевают трансформации – за это отвечает пластичность. В связи с тем, что ценности образуются постепенно, цели стратегического характера также претерпевают изменения.

Согласованность между целями тактического характера и стратегическими ценностями-целями обуславливаются таким свойством как корректность целей. Главной характерной чертой целей является их индивидуальность. Даже если они называются одинаково, каждая личность за своими целями имеет определенные персональные ценности и субъективные смыслы.

Целеполагание является процессом постановки целей. Данный процесс – это своеобразное творчество. И чем выше уровень цели, тем будет более творческим процесс. На оперативном и немного на тактическом уровнях процесс целеполагания больше связан с аналитическим мышлением и логикой, то на стратегическом уровне он связан с творчеством и синтетическим мышлением.

Для того чтобы  процесс целеполагания проходил успешно, индивид должен хорошо знать себя, свои ведущие мотивы и ценности, должен быть креативным и волевым, иметь хорошее воображение. Огромную роль также играет и структурированность мышления, и логика.

В общем смысле целеполагание является навыком, который может поддаваться тренировке при соответственной практике.

Смыслом целеполагания является проявление экзистенциальной сущности индивида, т.е. это процесс активного вырабатывания реальности. Это одна из основных потребностей личности. Целеполагание направлено на увеличение уровня энергии. Это мощный самомотивирующий фактор. Целеполагание минимизирует или полностью снимает уровень тревожности и уменьшает неопределенность.

А вот отказ от целеполагания бывает связан с внутриличностными конфликтами, со страхами, которые обусловлены опытом постановки целей без их достижения, с недостатком сведений о персональном потенциале, ресурсах для их движения и достижения.

Принципы целеполагания, вырабатывания структуры целей лежат в согласованности и взаимосвязи.

Целеполагание – фундаментальное понятие в теории деятельности – широко используется в общественных науках.  
Во-первых, целеполагание – это процесс выбора и реального определения цели, которая представляет собой идеальный образ будущего результата деятельности. В связи с этим целеполагание выполняет ряд важнейших методологических и методических функций и задач, а именно:  
выступает в качестве реального интегратора различных действий в системе «цель - средства достижения - результат конкретного вида деятельности»;   
предполагает активное функционирование всех факторов детерминации деятельности: потребностей, интересов, стимулов, мотивов.   
Центральной проблемой процедуры целеполагания является формулирование цели и оптимального средства ее достижения. Цель без определения средств ее достижения - это лишь мыслительный проект, мечта, не имеющая реальной опоры в самой действительности. С точки зрения психологии, в процессе целеполагания возникают условно-рефлекторные связи интеллекта с другими факторами: памятью, эмоционально-волевыми компонентами и т.д.   
Во-вторых, целеполагание обусловливает алгоритм, который определяет порядок и основные требования к результатам деятельности. Любую деятельность можно трактовать как процесс осуществления цели. При формировании цели необходимо иметь в виду следующее:   
цель должна быть обоснованной и отражать требования законов развития объекта воздействия;

цель должна быть ясной и достижимой;

основная цель должна быть связана и соотнесена с целью более высокого порядка;

цель формируется людьми, поэтому в ней всегда имеет место элемент субъективного.

**3. Функции процесса обучения, их взаимосвязь.**

Процесс обучения выполняет ряд функций: образовательную, развивающую, воспитательную, побудительную и организационную.

Они выступают комплексно, но, для того чтобы правильно организовать практическую деятельность, спланировать задачи обучения, их следует рассмотреть отдельно.

*Образовательная функция* состоит в том, что процесс обучения направлен, прежде всего, на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности.

*Знание* — это понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов, сведений, понятий, правил, законов, теорий, формул, характеристик и т.д.

В процессе обучения научные знания должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Реализация этой функции обеспечивает полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. При этом учащиеся получают сведения по основам наук и видам деятельности, они усваивают способы сознательного оперирования полученными знаниями, использования их для решения жизненных задач.

Образовательная функция также предполагает, что обучение направлено не только на получение учащимися знаний, но и на формирование у них умений и навыков.

*Умение* — это способность выполнять некие операции (действия), опираясь на правила. Или: умение — это владение способами применения знаний на практике.

*Навык* — это автоматизированный компонент сознательной деятельности. Другими словами, это умение, доведенное до автоматизма, высокой степени совершенства.

Умения образуются в результате упражнений. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения.

Умения и навыки бывают *общеучебные* и *специальные.* Последние включают в себя специфические для соответствующего учебного предмета и отрасли науки практические умения и навыки. Например, по физике и химии это проведение лабораторных опытов, показ демонстраций; по географии — работа с картой, масштабные измерения, ориентирование с помощью компаса и других приборов; по биологии — работа с гербариями, муляжами, коллекциями, препаратами, микроскопом; по математике — работы с логарифмической линейкой, вычислительными машинами, различного типа моделями и др.

Кроме специальных в процессе обучения учащиеся овладевают общеучебными умениями и навыками, которые имеют отношение ко всем предметам. Например, навыками чтения и письма, рациональной организации самостоятельной познавательной деятельности, умениями работы с учебниками, справочниками, библиографическим аппаратом и т.д.

Как уже упоминалось, процесс обучения одновременно с образовательной реализует и воспитательную функцию.

*Воспитательная функция* обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Она состоит в том, что в процессе обучения у учащихся складываются нравственные и эстетические представления, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдать принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы деятельности, социального поведения, ценности и ценностные ориентации.

Воспитательными возможностями располагает прежде всего содержание учебного материала. Все учебные предметы имеют тот или иной воспитательный потенциал. Гуманитарные и социально-экономические дисциплины располагают большими возможностями для формирования личностных качеств обучаемых. Содержание дисциплин естественнонаучного цикла способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании обучающихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Воспитательное воздействие в процессе обучения оказывает также характер общения учителя и ученика, учащихся между собой, психологический климат в коллективе. Существуют различные стили общения между участниками педагогического процесса: авторитарный, демократический, либеральный. Современная педагогика считает, что оптимальным является демократический, соединяющий в себе гуманное, уважительное отношение преподавателя к обучающимся, предоставление им известной самостоятельности, привлечение их к организации процесса обучения.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и иногда не в нужном направлении, поэтому реализация воспитательной функции обучения требует при организации учебного процесса, отборе его содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания.

Одновременно с образовательной и воспитательной функциями процесс обучения реализует и *развивающую функцию.* В процессе обучения кроме усвоения знаний, умений и навыков учащимися происходит их развитие. Причем оно осуществляется во всех направлениях: развитии речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. «Обучение ведет за собой развитие» — утверждает один из важных законов психологии, сформулированный Л.С. Выготским. Ему способствует как содержание образования, используемые методы и формы обучения, так и активная, разнообразная, сознательная деятельность обучаемых.

Хотя правильно поставленное обучение всегда развивает, Однако эта функция успешнее реализуется при наличии специальной направленности. В теории и практике разработаны особые технологии обучения, преследующие именно цели развития личности. Значительный вклад в создание системы развивающего обучения внесли отечественные ученые П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.

*П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина* разработали теорию поэтапного формирования умственных действий. *Л.В. Занков* обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала, обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности, обеспечение осознания учащимися своих учебных действий. *A.M. Матюшкин, М.И. Махмутов* разработали основы проблемного обучения. *И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин* предложили систему развивающих методов обучения. *В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин* — концепцию содержательного обобщения в обучении, *ПИ. Щукина* — способы активизации познавательной деятельности обучающихся. *Д. Кабалевский, И. Волков* разработали методическую систему, способствующую развитию эмоциональной сферы, богатства чувств, переживаний от восприятия природы и искусства, окружающих людей.

В настоящее время существует множество технологий, успешно реализующих развивающую функцию обучения.

Кроме образовательной, воспитательной и развивающей некоторые ученые выделяют еще *побудительную* и *организующую* функции обучения. Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно-познавательным действиям учащихся, организовывал их на познание нового.

Бесспорным является то, что все функции процесса обучения взаимосвязаны и реализуются во всех его дидактических компонентах.

Литература

1.Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.

2.Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое обучение?

2.Назовите структуру обучения?

3.Приведите ситуацию, когда деятельность ребенка сопровождается внутренними мотивами? Внешними мотивами?

4.Поясните термин «Целеполагание». Что он означает?

5.Назовите функции обучения?

**Тема 2.2. Содержание дошкольного** **образования**

План

1. Общее понятие содержания образования. Теории формирования содержания образования. Принципы и критерии отбора содержания образования. Основы поликультурного образования.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и его роль в обеспечении непрерывности и качества образования.

3. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса: примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования. Вариативность учебно-методического обеспечения в современных условиях.

**1. Общее понятие содержания образования. Теории формирования содержания образования. Принципы и критерии отбора содержания образования. Основы поликультурного образования.**

**Общее понятие содержания образования.**

Для успешного осуществления обучения необходимо понять — чему надо учить, т. е. каково должно быть содержание образования. Существуют разные трактовки понятия «содержание образования».

В традиционной педагогике, ориентированной преимущественно на реализацию образовательных функций школы, под *содержанием образования* понимается *педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся.* Это так называемый *знаниево ориентированный подход* в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В последнее время в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, В. В. Краевского и др. Согласно этому подходу учащиеся должны не только овладеть определенным учебным содержанием. У них должны быть сформированы ценностно значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т. д. Содержание образования представляется этими авторами как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

* опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);
* опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);

опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);

• опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентации (отношение к окружающему миру, **к** людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, творчески, способным вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

**Теории формирования содержания образования.**

Содержание образования имеет исторический характер. Оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Не одинаково содержание образования в каждой социальной системе. Изменяется содержание образования под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образования сложились еще в конце XVIII — начале XIX в. Они получили название *теорий материального* и *формального содержания образования.*

Сторонники ***теории материального содержания образования*** (теории дидактического материализма или энциклопедизма) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Г. Спенсер и др.). Своих сторонников эта теория имеет и в настоящее время (возможно, это одна из причин перегрузки учеников излишней информацией).

Сторонники ***теории формального содержания образования*** (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей, познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. Поэтому необходимо прежде всего развивать ум и способности человека. При отборе содержания образования сторонники дидактического формализма руководствовались развивающей ценностью учебных предметов, наиболее существенно представленной в математике и классических языках (особенно древних языках). Эту теорию разделяли такие известные педагоги, как Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Гербарт и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К. Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллектуальные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. К. Д. Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, поддерживаемую современными педагогами.

На рубеже XIX и XX вв. появляется ***теория дидактического прагматизма*** формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Дж. Дьюи, в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер.

Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учеников коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические занятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и деятельность учащихся.

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы в американской школе. Опираясь на эту теорию, ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспосабливалась к субъективным запросам учащихся, Их интересам.

Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия.

Несмотря на то что теории дидактического материализма, дидактического формализма, дидактического утилитаризма не выдержали проверки временем, они оказали существенное влияние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый **В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием *функциональный материализм.***Он считает, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний учащимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т. е. должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью.

В. Оконь считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии — идея эволюции, в математике — идея функциональных зависимостей, в истории — историческая обусловленность и т. д.). То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы учащиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности.

Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы учащихся.

**В 50-е гг. XX столетия была разработана *теория операциональной структуризации* содержания образования.** Появление этой теории связано с внедрением программированного обучения в учебный процесс. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько — каким образом его передать ученикам, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части.

Рассмотренные теории позволяют сделать вывод, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную ценность.

**Принципы и критерии отбора содержания образования.**

Содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной, принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений1».

Различают содержание *общего* и *профессионального образования. Содержание общего образования* способствует формированию общей культуры личности, ее мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. *Содержание профессионального образования* дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности.

Более подробно рассмотрим ***принципы****,* на которые принято ориентироваться при отборе содержания *общего образования.*

***Принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности.***Предполагает включение в содержание образования не только традиционных знаний, умений и навыков, но и тех, которые отражают современный уровень развития науки, техники, социума.

***Принцип единой содержательной и процессуальной сторон обучения.*** Этот принцип предполагает обязательный учет особенностей организации педагогического процесса. При отборе содержания образования необходимо учитывать технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия. Он находит отражение в содержании учебного плана, программах, учебниках.

***Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования.***Этот принцип предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность.

***Принцип гуманизации содержания общего образования.***Направлен на создание условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и **с** формированием гуманитарной культуры личности: интеллектуальной, политической, нравственной, правовой, физической, экологической культуры; культуры общения и семейных отношений; культуры труда и жизненного самоопределения.

***Принцип фундаментализации содержания образования.***Предполагает интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только способом получения знаний, формирования умений и навыков. Оно является и средством вооружения школьников методами самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков.

***Принцип соответствия основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности,*** компонентами которой являются когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

Изложенные принципы, предъявляемые к содержанию образования в школе, обеспечивают всесторонний учет потребностей общества в подготовке образованных и гармонично развитых граждан и обусловливают необходимость его постоянного обновления и совершенствования.

В педагогической науке разработана ***система критериев отбора*** содержания образования, изучаемого в школе (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин)':

* целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;
* научная и практическая значимость содержания образовательного материала, включаемого в учебные предметы и общественную практику;
* соответствие сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;
* соответствие объема содержания материала имеющемуся времени на его изучение;
* учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;
* соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

**Основы поликультурного образования.**

Поликультурное образование (гр. – многокультурное) – это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним. Современный человек должен быть толерантным, терпимым, с развитым чувством уважения к людям иной культуры, умеющим жить с ними в мире и согласии, с готовностью к активному взаимодействию. В конце ХХ века в мире пошел процесс сближения стран и народов, произошла мощнейшая миграция населения (в мире 2000 народов и более 200 стран), превращая планету в «глобальную деревню». Это потребовало сменить ценностные ориентации и переориентироваться с монокультурного образования на многокультурное, т.е. поликультурное при сохранении в качестве стержня свою собственную культуру. Поликультурность также является качеством личности. В этих условиях особенно востребованной стала народная педагогика.

Концепция поликультурного образования разработана на основании:

- Конституции Российской Федерации;

- Законов Российской Федерации "Об образовании", "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", "О языках народов РФ";

- Концепции государственной национальной политики Российской Федерации;

- Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года;

- Национальной доктрины образования в Российской Федерации (на период до 2025 года).

Цели развития поликультурного образования неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. В [едином поликультурном](http://dogmon.org/socialenie-riski-v-sovremennom-polikuleturnom-obshestve-psihol.html)образовательном пространстве Российской Федерации интересы каждой личности гармонично сочетаются с общественными и государственными интересами.

Специфическими целями поликультурного образования являются:

- формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры;

- воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях - этнокультурном и национально-территориальном;

- формирование российской гражданской идентичности в условиях социально-политической неоднородности регионов Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России;

- создание условий для сохранения и развития комплиментарного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином экономическом, социальном, политическом и культурном сообществе, именуемом российской гражданской нацией;

- эффективная подготовка выпускников школы и вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни;

- развитие образовательного и профессионального потенциала России, воспитание молодежи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной, организаторской, производственной деятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире.

Достижение указанных целей обеспечивается следующими принципами образовательной политики Российской Федерации:

- сохранение целостности культурного и образовательного пространства России;

-приобщение подрастающих поколений к традиционному духовному наследию и профессиональной национальной культуре народов России;

- гуманистический, светский и поликультурный характер образования;

- ответственность государства за получение детьми полноценного образования;

- научная основа содержания образования и принципов воспитания;

- вариативность выбора родителями образовательного траектории ребенка;

- формирование морально-этических стереотипов и воспитание трудовых навыков, необходимых для активной профессиональной деятельности.

Определяющие принципы современного поликультурного образования суть следующие:

Принцип полилингвальности. Лингвосоциокультурной основой российской идентичности является языковая компетенция, обеспечивающая формирование поликультурно-ориентированной личности, владеющей несколькими языками. Развитие полингвального обучения в мире детерминируется общими тенденциями интеграции, диалога культур, расширения межкультурной коммуникации. Методически обоснованное соотношение языков обучения и изучения является важнейшей составляющей поликультурного обучения, расширяет индивидуальное восприятие картины мира, вооружая человека набором социокультурных кодов, соответствующим сложной конструкции идентичности. В гуманистической парадигме образования возрастает и роль иностранного языка, используемого как способ постижения мира, приобщения к культуре многих стран и народов, осознания принадлежности к планетарному культурному сообществу.

Принцип преемственности. Одной из необходимых основ формирования российской гражданской идентичности является такая система образования, которая способна транслировать от поколения к поколению национальную культуру, обеспечивая открытость для взаимодействия с другими культурами и современное цивилизационное развитие нации. Трансляция этнокультурной информации в системе образования подчинена общей логике развития современной национальной культуры, понимаемой как механизм адаптации гражданского сообщества к меняющимся условиям жизни. Поэтому сохранение достоинств и достижений национальной культуры не имеет ничего общего с формированием неизменных трафаретов или поиском "исконных" ценностей. Напротив, естественной функцией национальной культуры (а значит и образования) является постоянное обновление, предполагающее интенсивную модификацию этнокультурного комплекса, выработку и освоение инноваций в ходе активного межкультурного сотрудничества и цивилизационного развития.

Принцип дифференциации и разнообразия. Жизнеспособность сложных саморазвивающихся систем зависит от дифференцированности и богатства их элементов. Потенциал выживания системы тем выше, чем разнообразнее и дифференцированнее ее реакции, соответствующие многообразию внешних воздействий. Чем сложнее внутренняя структура общества, чем разнороднее его этнический состав, чем более многомерна и ассиметрична его культура, - тем больше у него шансов выжить, тем более оно устойчиво и жизнеспособно. Именно многообразие, противоречивость и неоднородность современного мира делают его сбалансированным и единым. Культурное взаимодействие (и в условиях межкультурного диалога, и в стремлении к единству национальной культуры) не должно приводить к усреднению, унификации, разрушению специфической картины мира. Поэтому в содержании поликультурного образования закладываются условия комплиментарности культур и языков - в противовес унификации и ассимиляции.

Принцип креативности. Основным жизнеобеспечивающим ресурсом в современном обществе становится сам человек с его способностью к саморазвитию и творческому преобразованию информации. В отличие от архаической добывающей и индустриальной производящей культуры, в постиндустриальном, информационном обществе побеждает культура обрабатывающая. Интеллектуальный, творческий труд делает самого человека не только основным жизнеобеспечивающим ресурсом, но одновременно и целью общественного и культурного развития. В трудностях российской модернизации ясно выражается конфликт старых социальных систем с инновационным, субъектно-гуманистическим типом нового общественного и культурного развития. Поэтому одним из важнейших инструментов модернизации, формирующим российскую гражданскую идентичность, является поликультурное образование, способное подготовить человека к самореализации в динамичных социальных условиях информационной культуры.

Принцип культурной целостности. Понимание культуры как сущностной основы образования требует формирования и развития универсальных умений и компетенций, в том числе освоения обучающимися актуальных культурных норм и принятие общезначимых образцов деятельности и поведения. Трансляция образцов культуры через учебно-воспитательный процесс оказывается недостаточной, особенно в условиях предметной расчлененности обучения. Только культурные практики, совмещающие результаты всех видов образовательной (предметно-урочной, внеурочной самостоятельной, дополнительной) деятельности, включающие опыт общения и группового взаимодействия со сверстниками и взрослыми, могут стать надежным фундаментом гражданской идентичности. Особого внимания требуют: концептуальное единство культурной основы всех учебно-методических комплексов, тесная взаимосвязанность основного и дополнительного образования, централизованное проектирование культурных практик школы с учетом инициативы, интересов и мотиваций обучающихся.

Принцип объемной (стереоскопической) картины мира. Формирование российской гражданской идентичности предполагает отказ от разделения содержания образования на несколько компонентов и включение необходимого этнокультурного и регионального содержания образования в федеральный государственный образовательный стандарт. При этом свойственное современной культуре представление о зрительной и ментальной перспективе требует движения от настоящего к прошлому и будущему, от родного и близкого к соседнему и другому. Соответственно - и образовательное описание мира с необходимостью требует точного выбора дидактической позиции, адекватного психологической, культурно-исторической и географической локализации сообщества, к которому принадлежат дети. Нецелесообразно начинать изучение окружающего мира с незнакомого ландшафта или неизвестных реалий повседневной культуры. Напротив, движение от семьи и родного дома - к стране и миру, от субъекта федерации - к России и земному шару представляется вполне естественным.

Принцип вариативности. Стратегии и технологии поликультурного образования должны соответствовать региональным обстоятельствам и целям формирования российской гражданской идентичности. Многовариантное сочетание в едином образовательном пространстве России интересов личности и этнокультурной группы с общественными и государственными интересами требует отказа от единообразия и унификации. Эффективной содержательной структуры федерального государственного образовательного стандарта следует добиваться хотя и единым способом, но различными средствами в различных субъектах федерации. Диапазон содержательной вариативности поликультурного обучения задается самим присутствием региональной и этнокультурной частей в составе федерального государственного образовательного стандарта.

Принцип этической актуальности. Поликультурное образование имеет значительный морально-этический потенциал, поскольку создает универсальную основу для воспитания и культивирования личностного, культурного, национального достоинства каждого гражданина Российской Федерации. Духовно-нравственные ценности и достижения всех культур, всех этнических и этноконфессиональных групп, всех национально-территориальных сообществ России только в поликультурном контексте приобретают образовательную актуальность, то есть получают общественную санкцию и государственное признание. Кроме того, морально-этическое единство и духовно-нравственная целостность поликультурной основы образования позволяет избежать риска раздвоения личности, исключить опасность противопоставления этнокультурной и гражданской идентичности человека.

**2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и его роль в обеспечении непрерывности и качества образования.**

В 2010 году вступили в силу ФГТ к структуре ООПДО, где было определено что ДОУ разрабатывает ООПДО на основе ФГТ и примерной ООПДО. Были изданы следующие примерные ООПДО: «Детство», «От рождения до школы», «Истоки», «Успех» и другие. Примерные программы не утверждены Министерством образования РФ. С 1 января 2014 года вступил в силу ФГОС ДО. ДОО будет разрабатывать ООПДО на основе примерных программ, разработанных в соответствии с ФГОС.

ФГТ к структуре ООП ДО были направления, области и результаты освоения программы.

Итоговым результатом считались интегративные качества (как результат освоения программы).

Позднее появился такой документ как ФГТ к условиям реализации ООП (сначала был проект)

Были критерии оценки, интегративные качества, позднее результатом освоения программы стали целевые ориентиры.

На основе ФГТ разрабатываются программы для детского сада.

В ФГТ-комплексно-тематическое планирование.

*Вся образовательная деятельность строится на основе интеграции и тематического планирования.*

       Особенности образовательного процесса в соответствии с ФГТ Согласно теории Л.С. Выготского и его последователей, процессы воспитания и обучения не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием.

       В ФГТ содержится указание на то, какие виды деятельности можно считать приемлемыми формами практики для ребенка дошкольного возраста: игровая, коммуникативная, трудовая, двигательная, познавательно-исследовательская, музыкально-художественная, восприятие художественной литературы, как особый вид детской деятельности и продуктивная.

           Специфика дошкольного образования, помимо многих других особенностей, заключается в том, что процесс обучения является, по сути, процессом усвоения в других вида деятельности (под словом других Эльконин имеет ввиду не учебной).

Содержание дошкольного образования по ФГТ включает в себя 4 важных направления развития детей – **физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое**.

В ФГТ к структуре ООП ДО было 10 образовательных областей:

здоровье,

физическая культура,

социализация,

труд,

безопасность,

чтение художественной литературы,

коммуникация,

познание,

музыка,

художественное творчество.

Введение ФГТ связано с тем, что настала необходимость  стандартизации содержания дошкольного образования,  для того чтобы, обеспечить каждому ребенку равные стартовые возможности для успешного обучения в школе.

В тексте ФГТ не употребляется слово занятие. Этот  термин отсутствует, чтобы не спровоцировать понимание термина образовательная деятельность в процессе организации детских видов деятельности в качестве учебной деятельности, основной формой которой в прежней дидактике являлось занятие.

Конечно, занятие в детском саду не отменяется, но в него следует  вкладывать иной смысл: занятие как занимательное дело.

Если говорить о принципиально новом в содержании дошкольного образования, то это обязательность его соответствия заявленным в ФГТ принципам:  
*- принцип развивающего образования*, целью которого является развитие ребенка;  
*- принцип необходимости и достаточности(с*оответствие критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному "минимуму")  
*- принцип интеграции* образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;

Программа строится с учетом интеграции образовательных областей в соответствии с возрастом детей. Интеграция разных образовательных областей – важный сдвиг в структурировании программного материала.  
Все образовательные области связаны друг с другом: читая, ребенок познает; познавая, рассказывает о том, что узнал; взаимодействует со сверстниками и взрослыми в процессе исследований и обсуждений. Так взаимопроникновение и взаимосвязь образовательных областей обеспечивают формирование у ребенка целостной картины окружающего мира. Безусловно, в новых условиях возрастет роль взаимосвязи в работе узких специалистов и воспитателей. Например, инструктор по физической культуре будет участвовать в проведении прогулок, организуя подвижные игры, эстафеты по теме. Музыкальный руководитель будет осуществлять подбор музыкального сопровождения для проведения мастерских, релаксации, разминок, гимнастик и др.  
*- комплексно-тематический принцип* построения образовательного процесса;  
В соответствии с комплексно-тематическим принципом построения образовательного процесса ФГТ предлагают для мотивации образовательной деятельности не набор отдельных игровых приемов, а усвоение образовательного материала в процессе подготовки и проведения каких-либо значимых и интересных для дошкольников событий. Обучение через систему занятий будет перестроено на работу с детьми по «событийному» принципу. Такими событиями станут Российские праздники (Новый год, День семьи и др.), международные праздники (День доброты, День Земли и др.). Праздники – это радость,  дань уважения, память.  Праздники – это события, к которым можно готовиться, которых можно ждать. Проектная деятельность станет приоритетной. Критерием того, что данный принцип заработает, станет живое, активное, заинтересованное  участие ребенка в том или ином проекте, а не цепочка действий по указанию взрослого. Ведь только активный человек может стать успешным.  
*- решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей*(образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности  и образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов)*и самостоятельной деятельности детей;*  
Изменяется способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка — это наиболее естественный и эффективный контекст развития в дошкольном детстве.  
*- взаимодействие с родителям;*  
Документ ориентирует на взаимодействие с родителями: родители должны участвовать в реализации программы, в создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка в дошкольном возрасте, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности. Родители  должны быть активными участниками  образовательного процесса, участниками всех проектов, независимо от того, какая деятельность в них доминирует, а не просто сторонними наблюдателями.  
— И что еще очень важно, основная программа дошкольного образования обеспечивает *преемственность с примерными основными программами начального образования*, чего не было ранее.

Перспектива реформирования дошкольного образования вселяет надежду на качественные изменения в данной сфере. Делается попытка преобразовать некогда единую систему «общественного дошкольного воспитания» в подлинную систему дошкольного образования как полноправную и неотъемлемую ступень общего образования. Это означает фактическое признание того, что ребенок дошкольного возраста нуждается не только в опеке и уходе, но и в воспитании, и в обучении, и в развитии.  
Таким образом, новые стратегические ориентиры в развитии системы образования следует воспринимать позитивно. Во-первых, система дошкольного образования должна развиваться в соответствии с запросами общества и государства, которые обнародованы в этом приказе. Во-вторых, в приказе много положительного:  
1)    Желание сделать жизнь в детском саду более осмысленной и интересной.  
2)    Создание условий для того, чтобы воспитатель мог учитывать особенности развития, интересы своей группы, специфику национально-культурных и природных географических условий, в которых осуществляется образовательный процесс и многое другое.  
3)    Попытка повлиять на сокращение и упрощение содержания образования для детей дошкольного возраста за счет установления целевых ориентиров для каждой образовательной области.  
4)    Стремление к формированию инициативного, активного и самостоятельного ребенка.  
5)    Отказ от копирования школьных технологий и форм организации обучения.  
6)    Ориентация на содействие развитию ребенка при взаимодействии с родителями.

**ФГОС**

**С 1 января 2014года вступил в силу ФГОС ДО**

Стандарт представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию.

1 часть Общие положения:

1.5. Стандарт направлен на достижение следующих **целей**:

1) повышение социального статуса дошкольного образования;

2) обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

3) обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;

4) сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования.

1.6. Стандарт направлен на решение следующих **задач:**

1) охраны и укрепления физического и психического **здоровья** детей, в том числе их **эмоционального благополучия;**

2) обеспечения равных возможностей **для полноценного развития каждого ребенка** в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

3) обеспечения **преемственности целей, задач и содержания образования**, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ **дошкольного и начального общего образования**);

4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их **возрастными и индивидуальными особенностями** и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе **духовно-нравственных и социокультурных ценностей** и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6) формирования **общей культуры личности** детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечения **вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования**, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

8) формирования **социокультурной среды**, соответствующей **возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям** детей;

9) обеспечения психолого-педагогической **поддержки семьи и повышения компетентности родителей** (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.4. Основные **принципы дошкольного образования:**

1) **полноценное** проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), **обогащение (амплификация) детского развития**;

2) построение образовательной деятельности на основе **индивидуальных особенностей** каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится **субъектом образования** (далее - **индивидуализация дошкольного образования**);

3) **содействие и сотрудничество** детей и взрослых, признание ребенка **полноценным участником** (субъектом) образовательных отношений;

4) поддержка **инициативы** детей в различных видах деятельности;

5) **сотрудничество Организации с семьей**;

6) приобщение детей к **социокультурным нормам**, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование **познавательных** интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

8) **возрастная** адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

 II. ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ ОБЪЕМУ

Во 2 части указаны образовательные области:

социально-коммуникативное развитие;

познавательное развитие;

речевое развитие;

художественно-эстетическое развитие;

физическое развитие.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта.

**Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях** ([пункт 2.5](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/?frame=1#p103) Стандарта).

**В части, формируемой участниками образовательных отношений**, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений ***Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках*** (далее - ***парциальные образовательные программы***), методики, формы организации образовательной работы.

2.10. Объем обязательной части Программы рекомендуется не менее **60%** от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более ***40%***.

 III. ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Требования к условиям реализации Программы включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде.

 IV. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде **целевых ориентиров дошкольного образования**, которые представляют собой ***социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования***.

**Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга**), **и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей**. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей <1>. **Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников**

**Целевые ориентиры образования в младенческом**

**и раннем возрасте:**

**ребенок интересуется** окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

**использует** специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

**владеет** активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

**стремится** к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

**у ребенка развита** крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

**Целевые ориентиры на этапе завершения**

**дошкольного образования:**

**ребенок овладевает** основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

**ребенок обладает** установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

**ребенок обладает** развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

**ребенок достаточно хорошо владеет** устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

**у ребенка развита** крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

**ребенок способен** к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

**ребенок проявляет** любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

**3. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса: примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования. Вариативность учебно-методического обеспечения в современных условиях.**

Программа- это документ, определяющий основные направления образовательной работы с детьми.

Программы делятся на :

-общеобразовательные (основные и дополнительные)

-профессиональные (основные и дополнительные)

Обязательный минимум содержания ООП устанавливается госстандартом.

Значение программы:

1.Обеспечивает целенаправленную, последовательную работу с детьми, с учетом их возрастных особенностей, что обеспечивает высокую результативность, полноценное и своевременное развитие детей, их способностей;

2.Способствует созданию в ДОУ оптимальных условий для жизни детей.

Первой программой воспитания дошкольников можно считать труд Коменского Я.А. «Материнская школа»(но в ней рассматривается семейное воспитание). Первый проект программы в РФ был выпущен в 1932 году. Этот документ состоял из разделов, соответствующих видам детской деятельности.

1926 г.-Состоялась 3я Всероссийская конференция по дошк.воспитанию,на которой обсуждался вопрос о принципах и методах планирования работы в д/с. После конференции было опубликовано «15методических писем»для воспитателей.

1928г-4й Всеросс.съезд по дошк.воспитанию.Были разработаны принципы построения программы д/с.Принципы организации моментов.Все организациоццые моменты решались через все виды деятельности.

1932г-выходит проект программы работы в ДУПрограмма знаний и умений по каждой возрастной группе,по видам деятельности+ «содержание работы по принципу организационных моментов» с вспомогательным материалом.Впервые определены задачи,содержание и обём работы в аждой возр.гр.

1934г-«Программа и внутренний распорядок д/с».Сформулированы задачи всестороннего развития детей.Сокращен и приведен в соответствие с возрастом круг ЗУНов.Пед процесс строится по тематическому принципу.Задачи распределены по полугодиям.Появились новые разделы:игра,физ.воспитание,ознак.с природой.

1938г-«Руководство для воспитателей д/с».Подчеркивалась руководящая роль педагога.Содержание распределено во 4м группам.Сократилось физ.воспитание,трудовое воспитание,объем знаний детей.

1945г-2е издание «Рук-ва для воспитателей д/с».Охрана здоровья детей.Введен раздел «Работа с семьей»

1953г-3е ИЗДАНИЕ «Рук-ва…».Введено обязательное обучение на занятиях.Игра ушла на второй план.

1962г-«Программа воспитания в д/с».Построена на новейших исследованиях(Щелованова,Аксариной,Усовой,Мухиной,Флёриной,Сакулиной и т.д.).Программный материал отделен от методического.

1963г-2е издание «Программы…».Впервые учтенцы врачебно-гигиенические данные о работоспособности детей.Расширена программа физ.воспитания..Сенсорное воспитание,развитие речи,подготова к грамоте».

1984г.-«Типовая программа воспитания и обучения в д/с»(НИИ Дошк.воспитания»)

1985г-«Программа воспитания и обучения в д/с»под ред.Васильевой

Координальные изменения в программном обеспечении произошли с появлением «Концепции дошкольного воспитания»,где определены новые приоритетыв определении цели и задач воспитания,модели взаимодействия воспитателя и детей.

Дошкольное воспитание освободилось от идеологии, от рассмотрения его как этапа подготовки к шоле.

**Классификация программ**

**1.**По охвату развивающих сторон:

-общеразвивающие(комплексные, базовые)

-парциальные(специализированные)

**2**.В зависимости от предоставляемых образовательных услуг:

-основные

-дополнительные

**3.**В зависимости от наличия новизны:

-авторские

-компилятивные

Основные программы определяют содержание дошкольного образования, его уровень и направленность ,гарантированного необходимого и достаточного для всестороннего развития. Каждая из программ содержит обязательную(базовую, федеральную) и дополнительную(региональную, местную)части.

В 2010 году вступили в силу ФГТ к структуре ООПДО, где было определено что ДОУ разрабатывает ООПДО на основе ФГТ и примерной ООПДО. Были изданы следующие примерные ООПДО: «Детство», «От рождения до школы», «Истоки», «Успех» и другие. Примерные программы не утверждены Министерством образования РФ. С 1 января 2014 года вступил в силу ФГОС ДО. ДОО будет разрабатывать ООПДО на основе примерных программ, разработанных в соответствии с ФГОС.

В соответствии с Законом об образовании РФ основные образовательные программы разрабатываются либо самостоятельно, либо с учетом программ, выступающих в качестве примерных. Детские сады также имеют право взять программы, которые отнесены к разряду примерных, и сделать на них ссылку, не разрабатывая собственных. В связи с этим возникает очень важный вопрос, какие программы могут служить примерными, каким требованиям они должны соответствовать. Для этого рассмотрим, какие программы дошкольного образования имеются на сегодня и разрабатываются в практике дошкольного образования (Схема 1).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Классификация программ дошкольного образования** | | |
| по охвату образовательной системы | по степени выраженности индивидуальных авторских взглядов, наличию подходов, методик и специальных условий для реализации | по степени обобщенности изложения содержания программы |
| Комплексные основные образовательные программы дошкольного образования | Авторские/Обезличенные | Усредненные, конкретные, детализированные/ Рамочные, обобщенные |
| Парциальные образовательные программы дошкольного образования |

В нашем дошкольном образовании имеются два вида программ, различающиеся степенью охвата образовательной системы: это комплексные основные образовательные программы дошкольного образования и парциальные образовательные программы дошкольного образования. Название парциальных программ происходит от латинского «partialis», что означает частичный, составляющий часть чего-либо. Парциальные программы могут быть посвящены решению конкретной проблемы развития дошкольников, определенной образовательной области или технологии, методу деятельности. ДО принятия ФГОС в дошкольном образовании имелось 12 комплексных и более 50 парциальных программ. Благодаря наличию этих программ, образование стало вариативным, у организаций и родителей появились возможности для выбора.

Среди имеющихся комплексных программ незначительная группа (2 программы) отнесена к авторским. В отличие от других комплексных и парциальных программ, авторские характеризуются ярко выраженной специфической позицией разработчиков на дошкольное образование, программу и нуждаются в наличие особых условий для реализации.

Программы пишутся с разной степенью обобщенности, и поэтому могут быть рамочными, либо конкретными. Большинство существующих на сегодня комплексных и парциальных программ характеризуются высокой степенью конкретности и детальности проработки всех включенных в них элементов: содержания, методов, режима организации образовательной деятельности и др. Это отвечает потребностям большой группы практиков.

Однако комплексный характер и высокий уровень детальности проработки содержания основных программ не оставляет простора для творчества и не побуждает педагогические коллективы к привязыванию программы к конкретным условиям деятельности. В такие программы сложно адаптировать парциальные, так как они уже сами по себе являются полными и достаточными, охватывают все части образовательной системы. Это противоречит реализации права участников образовательных отношений на разработку части программы (40% от общего объема), соответствующей потребностям, мотивам, интересам детей, членов их семей, обусловленных особенностями индивидуального развития дошкольников, спецификой национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, сложившимися традициями, а также возможности педагогического коллектива. Их широкое распространение в практике может привести к уменьшению вариативности дошкольного образования, к игнорированию уникальности образовательных организаций и их коллективов, к недостатку учета индивидуальных различий воспитанников.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).- Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/33:0, свободный.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое содержание образования?

2.Перечислите теории формирования содержания образования?

3.Как вы поняли, что такое поликультурное образование?

4.Какие образовательные области вы можете назвать из стандарта?

5.Из каких частей состоит стандарт?

6.Что такое программа?

**Тема 2.3. Закономерности и принципы обучения**

План

1. Законы, закономерности и принципы обучения. История становления и развития системы общедидактических принципов.

2. Сущность и современная трактовка принципов обучения. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения.

**1. Законы, закономерности и принципы обучения. История становления и развития системы общедидактических принципов.**

**Законы, закономерности и принципы обучения.**

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения является одной из наиболее актуальных в науке. Она многократно подвергалась обсуждению, но и сегодня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествляются законы и закономерности.

Понятия *«закон»* и *«закономерность»* употребляются в педагогике как философские категории. ***Закон*** *— это необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями.* Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внутри вещи.

Познание законов дает возможность вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну из наиболее значимых подсистем общества. Поэтому его законы, как и законы общества, являются продуктом его внутренней самоорганизации, а не есть результат проявления какой-то внешней силы. Отсюда ***педагогический закон*** — *это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.*

Итак, закон отражает объективные, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи внутри явления, которые выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развитие. Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях (т. е. не всегда), то эти связи выражают ***закономерности.***

**В** современной дидактике больше сформулировано закономерностей, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

В философии закономерность — более широкое понятие, чем закон. Закономерность — результат совокупного действия множества законов. Поэтому закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон отражает определенную связь, определенное отношение.

***Закономерности обучения*** *— это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.*

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения, позволяют понять общую картину развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практические рекомендации и требования к осуществлению обучения находят выражение и закрепление в *принципах и правилах обучения.*

***Принципы обучения (дидактические принципы)*** — *это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.*

Принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Принципы обучения по своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Они носят объективный характер, возникают из опыта практической деятельности. Поэтому принципы являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Они охватывают все стороны процесса обучения.

В то же время принципы носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога по-разному, с различной степенью полноты и точности.

Неправильное понимание принципов обучения или их незнание, неумение следовать их требованиям не отменяют их существования, но делают процесс обучения ненаучным, малоэффективным, противоречивым.

Соблюдение принципов обучения — важнейшее условие эффективности процесса обучения, показатель педагогической культуры преподавателя.

Отдельные стороны применения того или иного принципа обучения раскрывают ***дидактические правила.*** Правила вытекают из принципов обучения.

***Правила обучения*** *— это конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.*

Некоторые теоретики-дидактики и учителя-практики выступают против выделения и строгого следования правилам обучения, так как это, считают они, сковывает творческую инициативу обучающего. Главное внимание следует уделять изучению теории обучения, усвоению навыков ее творческого применения на практике.

Однако категоричное отрицание правил обучения является неправомерным. Практический опыт обучения чаще всего закрепляется в правилах. Поэтому надо следовать правилам, но подходить к ним творчески.

В обучении находят свое проявление ***общие законы диалектики* и *специфические законы обучения.***

***К общим законам диалектики*** относятся: *закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных накоплений в качественные изменения, закон отрицания отрицания.*

Как проявляются эти законы в процессе обучения?

В процессе обучения действует *закон единства и борьбы противоположностей.* Противоречия возникают в силу того, что современные требования, являющиеся следствием новых социальных условий, изменившихся возможностей личности, сложившейся образовательной ситуации, приходят в несоответствие с традиционными, устоявшимися представлениями и взглядами на процесс обучения. Изменения в экономической, политической и культурной жизни нашей страны привели к резкой смене общественных ценностей и установок, востребовали ранее непопулярные качества личности, такие как предприимчивость, деловитость, рискованность. Это в свою очередь потребовало изменения процесса обучения, его содержания, технологии.

В процессе обучения проявляется также действие *закона перехода количественных накоплений в качественные изменения.* Все интегративные личностные характеристики (убеждения, мотивы, установки, потребности, ценностные ориентации, индивидуальный стиль деятельности, умения и

навыки) представляют собой результат накопления количественных изменений.

Переход количества в качество происходит по механизму *закона отрицания отрицания,* т. е. диалектического снятия и сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное человеком. Интегративные качества «отрицают» ранее сложившиеся. Действие механизма отрицания проявляется в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторений отдельные действия преобразуются в сложный навык (письма, счета, чтения).

Кроме общих законов диалектики, в обучении проявляются также ***специфические педагогические законы.***

В истории дидактики многие ученые предпринимали попытки выделить и сформулировать педагогические законы. Например, И. Г. Песталоцци сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям.

Немецкий педагог Э. Мейман сформулировал три закона:

* развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками;
* ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка;
* душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.

Хуторской А. В. выделяет следующие законы обучения: *социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения; взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды; взаимосвязи обучения, воспитания и развития; обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся; целостности и единства образовательного процесса.*

Хуторской А. В. дает такую трактовку этим законам'.

*Закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения.* Социальный строй и общественно-экономические отношения оказывают определяющее влияние на основные компоненты процесса обучения: его цели, содержание, методы, формы организации. Например, демократические преобразования конца XX в. обусловили появление в стране негосударственных образовательных организаций, авторских школ и обучающих систем.

*Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды.* По своей духовной и природной сущности человек есть творец. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий образовательного процесса. Творческую самореализацию ученика повышают следующие условия: выбор им целей обучения, открытое содержание образования, природосообразные технологии обучения, возможность индивидуальной траектории, темпа и форм обучения и др.

*Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития.* Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Даже если учитель не ставит явных воспитательных или развивающих целей, он все равно своей деятельностью не только обучает, но и воспитывает, оказывает влияние на формирование соответствующих качеств учеников, на развитие их как личности.

*Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся.* Результаты обучения зависят прежде всего от активности самой личности, оттого, насколько продуктивна их деятельность. На результаты обучения оказывают влияние также применяемые технологии, формы и методы обучения.

*Закон целостности и единства образовательного процесса.* Данный закон устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех компонентов образовательного процесса (целей, содержания, средств, методов, форм, технологий и т. д.).

Выделены и другие законы обучения. Законами становятся лишь те закономерности, в которых:

* четко определены и зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;
* исследованы особенности этой связи (вид, содержание, форма, характер и т. д.);
* установлены границы проявления связи.

Как отмечено выше, закономерности обучения отражают объективные, существенные, общие, устойчивые взаимосвязи, повторяющиеся при определенных условиях. Теоретиками и практиками выделено большое количество *дидактических закономерностей.* Так, в учебнике И. П. Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения1.

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют.

Различают ***общие*** и ***частные (конкретные) закономерности.***

*Общие закономерности* свойственны любому образовательному процессу, они охватывают своим действием всю систему обучения. К *общим закономерностям* относятся:

• *закономерности цели обучения.*

Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики;

• *закономерности содержания обучения.*

Содержание обучения зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей учащихся; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

• *закономерности качества обучения.*

Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающих; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения;

• *закономерности методов обучения.*

Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса;

• *закономерности управления обучением.*

Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий;

• *закономерности стимулирования обучения.*

Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов1.

Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. Современной науке известно большое количество частных закономерностей процесса обучения. К *частным закономерностям* процесса обучения относятся закономерности:

* *собственно дидактические* (результаты обучения зависят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя и т. д.);
* *гносеологические* (результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т. д.);
* *психологические* (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости внимания, особенностей мышления и т.д.);
* *социологические* (развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения учителя с учащимися и т. д.);
* *организационные* (эффективность процесса обучения зависит от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность и т. д.).
* Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в *принципах* и вытекающих из них ***правилах обучения.***

**История становления и развития системы общедидактических принципов.(стр 252 крившенко)**

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я. А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. *Я.* А. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др. Большое значение принципам обучения придавал К.Д. Ушинский.

Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы: обучение должно быть посильным для учащихся, обучение должно развивать у детей самостоятельность, активность, порядок и систематичность-одно из главных условий в обучении, обучение должно начинаться своевременно, и так далее.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.). Это объясняется тем, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

В классической теории обучения наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности усвоения, воспитывающего обучения, личностного подхода, связи теории с практикой. Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

**2. Сущность и современная трактовка принципов обучения. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения.**

Как отмечено выше, в современной дидактике под принципами обучения понимают исходные, руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса. Принципы обучения определяют деятельность обучающего и характер познавательной деятельности обучаемого.

История развития школы и педагогики показывает, как под влиянием изменения требований жизни меняются принципы обучения, т. е. принципы обучения носят исторический характер. Одни принципы исчезают, другие появляются. Это говорит о том, что дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию и своевременно реагировать на них, т. е. строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы путь к достижению цели обучения.

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я. А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Я. А. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

Большое значение принципам обучения придавал К. Д. Ушинский. Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы:

* обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
* обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;
* порядок и систематичность — одно из главных условий успеха в обучении, школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;
* обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
* обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
* преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.). Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

В классической дидактике наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с практикой.

Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие **реализацию этих принципов**.

**Принцип научности**

*Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы для усложнения обучаемым предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытия в разных областях человеко-знания) и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.*

В основе принципа научности лежит ряд закономерностей: мир познаваем, и объективно верную картину развития мира дают знания, проверенные практикой; наука в жизни человека играет все более значимую роль; научность обучения обеспечивается прежде всего через содержание образования.

Правила реализации требований принципа научности:

* использование логики и языка изучаемой науки;
* изложение основных понятий и теорий должно быть максимально приближенным к уровню современного понимания данных вопросов наукой;
* использование методов конкретной науки;
* изучение объектов в развитии, раскрытие диалектики общественных и природных явлений и формирование диалектического склада мышления;
* обеспечение правильного восприятия изучаемых объектов на основе выделения их существенных сторон
* использование в обучении научных методов познания природных и общественных явлений.

**Принцип доступности**

Принцип доступности требует, чтобы содержание, объем изучаемого и методы его изучения соответствовали уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся, их возможностям усвоить предлагаемый материал.

При слишком усложненном содержании изучаемого материала у учащихся понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление.

Вместе с тем принцип доступности не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Исследования и практика показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности. В процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция.

В связи с этим Л. В. Занков в качестве одного из принципов развивающего обучения выдвинул принцип обучения на высоком уровне трудности. Но при этом важно умело использовать его на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности. Для этого содержание заданий для учащихся должно не просто соответствовать реальным учебным возможностям обучаемых, а находиться в зоне их ближайшего о развития, т. е. требовать от них размышлений, раздумий, но таких, которые они реально могут осуществить под руководством обучающего.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности, надо соблюдать ряд правил:

* в обучении идти от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;
* объяснять простым, доступным языком;

управлять познавательной деятельностью учащихся: плохой учитель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший — учит ее находить, делая доступным процесс нахождения;

* учитывать различия в скорости восприятия, темпе работы, доминирующих видах деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных учеников;
* использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;
* введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения;
* доступность связана с работоспособностью: развивая и тренируя работоспособность, необходимо приучать учащихся осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность.

**Принцип сознательности и активности**

*Принцип сознательности и активности в обучении требует осознанного усвоения знаний в процессе .активной познавательной и практической деятельности. Сознательность в обучении — это позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний. Сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебного процесса, применяемых методов и средств обучения и т. д. Активность обучаемых — это их интенсивная умственная и практическая деятельность в процессе обучения. Активность выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.*

В основе данного принципа лежат закономерности: ценность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; собственная познавательная активность обучаемых оказывает определяющее влияние на прочность, глубину и темп овладения учебным материалом, является важным фактором обучаемости.

Для реализации на практике принципа сознательности и активности надо соблюдать ряд правил:

* добиваться четкого понимания обучаемыми целей и задач предстоящей работы;
* использовать увлекательные факты, сведения, примеры;
* применять наглядные пособия, использовать технические средства;
* вовлекать учащихся в практическую деятельность по применению теоретических знаний;
* использовать активные и интенсивные методы обучения;
* логически увязывать неизвестное с известным;
* учить учащихся находить причинно-следственные связи;
* поддерживать оптимизм учащихся и уверенность в успехе.

**Принцип наглядности**

Одним из первых в истории педагогики стал оформляться принцип наглядности. Установлено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разно образны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности.

Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные, слуховые, вкусовые ощущения.

В обоснование этого принципа существенный вклад внесли Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. В. Занков и др.

Пути реализации этого принципа сформулированы Я. А. Коменским в «Золотом правиле дидактики»: «Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением; слышимое — слухом; запахи — обонянием; подлежащее вкусу — вкусом; доступное осязанию — путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами — предоставить нескольким чувствам».

И. Г. Песталоцци показал, что необходимо сочетать применение наглядности со специальным мысленным формированием понятий. К. Д. Ушинский раскрыл значение' наглядных ощущений для развития речи обучаемых. Л. В. Занков вскрыл возможные варианты сочетания слова и наглядности. Если эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, а зрительного — 25%, то их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

Принцип наглядности в обучении реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в кабинетах и лабораториях, в естественных условиях, в трудовой и производственной деятельности.

Средствами наглядности служат:

* *натуральные объекты:* растения, животные, природные и производственные объекты, труд людей и самих учащихся;

*объемные наглядные пособия: модели, макеты, муляжи, гербарии и др.;изобразительные средства обучения: картины, фотографии, диафильмы, рисунки;*

* *символические наглядные пособия:* карты, схемы, таблицы, чертежи и др.;
* *аудиовизуальные средства:* кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника;
* *самостоятельно изготовленные «опорные сигналы»* в виде конспектов, схем, чертежей, таблиц, зарисовок и др.

Благодаря использованию средств наглядности у обучаемых появляется интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление, знания приобретают личностный смысл

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности:

* наглядность должна отражать сущность изучаемых предметов и явлений, ярко и образно показывать то, что необходимо усвоить;
* лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать;
* то, что дети видят, будит мысль и лучше запоминается;
* наглядность использовать не как цель, а как средство обучения;

' не перегружать учащихся конкретно-образным восприятием изучаемых закономерностей, чтобы не задерживать абстрактно-логическое мышление;

* наглядность использовать не только для подтверждения достоверности изучаемых предметов и явлений, но и как источник знаний;
* по мере взросления детей необходимо больше использовать символической наглядности взамен предметной;
* использовать различные виды наглядности в меру, так как чрезмерное их количество рассеивает внимание и мешает восприятию главного;
* наглядность должна эстетически воспитывать;
* учитывать возраст учащихся в процессе использования разнообразных средств наглядности.

**Принцип систематичности и последовательности**

Принцип систематичности и последовательности в обучении предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

В основе принципа систематичности и последовательности лежит ряд закономерностей: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только определенным образом организованное обучение является универсальным средством формирования системы научных знаний.

Принцип систематичности и последовательности в обучении требует  
соблюдения ряда дидактических правил: *)*

* формирование системы знаний на основе понимания их взаимосвязи;
* деление изучаемого материала на логически связанные разделы и блоки;
* использование схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логического представления учебного материала;
* осуществление межпредметных связей;
* проведение уроков обобщения и систематизации;
* координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

**Принцип прочности**

Принцип прочности усвоения знаний предполагает их стойкое закрепление в памяти учащихся. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: прочность усвоения учебного материала зависит от объективных факторов (содержания материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению, преподавателю; память носит избирательный характер, поэтому прочнее закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный для обучаемых учебный материал.

Прочность усвоения знаний достигается при соблюдении следующих правил:

*\* обучающийся проявляет интеллектуальную познавательную активность;*

*• подлежащий усвоению учебный материал структурируется с учетом  
индивидуальных различий обучающихся;*

• новый учебный материал связывается с прежними знаниями, опирается на сложившиеся представления (в структуре старых знаний новые воспринимаются яснее, становятся более понятными, а прежние знания за счет новых обогащаются и углубляются);

* используются разнообразные подходы, методы, формы, средства обучения. Однообразие гасит интерес обучающихся к учению, снижает эффективность усвоения;
* активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, анализ материала, установление причинно-следственных и ассоциативных связей, выделение главного, существенного и т. п.;
* процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

**Принцип воспитывающего обучения**

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, своим отношением к сообщаемым знаниям, применяемыми методами организации познавательной деятельности учащихся, своими личностными качествами. Это воспитательное воздействие значительно усиливается, если учитель ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие правила:

* целенаправленно, сознательно и систематически осуществляет воспитание при изучении любой дисциплины;
* добивается, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами учащиеся понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира; за формой — содержание, за явлениями — сущность, за внешними признаками — внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;
* использует воспитательные возможности каждой темы, каждого урока;
* учебный процесс строит таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения ученика, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;
* уважительно относится к личности обучаемого и одновременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых;

всем своим обликом, поведением, общественной активностью, гражданственностью привносит в учебный процесс жизнеутверждающие идеалы общечеловеческих ценностей;

• не унижает, а возвышает личность ученика, проявляя чуткость и  
внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправляет ошибки, стимулирует учеников на преодоление трудностей.

**Принцип связи теории с практикой**

Принцип связи теории с практикой предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучаемых вырабатывается подлинно научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

В основе этого принципа лежат закономерности: практика — критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов; практикой проверяется, подтверждается и направляется качество обучения; чем больше приобретаемые учащимися знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Реализации данного принципа способствуют правила:

* опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся;
* показ области применения теоретических знаний;

*изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений; использование проблемно-поисковых и исследовательских заданий;*

* применение знаний на практике;
* показ значимости ведущих научных идей, концепций, теорий, положений;
* решение задач и упражнений на основе производственных достижений.

*Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых*

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям (принцип личностного подхода в обучении) требует, чтобы содержание, формы и методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальному развитию обучаемых. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы учащихся.

Существуют два основных пути учета индивидуальных особенностей:

* индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);
* дифференциация (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным ' программам).

До 90-х гг. XX в. основным направлением в работе школы был индивидуальный подход. В настоящее время приоритет отдается дифференциации обучения.

Перечисленные выше дидактические принципы являются общепринятыми, они составляют основу традиционной системы обучения. Некоторые авторы выделяют и другие принципы, выходящие за рамки дидактической традиции и соответствующие тенденциям развития современного образования.

А. В. Хуторской утверждает, что классические дидактические принципы помогают в определении целевых установок обучения, а также могут служить руководством учителю в конкретных ситуациях обучения на уроках. В то же время общепринятые принципы не позволяют регламентировать целостный образовательный процесс в динамике развития образовательной деятельности учащихся. Поэтому им за основу систематизации принципов взята образовательная деятельность ученика1.

А. В. Хуторской выделяет следующие **принципы образовательного процесса:**

***Принцип личностного целеполагания ученика.***Образование каждого  
учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей.  
Этот принцип предусматривает необходимость осознания целей обучения  
как учеником, так и учителем. Когда их цели различны, учитель не добивается изменения целей ученика, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее в сопоставлении с иными целями.

***Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.***Ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.

***Принцип метапредметных основ образовательного процесса.***Основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками. Познание реальных образовательных объектов приводит учеников к выходу за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания. На метапредметном уровне многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству фундаментальных образовательных объектов: категорий, понятий, символов, принципов, законов, теорий, отражающих определенные области реальности.

***Принцип продуктивности обучения.*** *Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на создание учениками образовательного продукта. В процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых дисциплинах у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые свойственны специалистам в соответствующей науке или области деятельности. Принцип первичности образовательной продукции учащегося. Создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области. Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природо-сообразность обучения. Ученик, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, шире раскрывает свои потенциальные возможности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, иногда более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса.*

***Принцип ситуативности обучения.*** Образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и поиск их решения. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении. Чтобы организовать творческую деятельность ученика, учитель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Ее цель — вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем.

***Принцип образовательной рефлексии.***Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Рефлексия — это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление Образовательных приращений ученика или учителя.

Авторы учебника «Общая педагогика» (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов) утверждают, что все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из *содержательных* и *организационно-методических принципов'.*

***Содержательные принципы обучения*** отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования. К ним относятся принципы *гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории — с практикой).*

***Организационно-методические принципы***вытекают из того, что организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут избираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей социального, психологического и педагогического характера. К этой группе относятся принципы: преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне трудности; наглядности; продуктивности и надежности.

Мы рассмотрели принципы обучения, которые кладутся в основу преподавания всех учебных дисциплин. Однако в ряде методик предлагаются и рассматриваются свои особые принципы, отражающие специфику и особенности преподавания той или иной учебной дисциплины. Например, в методике преподавания географии выдвигается принцип краеведения и родиноведения; в методике биологии — принцип типичности биологических объектов; в методике русского языка — принцип развития чувства языка; в методике преподавания литературы — принцип историзма и т. п.

*В реальном процессе обучения принципы выступают во взаимосвязи друг с другом. Нельзя как переоценивать, так и недооценивать тот или иной принцип, так как это ведет к снижению эффективности обучения. Только в комплексе они обеспечивают успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств, форм обучения и позволяют эффективно решать задачи современной школы.*

***Принцип индивидуализации и дифференциации обучения.***

**Индивидуализация обучения** означает реализацию принципа индивидуального подхода в обучении, когда оно ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с учетом этих особенностей. Принцип индивидуализации обучения исходит из необходимости ориентироваться не на «среднего» ученика, а на всех и каждого. Методы обучения должны быть различными, варьировать в зависимости от индивидуальных особенностей ученика.

**Дифференциация обучения** – это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности общие и специальные, уровень развития, интересы, психофизиологические свойства нервной системы и т.д.), характеризуется созданием групп учащихся, в которых содержание образования, методы обучения, организационные формы различаются.

Выделяются два типа дифференциации обучения: дифференциация внешняя и внутренняя (внутриклассная).

**Внутренняя дифференциация** учитывает индивидуально-типологические особенности детей в процессе обучения их в стабильной группе (классе), созданной по случайным признакам. Разделение на группы может быть явным или неявным, состав групп меняется в зависимости от поставленной учебной задачи.

**Внешняя дифференциация** – это разделение учащихся по определенным признакам (способностям, интересам и т.д.) на стабильные группы, в которых и содержание образования, и методы обучения, и организационные формы различаются.

Литература

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Поясните сущность понятий: закон, закономерность, принцип?

2.Кто из педагогов вносил вклад в разработку принципов обучения?

3.Какие принципы обучения вы можете назвать?

4.Объясните, что такое принцип дифференциации обучения?

**Тема 2.4. Формы, методы и средства обучения**

План

1. Общее понятие о методах, приёмах и средствах обучения. Различные подходы к классификации методов обучения.

2. Средства обучения. Использование современных информационных средств в обучении.

3. Современные технологии обучения. Технология развивающего обучения.

4. Понятие о формах обучения. Разнообразие форм организации обучения и особенности их использования в дошкольном образовании.

**1. Общее понятие о методах, приёмах и средствах обучения. Различные подходы к классификации методов обучения.**

*Методы обучения* — *это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей.*

Методы обучения — это способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю. К. Бабанский).

***Прием обучения*** *—* это *составная часть или отдельная сторона метода обучения.*

Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные классификации методов обучения.

*Классификация методов обучения* ***по уровню активности учащихся*** (Голант Е. Я.). Это одна из ранних классификаций методов обучения. Согласно этой классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельности. К *пассивным* относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к *активным —* методы, организующие самостоятельную работу учащихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

*Классификация методов обучения по источнику* ***получения знаний*** (Верзилин Н. М., Перовский Е. И., Лордкипанидзе Д. О.)

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют *словесные методы* (источником знания является устное или печатное слово); *наглядные методы* (источниками знания являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); *практические методы* (знания и умения формируются в процессе выполнения практических действий).

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.*

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Наглядные методы условно подразделяются на две группы: *метод демонстраций и метод иллюстраций.*

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Главное назначение этой группы методов — формирование практических умений и навыков. К практическим методам относятся *упражнения, практические* и *лабораторные работы.*

Эта классификация получила довольно широкое распространение, что связано, очевидно, с ее простотой.

*Классификация методов обучения* ***по дидактической цели*** (Данилов М. А., Есипов Б. П.).

В данной классификации выделяют следующие методы обучения:

* методы приобретения новых знаний;
* методы формирования умений и навыков;
* методы применения знаний;
* методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий больше отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. Например, если ставится цель познакомить учащихся с чем-либо, то для ее достижения педагог, очевидно, будет использовать доступные ему словесные, наглядные и другие методы, а для закрепления предложит учащимся выполнить устные или письменные задания.

При такой классификации методов устраняется в известной степени разрыв между отдельными их группами; деятельность преподавателя направляется на решение дидактических задач.

*Классификация методов обучения* ***по характеру познавательной деятельности учащихся*** (Лернер И. Я., Скаткин М. Н.).

По этой классификации методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся при усвоении изучаемого материала. Характер познавательной деятельности — это уровень мыслительной активности учащихся.

Выделяют следующие методы:

* объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные);
* репродуктивные;

' проблемного изложения;

* частично-поисковые (эвристические);
* исследовательские.

*Сущность объяснительно-иллюстративного метода состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке, способа решения задачи и т. п.).*

Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию (которое может быть и неосознанным) готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

*Репродуктивный метод* предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний.

Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного метода, — экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной.

Оба эти метода характеризуются тем, что обогащают знания, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей учащихся. Эта цель достигается другими методами, в частности методом проблемного изложения.

*Метод проблемного изложения* является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем. В то же время они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они учатся разрешению познавательных затруднений.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе *частично поисковый (эвристический) метод.*

Метод получил название частично поискового потому, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель, часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Учебная деятельность развивается по схеме: преподаватель — учащиеся — преподаватель — учащиеся и т. д.

Таким образом, сущность частично поискового метода обучения сводится к тому, что:

* не все знания учащимся предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно;
* деятельность преподавателя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач.

Одной из модификаций данного метода является эвристическая беседа. *Исследовательский метод обучения* предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем:

* преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему;
* учащиеся самостоятельно ее разрешают;
* преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Таким образом, исследовательский метод используется не только для обобщения знаний, но главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни. Его сущность сводится к организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

Главный недостаток этого метода обучения состоит в том, что он требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации преподавателя.

*Классификация методов обучения* ***на основе целостного подхода к процессу обучения*** (Бабанский Ю. К.).

Согласно этой классификации методы обучения делятся на три группы:

1. *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;*
2. *методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.*

*Первая группа* включает следующие методы:

* перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
* словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
* наглядные (демонстрация, иллюстрация);
* практические (опыты, упражнения, выполнение заданий);
* логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
* гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
* самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

*Ко второй группе* методов относятся:

* методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.);
* методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

*К третьей группе* отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельности.

*Бинарная классификация методов обучения, основанная* ***на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся*** (Махмутов М. И.).

В основу *бинарных* и *полинарных* классификаций методов обучения положены два или более общих признака. Бинарная классификация методов обучения Махмутова М. И. включает две группы методов:

1. методы преподавания (информационно-сообщающие; объяснительные; инструктивно-практические; объяснительно-побуждающие; побуждающие);
2. методы учения (исполнительные; репродуктивные; продуктивно-практические; частично-поисковые; поисковые).

*Классификацию,* основанную ***на четырех признаках*** *(логико-содержательном, источниковом, процессуальном и организационно-управленческом),* предложил С. Г. Шаповаленко.

Существуют и другие классификации методов обучения.

***Работа с учебником и книгой*** — один из важнейших методов обучения. Главное достоинство данного метода — возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации. При использовании программированных учебных книг, в которых, кроме учебной, содержится и управляющая информация, эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний и умений.

Работа с книгой может быть организована под непосредственным руководством обучающего (учителя) и в форме самостоятельной работы учащегося с текстом. Этот метод реализует две задачи: учащиеся усваивают учебный материал и накапливают опыт работы с текстами, овладевают различными приемами работы с печатными источниками.

*Конспектирование —* краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное, краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица. Предпочтительнее конспектирование от первого лица, так как в этом случае лучше развивается самостоятельность мышления.

*Тезирование* — краткое изложение основных идей в определенной последовательности.

*Реферирование —* обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания, формы.

*Составление плана текста* — после прочтения текста необходимо разбить его на части и озаглавить каждую из них. План может быть простой и сложный.

1. *Цитирование — дословная выдержка из текста. При цитировании необходимо соблюдать следующие условия: а) цитировать следует корректно, не искажая смысла; б) необходима точная запись выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).Аннотирование — краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.*

*Рецензирование —* написание рецензии, т. е. краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном.

*Практические методы* — это методы обучения, направленные на применение полученных знаний к решению практических задач. Они выполняют функции углубления знаний, умений, контроля и коррекции, стимулируют познавательную деятельность, способствуют формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность, организаторские умения и т. д.

**2. Средства обучения. Использование современных информационных средств в обучении.**

**Средства обучения (дидактические средства)** — это источники получения знаний, формирования умений.

Понятие «средства обучения» употребляется в широком и узком смысле. При употреблении этого понятия в узком смысле под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. Широкий смысл предполагает, что под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей образования, т. е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

**Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также служат для побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.**

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют средства обучения на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и индивидуальные средства обучаемых (школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п.). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т. п.).

Часто в качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на:

* визуальные (зрительные), к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т. п.;
* аудиальные (слуховые) — радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п.;
* аудиовизуальные (зрительно-слуховые) — звуковой фильм, телевидение и т. п.

Польский дидакт В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика. Он выделил простые и сложные средства.

Простые средства:

• словесные (учебники и другие тексты);

• визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).  
Сложные средства:

механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.);

* аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
* аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео);

• средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические  
кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса.

Применение ИКТ в обучении определило важный принцип – принцип индивидуализации. Согласно требованиям ФГОС нового поколения каждый обучаемый следует индивидуальному ритму обучения, со своим именно ему необходимым темпом и уровнем освоения образовательной программы, с заданной глубиной изучаемого материала.

      Информатизация дошкольного образования открывает педагогам новые возможности для широкого применения их в педагогической работе. Компьютер является эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить образовательный процесс. ИКТ(информационно-коммуникационные технологии) в современном мире позволяют педагогу проявить творчество, побуждают искать новые нетрадиционные формы и методы.

Занятия с использованием ИКТ должны содержать в себе не только непосредственную работу ребёнка с информационным средством(компьютером, интерактивной доской), но и собственную продуктивную деятельность. Это может быть конструкторская, изобразительная, театральная и иная детская деятельность направленная на оптимизацию воспитательно- образовательного процесса, усвоение поставленных задач, формирование у детей целостного восприятия изучаемого материала.

     Методика проведения компьютерного занятия включает в себя несколько частей, из которых только одна проводится при непосредственной работе ребёнка на компьютере. Остальные части занятия несут на себе полноправную педагогическую работу.

     Заключительным этапом работы ребёнка с информационными технологиями должно быть создание собственного продукта. Это может быть составленный рассказ, иллюстрация к сказке, печатный рисунок, открытка, театральная кукла. Результат детской деятельности должен быть опосредован  желанием ребёнка придумывать, созидать, воплощать.

**3. Современные технологии обучения. Технология развивающего обучения.**

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология, традиционная технология, технология программированного обучения, технология проблемного обучения, авторская технология и т. д.

Первоначально многие педагоги не делали различий между понятиями *«педагогическая технология», «технология обучения», «обучающая технология».* Термин *«педагогическая технология»* использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Андреев В. И.1 считает, что *педагогическая технология —* это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.

Представляет интерес определение педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии в США: *«Педагогическая технология* есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний»2.

Таким образом, *педагогическая технология* — *это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.*

Следует также обратить внимание на то, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы в сфере обучения и воспитания. Поэтому понятие *«педагогическая технология»* шире, чем понятия *«технология обучения»* и *«технология воспитания».*

При всем многообразии педагогических технологий существует два пути их появления. В одних случаях технологии возникают из теории (В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Н. В. Кузьмина и др.), в других случаях технологии вытекают из практики (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, В. В. Шейман и др.).

Идея технологизации обучения является не новой. Еще Я. А. Комен-ский ратовал за технологизацию обучения. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т. е. «технологическим»), стремился отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я. А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели»1.

Со времен Коменского в педагогике было немало попыток сделать обучение похожим на хорошо налаженный механизм. Впоследствии многие представления о технологизации обучения' существенно дополнялись и конкретизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности.

А. С. Макаренко в своей всемирно известной «Педагогической поэме» писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства.

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х гг. XX столетия и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдиева, В. П. Беспалько, М. В. Кларина и др.

Но есть и противники идеи технологизации в педагогике. Они считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный педагогический процесс как технологический.

Педагогическая технология характеризуется рядом признаков. В. П. Беспалько выделяет следующие:

четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;

структурирование, упорядочение, уплотнение информации, подлежащей усвоению;

комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных, средств обучения и контроля;

усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;

гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения.

Следует отличать *педагогическую технологию* от *методики обучения.* Отличие заключается в том, что педагогические технологии удается воспроизводить и тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решение тех педагогических задач, которые заложены в педагогической технологии. Методики часто не гарантируют должного качества.

Вместе с тем методика может быть доведена до уровня технологии. Например, имеется определенная методика оценки знаний. Если она отвечает объективности, надежности, валидное™, то ее можно назвать педагогической технологией.

Педагогическая технология взаимосвязана с *педагогическим мастерством.* Совершенное владение педагогической технологией и есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными преподавателями, но в особенностях ее реализации как раз и проявляется их педагогическое мастерство.

В современной дидактике представлены самые разнообразные технологии, так как каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Однако по многочисленным сходствам и общим признакам можно выделить следующие технологии:

*по уровню применения:* общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные);

*по философской основе:* научные и религиозные, гуманистические и авторитарные;

по *научной концепции усвоения опыта:* ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, интериоризаторские, развивающие;

*по ориентации на личностные структуры:* информационные (формирование знаний, умений и навыков); операционные (формирование способов умственных действий); эвристические (развитие творческих способностей); прикладные (формирование действенно-практической сферы);

*по характеру модернизации традиционной системы обучения:* технологии по активизации и интенсификации деятельности учащихся; технологии на основе гуманизации и демократизации отношений между учителем и учащимися; технологии на основе дидактической реконструкции учебного материала и др.

Педагогические технологии также классифицируются *по доминированию целей и решаемых задач; по применяемой форме организации обучения; по доминирующим методам,* которым отдается предпочтение, и другим основаниям.

Однако при большом разнообразии педагогических технологий в современной дидактике сложился общий план их анализа. В каждой технологии автор должен видеть:

уровень ее применения;

философскую основу;

ведущую концепцию усвоения знании;

отличительный характер содержания образования;

организационные формы обучения;

преобладающий метод обучения; категорию обучаемых.

Более подробно остановимся на некоторых технологиях обучения.

***Технология развивающего обучения***

Из всех существующих отечественных технологий обучения технология развивающего обучения является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие другие. На становление идей технологии развивающего обучения большое влияние оказали труды Л. С. Выготского, создателя культурно-исторической теории психического развития человека.

До Л. С. Выготского считалось, что развитие ребенка, в частности развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием. Л. С. Выготский доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития. Смысл понятия «зона ближайше го развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами.

Однако до исследований Л. В. Занкова идеи Л. С. Выготского были не востребованы применительно к дидактике и практике обучения. Л. В. Занкову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах педагогический эксперимент, в основу которого была положена идея о том, что можно ускорить развитие школьников за счет повышения эффективности обучения.

Реализация идеи потребовала разработки ряда новых дидактических принципов. Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности, который характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», а тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет слабо.

Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубоким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом однако не понижается значение практических умений и навыков учащихся.

Л. В. Занков также утверждал, что в изучении программного материала следует идти вперед быстрым темпом. Непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

Технологию развивающего обучения также активно разрабатывали Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и их многочисленные ученики. Д. Б. Эльконин с учетом возрастных особенностей школьников обосновал систем-но-деятельностный подход к обучению.

К дидактическим идеям технологии развивающего обучения относится также идея стимулирования рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности. *Под рефлексией* понимается осознание и осмысление учащимся собственных действий, приемов, способов учебной деятельности.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурой самоконтроля и самооценки, им в обучении (согласно технологии развивающего обучения) также придается очень большое значение.

Идеи технологии развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди учителей. Однако ряд положений этой технологии остается дискуссионным.

**4. Понятие о формах обучения. Разнообразие форм организации обучения и особенности их использования в дошкольном образовании.**

Форма обучения как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные формы обучения, которые подразделяются по разным основаниям: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные формы обучения. Это подразделение не является строго научной классификацией, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

Индивидуальная форма обучения подразумевает взаимодействие преподавателя с одним учеником. '

В групповых формах обучения учащиеся работают в группах, создаваемых на различных основах.

Фронтальная форма обучения предполагает работу преподавателя сразу со всеми учащимися в едином темпе и с общими задачами.

Коллективная форма обучения отличается от фронтальной тем, что учащиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия.

При парном обучении основное взаимодействие происходит между двумя учениками.

Такие формы обучения, как аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные, связаны с местом проведения занятий.

Рассмотрим теперь, какой смысл вкладывается в понятие «форма организации обучения», или «организационная форма обучения». Эти понятия рассматриваются как синонимы.

Форма организации обучения — это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятия (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное занятие, экзамен и т. д.).

Литература

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое метод, форма и средство?

2.Назовите классификацию методов по источнику получения информации?

3.Перечислите средства обучения?

4.На что направлена технология развивающего обучения?

5.Назовите представителей технологии развивающего обучения?

6.Перечислите вспомогательные формы обучения?

**Тема 2.5. Диагностика и оценка качества образования**

План

1. Понятие диагностики, её значение и функции.

2. Виды, формы, методы и средства контроля и оценки качества образования.

3. Психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога. (Качественно-содержательная система оценивания результатов непосредственно образовательной деятельности дошкольников).

**1. Понятие диагностики, её значение и функции.**

Неотъемлемым компонентом образовательного процесса является диагностика, с помощью которой определяется достижение поставленных целей. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом.

*Диагностика* — *это точное определение результатов дидактического процесса.*

В понятие *«диагностика»* вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие *«проверка знаний, умений и навыков»* обучаемых. Проверка знаний, умений и навыков лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса.

*Диагностика* включает *контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.*

Важным компонентом диагностирования является контроль.

*Контроль* — *это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков.* Составной частью контроля является проверка.

*Проверка — система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.*

По сути своей контроль обеспечивает установление обратной связи, т. е. получение информации о результате учебной деятельности обучаемых. Обучающий устанавливает, какие, в каком объеме знания усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новых знаний. Учитель получает также сведения о характере самостоятельной учебной деятельности обучаемого. Контроль показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях.

Во время контроля получает информацию о своей учебной деятельно­сти и сам обучаемый. Контроль помогает ему понять, каких успехов он до­бился в освоении знаний, и увидеть пробелы и недостатки в них. Постоян­ный контроль дисциплинирует обучаемых, приучает к определенному рит­му, развивает волевые качества. (уч.Крившенко)

Функции диагностики:

**Информационная функция** позволяет получить своевременную достоверную информацию о состоянии диагностируемого объекта (как о позитивных, так и о негативных факторах) и условиях его становления, что способствует оперативной коррекции деятельности педагога и педагогического процесса, а также профилактике возможных отклонений объекта от индивидуальной и социальной нормы.

Эта функция обеспечивает обратную связь (информирование о состоянии исследуемого педагогического объекта) только в том случае, если цели поставлены диагностично, а субъекты образо­вательного взаимодействия заинтересованы в получении диагно­стически достоверной информации и, следовательно, активны.

Создание возможностей получения каждым школьником и учи­телем объективной информации о ходе и результатах учебно-вос­питательного процесса для своевременной его корректировки — важнейшая задача педагогической диагностики.

**Прогностическая функция** позволяет выявить причинно-след­ственные связи между применяемыми средствами, условиями и результатами педагогической деятельности и выработать прогноз протекания учебно-воспитательного процесса, законосообразное проектирование и контроль действий педагога.

Диагностическая деятельность педагога направлена не только на выявление и оценку состояния педагогического объекта, но и на обнаружение факторов, положительно или отрицательно влия­ющих на его развитие. В этом отношении диагностика рассматри­вается как составляющая научно-исследовательской деятельности педагога, поскольку предполагает в качестве теоретического фун­дамента практической деятельности выявление закономерностей (устойчиво проявляющихся причинно-следственных связей), что обычно является предметом науки.

**Контрольно-корректировочная функция** позволяет управлять педагогическим процессом через устранение конкретных затруд­нений, которые испытывают педагог и ребенок в практической реализации и освоении развивающего потенциала образования.

Эта функция реализуется преимущественно на экспертной основе и предполагает наличие стандарта, нормы или модели диагностируемого объекта (педагогического явления или процес­са). В этой связи важным становится вопрос о самом стандарте: кем он установлен, как выражен и т. п. В целях контроля нередко выделяются начальная, корректирующая (текущая) и обобщаю­щая (итоговая) диагностика.

**Оценочная функция связана** с установлением степени измене­ния исследуемого педагогического объекта в каждый конкретный момент времени (определение уровня обученное™ и воспитанно­сти школьников на момент диагностики, уровня развития отдель­ных качеств личности, уровня развития коллектива и т.п.) и за­висимости этих изменений от действий педагога.

Эта функция дает возможность качественно и количественно оценить результативность деятельности каждого педагога в отдель­ности и педагогического коллектива в целом.

**Стимулирующая функция** определяет роль самого процесса ди­агностики и получаемых данных в развитии рефлексии, самосо­знания, самооценки, самоотношения, в осознанности формиро­вания позиции обучаемого, воспитанника. Диагностика в этом смысле становится основой для адекватного самоопределения не только педагога, но и обучаемого (воспитанника).

Эта функция обеспечивает повышение уровня активности всех субъектов педагогического взаимодействия (а не только педаго­га) посредством включения в процесс диагностирования и оце­нивания состояния и результатов образования, а также соуправление педагогическим процессом.

**2. Виды, формы, методы и средства контроля и оценки качества образования.**

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов.

В педагогической практике применяется несколько ***видов контроля:*** *предварительный контроль, текущий контроль, периодический контроль, тематический контроль, итоговый контроль и отсроченный контроль.*

***Предварительный контроль*** имеет диагностические задачи. Он проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков учащихся к началу обучения. Применяется он обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет обучающему находить наиболее эффективные методы и формы работы.

***Текущий контроль***осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности знаний, умений, навыков, а также их глубину и прочность. Этот контроль дает возможность своевременно выявить пробелы в знаниях учащихся и оказать им помощь в усвоении программного материала. Текущий контроль стимулирует ответственность ученика за подготовку к каждому занятию.

*Периодический контроль* подводит итоги работы за определенный период времени. Он осуществляется в конце четверти, полугодия.

*Тематический контроль* осуществляется после изучения темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний обучаемых.

*Итоговый контроль* призван определить конечные результаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, умений и навыков по предмету.

*Отсроченный контроль* — контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугода и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных ***формах.***

По форме контроль подразделяется на *индивидуальный, групповой и фронтальный.*

При контроле используются различные методы.

***Методы контроля*** — *это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающих.*

**В** педагогической практике используются методы *устного, письменного, практического, машинного контроля* и *самоконтроля.*

***Устный контроль***осуществляется в процессе устного опроса обучаемых. Он позволяет выявить знания обучаемых, проследить логику изложения ими материала, умение использовать знания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения и т. д.

***Письменный контроль***предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчетов и т. д.). Письменный контроль позволяет проверять знания всех обучаемых одновременно, но требует больших временных затрат на проверку письменных заданий.

***Практический контроль***применяется для выявления сформированности умений и навыков практической работы или сформированности двигательных навыков.

С развитием информационных технологий распространение получил контроль с использованием машин.

***Машинный контроль***экономит время учащихся и учителя. С помощью контролирующих машин легко установить единые требования к измерению и оцениванию знаний. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм учителя при оценивании знаний.

Применение контролирующих машин позволяет успешно осуществлять ***самоконтроль.***Самоконтроль возможен и без применения машин. Но для этого необходимо обучаемых учить самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения.

Сочетание различных методов контроля называется ***комбинированным (уплотненным) контролем.***Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

К контролю в процессе обучения предъявляются определенные ***педагогические требования:***

* индивидуальный характер контроля (осуществляется за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью); нельзя допускать подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива, и наоборот;
* систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;
* разнообразие форм проведения контроля (обеспечивает выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля);
* всесторонность контроля (обеспечивает проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся);
* объективность контроля (дает возможность исключить субъективные и ошибочные суждения и выводы);
* дифференцированный подход (необходимо учитывать индивидуальные личностные качества обучаемых);
* единство требований со стороны обучающих.

В последнее время все большее распространение получает ***тестовый контроль.***Основным инструментом такого контроля является *тест.* В зависимости от предмета измерения выделяются тесты *педагогические, психологические, социологические, социально-психологические, культурологические и др.*

Тесты, применяемые для контроля в процессе обучения, представляют собой систему тестовых заданий стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемых.

Тестовые задания отличаются краткостью, на выполнение каждого не должно тратиться много времени. Не всякое задание подходит для теста. Оно должно быть строго определенным по форме, содержанию и специальным параметрам, оцениваемым в ходе математического анализа. Свойства заданий обусловливают свойства всего теста, поэтому должен быть не просто набор, а система заданий.

Наиболее распространенными являются следующие формы тестовых заданий:

* ***закрытая форма тестовых заданий.***Характерным для нее является то, что к заданию даются готовые ответы, один (или несколько) из которых правильный. При использовании закрытых тестовых заданий существует возможность угадывания, что является главной причиной отрицательного к ним отношения. Кроме того, такая форма тестовых заданий не стимулирует самостоятельный поиск ответа, а предоставляет возможность лишь выбора из предложенных вариантов;

***открытая форма тестовых заданий***не содержит готовых ответов, позволяя их сформулировать в свободной форме, что дает возможность выявить логику мышления тестируемого, его способность формулировать и аргументировать ответ (однако сложно анализировать результат);

* ***задания «на соответствие»****,* суть которых заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого;
* ***задания на «установление правильной последовательности»****.* Они позволяют проверить понимание последовательности действий, процессов, суждений, вычислений. Эти задания используются главным образом для оценки уровня профессиональной подготовки, а также для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины.

Существуют и другие формы тестовых заданий.

Педагогическое тестирование как один из методов контроля усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков обладает определенными *преимуществами* перед традиционными методами контроля:

* более высокая *объективность контроля.* Как известно, на оценку обучаемого, помимо уровня его учебных достижений, могут влиять взаимоотношения между ним и преподавателем, строгость или либерализм последнего и многие другие факторы. В тесте такое влияние субъективных факторов исключается. При достаточно качественном тесте получаемая оценка может рассматриваться как объективная;
* более высокая *дифференцированность* оценки. При необходимости результаты тестирования благодаря особой организации тестов могут быть представлены в более дифференцированных шкалах, содержащих больше градаций оценки. При этом обеспечивается более высокая точность измерений учебных достижений;
* более высокая *эффективность контроля.* Тестирование одновременно можно проводить в больших группах; легче, быстрее обрабатываются полученные результаты.

При всех достоинствах тестирование как метод контроля имеет и *не­гативные стороны:* трудно проверить глубину понимания вопроса, логи­ку мышления; существует вероятность случайности, особенно при ис­пользовании закрытых форм тестовых заданий. Тестовые задания не поз­воляют проверить творческое применение усвоенных знаний в новой ситуации.

Контроль знаний учащихся (обучающихся) является одним из основных элементов оценки качества образования. Учителя (педагоги) ежедневно контролируют учебную деятельность учащихся, применяя разные СРЕДСТВА:

- устные опросы в классе;

- оценивая письменные работы;

- выполнение обучающимися лабораторных и практических работ;

- выполнение обучающимися системы заданий или ответы на вопросы.

Сегодня в качестве инновационных средств контроля и оценки качества образования используют тестирование (в том числе, компьютерное, ЕГЭ), модульную и рейтинговую системы оценки качества знаний, мониторинг качества, компетентностно-ориентированные, практико-ориентированные задания, учебные портфолио.

Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. Модульная система имеет целью поставить учеников перед необходимостью регулярной учебной работы в течение всего учебного года. Рейтинг(от английского «rating») – это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию»(использование дробной 100-бальной шкалы оценок). В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от одноклассников, учителей, родителей, тестовых центров, общественных организаций...), предназначенных для последующего их анализа,всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения(основная задача - проследить динамику учебного прогресса)

В системе дошкольного образования планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы подразделяются на промежуточные и итоговые. Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны описывать интегративные качества ребенка. Система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения Программы должна обеспечивать комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов освоения Программы, позволять осуществлять оценку динамики достижений детей и включать описание объекта, форм, периодичности и содержания мониторинга. В процессе мониторинга исследуются физические, интеллектуальные и личностные качества ребенка путем наблюдений за ребенком, бесед, экспертных оценок, критериально-ориентированных методик нетестового типа, критериально-ориентированного тестирования, скрининг-тестов и др. Обязательным требованием к построению системы мониторинга является сочетание низко формализованных (наблюдение, беседа, экспертная оценка и др.) и высоко формализованных (тестов, проб, аппаратурных методов и др.) методов, обеспечивающее объективность и точность получаемых данных. Периодичность мониторинга устанавливается образовательным учреждением.

**3. Психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога. (Качественно-содержательная система оценивания результатов непосредственно образовательной деятельности дошкольников).**

**Оценка и учет результатов учебной деятельности**

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в ее ***оценке.***

***Оценка*** *— это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков.*

*Количественным выражением оценки является* ***отметка.***

***Отметка*** *— это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах.*

До настоящего времени не только в педагогической практике, но и в дидактической и методической литературе термины *«оценка»* и *«отметка»* иногда понимаются как синонимы. Так, часто, когда имеется в виду отметка, говорят «оценка» (выставление оценок, система оценок и т. д.). Между тем *«оценка»* и *«отметка»* — понятия хотя и близкие, но далеко не идентичные .

Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами и медалями и т.д.

Большое значение имеет объективная оценка, единый подход к определению качества знаний. Проблема эта не простая, особенно если учесть, что оценка знаний — тонкий и острый инструмент воздействия на учащегося. Высокая оценка знаний может и воодушевлять обучающегося к учению, но может и расхолаживать его в работе. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побуждать к усилению учебной работы, и убивать охоту к учению. Вот почему в последние годы в печати возникают острые дискуссии, которые облекаются то в форму борьбы с так называемой процентоманией, т. е. завышением отметок, то принимают форму предложений о переводе из класса в класс независимо от качества знаний. В этой связи определенный интерес представляет та эволюция, которую прошла в нашей стране проблема оценки знаний.

**Ошибки оценивания**

**К** основным типичным субъективным ошибкам оценивания в школе и вузе относятся:

* великодушие, снисходительность. Проявляется в завышении отметок. Крайней формой великодушия в оценках обучаемых явилась процентомания, искореняемая теперь в школах;
* перенос симпатии или антипатии с ученика на оценку (отметку);
* оценка по настроению;
* отсутствие твердых критериев (преподаватель ставит высокие отметки за слабые ответы, и наоборот);

центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок. Например, не ставить двоек и пятерок);

* неустойчивость системы (преподаватель то долго не спрашивает, то весь урок опрашивает);
* близость оценки той, которая была выставлена ранее (например, на предыдущих экзаменах другими преподавателями; учителю трудно сразу после двойки поставить пятерку);
* ошибки ореола (проявляются в тенденции преподавателя оценивать только положительно или отрицательно тех учащихся, к которым он относится соответственно либо положительно, либо отрицательно);
* перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;
* завышение и занижение отметок и др.

Однако за каждым намеренным завышением или занижением оценки может стоять разный смысл. Например, выставление положительной оцен­ки слабому ученику может восприниматься как фактор психологической поддержки его в учебных продвижениях. Поэтому не все субъективные оценочные суждения следует рассматривать как ошибки.

При оценочной деятельности учитываются темперамент, способности, интересы, уровень и темп освоения материала. На оценку оказывает влияние профессиональная компетентность педагога, его личностные качества.

Отметку-ставим, оценку – говорим.

Литература

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое диагностика?

2.Какие функции выполняет диагностика?

3.Что такое контроль?

4.Назовите виды контроля?

5.Перечислите методы контроля?

6.Отметьте, какие аспекты необходимо учитывать при оценке деятельности воспитанника?

**Тема 2.6. Мотивация обучения**

План

1. Мотивы учения, их классификация. Пути формирования положительной мотивации к учебной деятельности.

2. Приёмы привлечения детей к целеполаганию, организации и анализу результатов обучения.

**1. Мотивы учения, их классификация.**

**Пути формирования положительной мотивации к учебной деятельности.**

Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной педагогики связана, прежде всего, с анализом источников активности человека, побудительных сил его поведения. Сложность и многоаспектность обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также методов ее изучения.   
*Вопрос: Какие психологи обращались к изучению проблемы мотивации?*  
*Ответ*: Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.  
Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, мотивация изучается в различных аспектах, при этом используются такие понятия, как мотив, мотивация, мотивационная сфера.  
*В.: Как эти понятия соотносятся друг с другом?*  
*О.*: Трактовка «мотива» соотносит это понятие либо с потребностью (драйвом) (Ж. Ньютенн, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. Так, для А.Н. Леонтьева характерно понимание мотива как «опредмеченной потребности» и включение его в структуру самой деятельности. Согласно Л.И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идея, чувства и переживания, все то, в чем нашла воплощение «потребность».  
Понятие «мотив» уже понятия «мотивация», которое выступает в качестве сложного «механизма соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» (И.А. Джидарьян).  
Наиболее широким понятием является понятие «мотивационная сфера», включающее и аффективную, и волевую сферы личности (Л.С. Выготский). Мотивация представляет собой сложную систему движущих сил поведения, открывающуюся субъекту в виде потребностей, интересов, целей, идеалов, которые детерминируют человеческую деятельность.   
Таким образом, различные исследователи определяют мотивацию как один конкретный мотив, как единую систему мотивов и как особую сферу личности, включающую в себя потребности, мотивы, цели и интересы в их взаимодействии.  
*В.: Какими признаками характеризуется учебная мотивация?*  
*О.*: Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность (И.А. Зимняя).  
Поэтому, как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна, характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью. с другой стороны, учебная мотивация определяется рядом специфических факторов (А.К. Маркова):

* характером самой учебной деятельности школьников, развернутостью и зрелостью ее структуры, сформированностью ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействием в ходе учения с другим человеком;
* смыслом учения для каждого школьника (определяемым идеалами, ценностными ориентациями ученика);
* характером мотивов учения;
* зрелостью целей;
* особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения.

**Классификация мотивов учения**

По отношению к деятельности все мотивационные явления делятся на 2 группы: внешнюю мотивацию и внутреннюю мотивацию.   
*В.: Как определить, каким является тот или иной мотив – внешним или внутренним?*   
*О*.: Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Если активность ученика направлена на работу с самим изучаемым объектом (на процесс учебной деятельности), то говорят о различных видах внутренней мотивации, или познавательных мотивах. Если же активность в ходе учения направлена на отношения с другими людьми, то речь идет о внешней мотивации, или о различных социальных мотивах.  
Соответственно принято различать 2 большие группы мотивов:

* Внутренние или познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; интерес к своим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации, т. е. все, что побуждает человека к учению как к своей цели.
* Внешние или социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми (А.К. Маркова). Наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они внешние к непосредственной цели учения. Знания и умения служат лишь средством для достижения других целей

Пути формирования внутренней мотивации учения  
*В.: Перечислите основные психологические условия возникновения познавательного интереса в процессе обучения.*  
*О*.: Основными психологическими условия возникновения познавательного интереса в процессе обучения являются:

* Получаемые знания обладают новизной для обучаемых;
* Знания осознаются как полезные для учащихся, т.е. объективное значение этих знаний приобретает для них личностный смысл;
* На уроке царит творческая атмосфера;
* Активность поисковых действий или правильное решение учебной задачи получает положительную оценку (одобрение учителя или коллектива, класса);
* На уроке складывается ситуация творческого конкурса на самое лучшее, самое оригинальное решение учебной задачи;
* Возникновение у учащихся так называемого «ощущения потока». Оно появляется у школьников всякий раз, как только он начинает получать удовольствие от самой деятельности. «Ощущение потока» возникает в тех случаях, когда в деятельности школьника сбалансированы «надо» и «могу», когда приведено в гармонию то, что должно быть сделано и то, что человек может сделать;
* Пример учителя: если учитель внутренне далек от преподаваемого предмета, не любит его, то учащиеся обязательно почувствуют это и могут прийти к выводу о том, что данный предмет как таковой лишен всякого интереса;
* Переживание учащимися «личностной причинности». Когда учащиеся испытывают личностную причинность в учебе, они воспринимают свои занятия как внутренне мотивированные и др.

*В.: Назовите причины, оказывающие негативный эффект на мотивацию учебной деятельности.*  
*О*.: Негативный эффект на мотивацию оказывают:

* Необходимость выполнения той или иной работы к жестко фиксированному сроку и постоянный контроль над ее выполнением. Это обычно интерпретируется учащимися как различные проявления внешнего контроля. В этих условиях они воспринимают свою учебу как вынужденную, обусловленную извне, т.е. как внешне мотивированную;
* Актуализируют ощущения подконтрольности, утраты автономии. Условия публичного выступления и как следствие усиливают внешнюю и ослабляют внутреннюю мотивацию учения. Можно сделать вывод, что обстоятельства, предоставляющие учащимся автономию, поддерживающие их компетентность и уверенность в себе, усиливают внутреннюю мотивацию, тогда как обстоятельства, оказывающие на учащихся давление, контролирующие их, подчеркивающие их некомпетентность, не предоставляющие четкой и адекватной информации о продвижении в обучении, ослабляют внутреннюю мотивацию.

**Учебная мотивация** определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения.

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, И. А. Зимняя и др.).

**Классификация мотивов**

**Мотивы учебной деятельности —** это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности.   
Согласно Л. И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания — словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

**Факторы формирования учебной мотивации**

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика (Б. Г. Ананьев).

Основными *факторами,* влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, по мнению Е. П. Ильина, являются:

* содержание учебного материала;
* организация учебной деятельности, включающей три основных этапа:
* мотивационный,
* операционально-познавательный,
* рефлексивно-оценочный; .
* коллективные формы учебной деятельности;
* оценка учебной деятельности;
* стиль педагогической деятельности.

**Причины отрицательного отношения к учению**

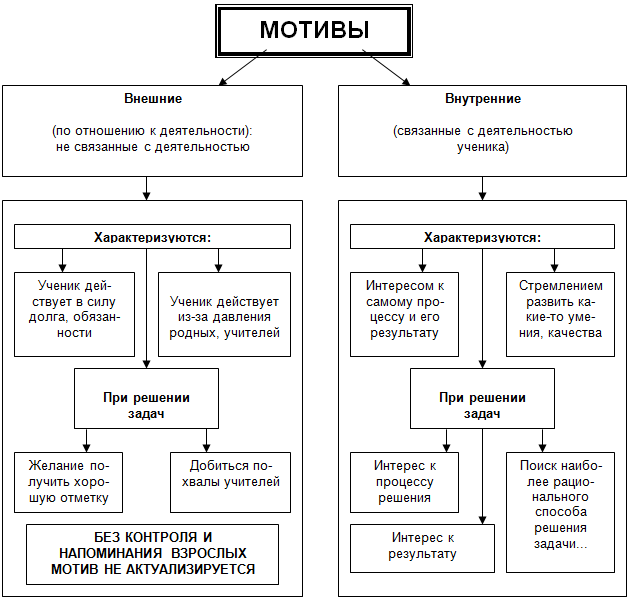
Это могут быть как субъективные, так и объективные причины. Последние связаны с деятельностью самого учителя. Например:

* учебный материал не способствует поддержанию любознательности, не соответствует уровню умственного развития учащихся, уровню наличных знаний;
* приёмы и методы работы не соответствуют пробуждению активности и самостоятельности детей;
* средства побуждения не соответствуют причинам отрицательного отношения к учению.

Все это требуется знать учителю для того, чтобы формирование положительной мотивации в учебной деятельности было успешным.

Сильный внутренний мотив — познавательный интерес. Г. И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и как мотив учения носит бескорыстный характер. Другие исследователи (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова) отмечают, что для формирования теоретического познавательного интереса немалое значение имеет характер учебной деятельности. Развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: ситуативный, познавательный интерес, возникающий в условиях новизны; устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательного интереса в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

**Вариант классификации мотивов по А.К.Марковой (характеризующий отношение к самой деятельности)**

****

**Пути формирования положительной мотивации:**

Мотивационный компонент включает формирование у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной систематической работе. Мотивы придают учебной деятельности значимый смысл. Учение становится само по себе жизненно важной целью, а не только средством достижения других целей. Без положительной мотивации познавательная деятельность человека может показаться ему бессмысленной. Положительные мотивы учения не возникают сами по себе, поэтому обучающие должны обеспечить целенаправленное развитие мотивационной сферы обучаемых.

Основными путями и методами формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности психологи А. К. Маркова, А. Б. Орлов и другие считают:

• осознание роли содержания учебного материала. Следует учесть, что сама по себе информация без учета интересов и потребностей обучаемых не имеет для них значения и не оказывает положительного влияния. Учет возрастных потребностей в содержании информации помогает формировать любовь к интеллектуальной деятельности;

• рациональная организация учебной деятельности, делающая процесс познания увлекательным благодаря использованию разнообразных методов и форм учебной деятельности, заданий исследовательского характера, не­ стандартных, исторических и занимательных задач, учебно-проблемных ситуаций, развивающих смекалку, гибкость ума;

• использование оценочной деятельности учителя и товарищей. Их мнение влияет на формировании положительной мотивации. Важна и ситуация успеха, особенно для неуверенных в себе учащихся, а также для утративших интерес к учению и потребность в знаниях;

• развитие познавательного интереса как главного мотива познавательной деятельности, формирование объективной потребности в знаниях и в интеллектуальной деятельности.

**2. Приёмы привлечения детей к целеполаганию, организации и анализу результатов обучения.**

**Целеполагание** — процесс выбора одной или нескольких [целей](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B5%D0%BB%D1%8C) с установлением параметров допустимых отклонений для [управления](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5) процессом осуществления идеи. Часто понимается как практическое [осмысление](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5) своей [деятельности](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C) [человеком](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BA_%D1%80%D0%B0%D0%B7%D1%83%D0%BC%D0%BD%D1%8B%D0%B9) с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными ([рентабельными](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C)) средствами, как эффективное управление временным ресурсом, обусловленным деятельностью человека.

Целеполагание — первичная фаза управления, выработки и принятия решений, заключающаяся в постановке генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с сущностью и характером решаемых проблем, назначением (миссией) системы, стратегическими установками.

Планирование — это вид деятельности, связанный с постановкой целей, задач и действий в будущем.

Раннее детство.

Развитие произвольного поведения маленького ребенка связано с осуществлением им познавательных действий и с подражанием взрослым. Манипуляции с вещами приводят к установлению ребенком важного для него факта, что после определенных действий могут происходить определенные события. Теперь он осуществляет эти действия ради того, чтобы произошли эти события, т.е. намеренно, целесообразно.

До двухлетнего возраста дети не могут воспроизвести знакомое им действие без реального предмета действия (например, не имея ложки, показать, как ею пользуются) Поэтому существенным шагом в развитии произвольности является формирование способности к представлению отсутствующих предметов, благодаря чему поведение ребенка определяется не только наличной ситуацией, но и представляемой. Вследствие этого растет время удержания заданной ребенку цели действия, что создает предпосылки для самостоятельной постановки цели в более старшем возрасте.

Дошкольник осваивает целеполагание – умение ставить цель деятельности. У  дошкольника целеполагание развивается по линии самостоятельной, инициативной постановки целей, которые с возрастом изменяются и по содержанию. Младшие дошкольники ставят цели, связанные со своими личными интересами и сиюминутными желаниями. А старшие могут ставить цели, важные не только для них, но и для окружающих. Для достижения поставленных целей, ребёнок вынужден применять все большие усилия и выдерживать более длительное напряжение своих нервных и физических сил.

В дошкольном возрасте ребёнку нужна внешняя опора для регуляции своего поведения. Такой опорой является выполнение роли в игре. В этой деятельности правила как бы относятся к дошкольнику не прямо, а через роль. Образ взрослого мотивирует действия ребёнка и помогает их осознать. Поэтому дошкольники достаточно легко выполняют правила в сюжетно-ролевой игре, хотя могут нарушать их в жизни. Осознание правил не ролевого, а своего личностного поведения происходит у ребёнка, начиная с 4 лет, прежде всего в играх с правилами. Ребёнок начинает понимать, что если правила не соблюдать, то игра не получиться.

**Классификация методов обучения Ю.К. Бабанского.**

1) *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:*  
а) словесные – лекция, рассказ, беседа, дискуссия, объяснение, разбор, задание, указание, оценка;  
б) наглядные – показ (упражнения, двигательного действия), демонстрация (опосредованная наглядность: видео, таблицы, схемы, модели, макеты, муляжи, диаграммы);  
в) практические – упражнения, лабораторный метод, практический метод, дидактические игры (в общей педагогике); строго-регламентированные: методы овладения по частям, метод овладения в целом (целостный) и частично-регламентированные: [игровой метод](http://opace.ru/a/igrovoy_metod), [соревновательный метод](http://opace.ru/a/sorevnovatelnyy_metod).  
2) *методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:* поощрения, порицание, создание ситуации успеха, эмоциональность, познавательные игры, дискуссии.  
3) *методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:* опрос (индивидуальный, фронтальный), опрос (письменный, устный), лабораторно-практический, самоконтроль, взаимоконтроль.  
Эффект методов обучения достигается применением методических приемов. Для [наглядных методов](http://opace.ru/a/metody_obespecheniya_naglyadnosti_naglyadnye_metody) подходят приемы показа схем, фильмов, показа в динамике, сравнительного показа, показа в профиль, анфас. Практические методы предполагают использование приемов постановки и разъяснения заданий, объяснение порядка выполнения действий, многократного повторения действий.

Предлагаем некоторые ***способы привлечения детей к целеполаганию*** учебного занятия (в том числе и конкретной темы).

***На этапе подготовки к занятию:***

- специальное оформление кабинета, которое привлечет учащихся к знакомству с проблемой и позволит сформулировать тему занятия;

- постановка актуальной, привлекательной для учащихся проблемы, над которой детям предлагается поразмышлять вместе с родителями и высказать свои суждения на следующем занятии - подбор стихов, высказываний, рисунков, статей, книг по проблеме, теме следующего занятия, оформление наглядных материалов, газет, плакатов; - выполнение предварительного домашнего задания (произведение расчетов, проведение наблюдения, беседа с родителями, интервью специалиста, опрос очевидцев);- проведение исследования группой детей, которые в ходе его выявили проблему, связанную с изучением конкретной темы;

* прочтение по рекомендации педагога статьи, книги, просмотр телепередачи и формулировка вопросов, которые вызвали интерес у детей.

***В начале учебного занятия:***- представление детьми результатов домашней работы и обсуждение проблемы для дальнейшего поиска, формулировка вариантов темы занятия;- постановка проблемного вопроса, вызывающего интерес у детей;- решение конкретной практической задачи и поиск сферы ее действия в жизни;- сообщение противоречивых сведений об изученном явлении и постановка проблемы;- рассказ о каком-либо загадочном явлении, совместная формулировка на этой основе проблемы, которую надо решить;- прочтение фрагмента из книги и формулировка темы, проблемы занятия;- просмотр фрагмента видеозаписи с целью определения проблемы для обсуждения.

***конце учебного занятия:***- коллективный анализ занятия по микрогруппам (Что нового узнали на уроке? Что научились делать? Какие полезные способы деятельности вы приобрели? Что пригодится вам в жизни? О чем хотели бы узнать дополнительно по этой теме? Что вызвало затруднения при изучении темы? Что усвоено плохо и требует дальнейших пояснений и закрепления? и т.п.);- коллективное обсуждение дальнейшей работы (Чем целесообразно заниматься на следующем занятии? Как распределить работу?); это особенно важно при определении вариативного компонента содержания учебного материала;- рефлексия (Что я усвоил(а) хорошо? Какие трудности я испытывал(а) при изучении материала? Что мне нужно сделать, чтобы добиться успеха на следующем занятии? Какой следующий шаг к познанию я сделаю и почему? и т.п.);

Для того чтобы цели преподавателя стали целями учащихся, необходимо использовать приемы целеполагания, которые выбирает учитель. Все приемы целеполагания классифицируют на:

Визуальные: • Тема-вопрос • Работа над понятием • Ситуация яркого пятна • Исключение • Домысливание • Проблемная ситуация • Группировка.

Аудиальные: • Подводящий диалог • Собери слово • Исключение • Проблема предыдущего урока.

**Тема-вопрос**

Тема урока формулируется в виде вопроса. Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений, чем больше мнений, чем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее проходит работа. Руководить процессом отбора может сам учитель при субъек-субъектных отношениях, или выбранный ученик, а учитель в этом случае может лишь высказывать свое мнение и направлять деятельность.

Например, для темы урока "Как изменяются имена прилагательные?" построили план действий:

1. Повторить знания об имени прилагательном.  
2. Определить, с какими частями речи сочетается.  
3. Изменить несколько прилагательных вместе с именами существительными.  
4. Определить закономерность изменений, сделать вывод.

Это сформулированы конкретные учебные цели.

**Работа над понятием**

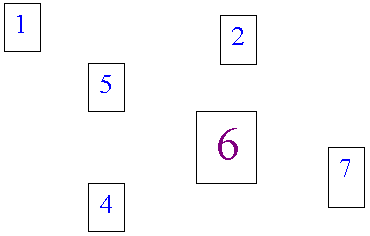
Учащимся предлагаю для зрительного восприятия название темы урока и прошу объяснить значение каждого слова или отыскать в "Толковом словаре". Например, тема урока " Спряжение глаголов". Далее, от значения слова определяем цель урока. Аналогичное можно сделать через подбор родственных слов или через поиск в сложном слове словосоставляющих основ. Например, темы уроков "Словосочетание", "Прямоугольник".

**Подводящий диалог**

На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подвожу к тому, о чем дети не могут рассказать в силу некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих действий. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия. Ставится цель.

**Ситуация Яркого пятна**

Среди множества однотипных предметов, слов, цифр, букв, фигур одно выделено цветом или размером. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном предмете. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного. Далее определяется тема и цели урока.  
Например, тема урока в 1 классе "Число и цифра 6".



**Группировка**

Ряд слов, предметов, фигур, цифр предлагаю детям разделить на группы, обосновывая свои высказывания. Основанием классификации будут внешние признаки, а вопрос: "Почему имеют такие признаки?" будет задачей урока.  
Например: тему урока "Мягкий знак в именах существительных после шипящих" можно рассмотреть на классификации слов: луч, ночь, речь, сторож, ключ, вещь, мышь, хвощ, печь. Урок математики в 1 классе по теме "Двузначные числа" можно начать с предложения: "Разделите на две группы числа: 6, 12, 17, 5, 46, 1, 21, 72, 9.

**Исключение**

Прием можно использовать чрез зрительное или слуховое восприятие.

Первый вид. Повторяется основа приема "Яркое пятно", но в этом случае детям необходимо через анализ общего и отличного, найти лишнее, обосновывая свой выбор.  
Например, тема урока "Дикие животные".



Второй вид. Задаю детям ряд загадок или просто слов, с обязательным неоднократным повтором отгадок или предложенного ряда слов. Анализируя, дети легко определяют лишнее.  
Например, Окружающий мир в 1классе по теме урока "Насекомые".  
– Прослушайте и запомните ряд слов: "Собака, ласточка, медведь, корова, воробей, заяц, бабочка, кошка".  
– Что общего во всех словах? (Названия животных)  
– Кто лишний в этом ряде? (Из множества, обоснованных мнений, обязательно прозвучит правильный ответ.) Формулируется учебная цель.

**Домысливание**

1. Предлагается тема урока и слова "помощники":

**Повторим  
Изучим  
Узнаем  
Проверим**

С помощью слов "помощников" дети формулируют цели урока.

2.На урок русского языка по теме "Будущее время глаголов" предлагаю детям ряды слов:

Играть – играл – играю –…  
Читать – читал – читаю –…

3. Определить причину объединения слов, букв, предметов, проводя анализ закономерности и опираясь на свои знания. Для урока математика по теме "Порядок арифметических действий в выражениях со скобками" предлагаю детям ряд выражений и ставлю вопрос: "Что объединяет все выражения? Как провести вычисление?".

(63 + 7)/10  
24/(16 – 4 \* 2)  
(42 – 12 + 5)/7  
8 \* (7 – 2 \* 3)

**Проблемная ситуация**(по М.И.Махмутову).

Создаётся ситуация противоречия между известным и неизвестным. Последовательность применения данного приема такова:  
– Самостоятельное решение  
– Коллективная проверка результатов  
– Выявление причин разногласий результатов или затруднений выполнения  
– Постановка цели урока.  
Например, на урок математика по теме "Деление на двузначное число" для самостоятельной работы предлагаю ряд выражений:

У выпускника будут сформированы:

• внутренняя позиция школьника на уровне положительного отношения к школе, ориентации на содержательные моменты школьной действительности и принятия образца «хорошего ученика»;

• широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы;

• ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности;

• учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи;

• способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности;

• основы гражданской идентичности личности в форме осознания «Я» как гражданина России, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за общее благополучие, осознание своей этнической принадлежности;

• ориентация в нравственном содержании и смысле поступков как собственных, так и окружающих людей;

• развитие этических чувств — стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения;

• знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение, дифференциация моральных и конвенциональных норм, развитие морального сознания как переходного от доконвенционального к конвенциональному уровню;

• установка на здоровый образ жизни;

• чувство прекрасного и эстетические чувства на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой;

• эмпатия как понимание чувств других людей и сопереживание им.

Литература

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое мотивы?

2.Приведите пример, когда деятельность ребенка сопровождается внутренними мотивами?

3.Что такое целеполагание?

4.Назовите приемы привлечения детей к целеполаганию?

**Тема 3.1. Воспитание как часть педагогического процесса**

План

1.Сущность процесса воспитания, его особенности. Воспитание как педагогический компонент социализации.

2. Логика развития процесса воспитания: этапы, движущие силы.

3. Педагогические закономерности процесса воспитания. Принципы воспитания, их характеристика.

**1.Сущность процесса воспитания, его особенности.**

**Воспитание как педагогический компонент социализации.**

**Сущность процесса воспитания, его особенности.**

Характеризуя воспитание, социальные и педагогические науки прежде всего подчеркивают его ***социальную основу.***Воспитание человека возникает и осуществляется только в человеческом обществе и находится в глубокой зависимости от особенностей и уровня развития общества. Человек не только биологическое существо, но и социальное, значит, его формирование зависит от организации общества, от системы образования страны. Структура и характер системы так или иначе обусловливаются состоянием, тенденциями развития общества. Государство, органы власти выражают эти тенденции и создают соответствующие системы образования, условия для воспитания.

Воспитание имеет и ***естественно-научную основу****.* Еще И. М. Сеченов, а затем И. П Павлов создали учение об условно-рефлекторной природе психики и поведения человека. Суть ее в том, что у человека формируются условные рефлексы в процессе жизни, разнообразные реакции человека на воздействия окружающей среды. В результате вырабатываются стереотипы поведения, устойчивые привычные реакции, которые закрепляются и объединяются, создавая целые комплексы, ведут к образованию характера. Недаром говорят: «Посеешь привычку — пожнешь характер». Психологи научно доказали связь: поступок — привычка — характер. Для педагогики, воспитания важно, что привычки, т. е. условные рефлексы, стереотипы поведения, можно сознательно, целенаправленно вырабатывать. Об этом один из первых писал еще К. Д. Ушинский, затем советские психологи, педагоги. Следовательно, с точки зрения физиологии воспитание — это, если несколько упростить дело, образование условных рефлексов.

Бихевиоризм в начале XX в. на учении о рефлекторной природе поведения человека основал свою теорию о возможности управлять поведением человека с помощью системы положительных и отрицательных подкреплений: одобрение социально желательного поступка и негативная оценка социально не одобряемой реакции. Одни реакции, поступки закрепляются, потому что приносят удовольствие или получают положительное подкрепление, одобрение (родителей, сверстников, школы). Другие действия, поступки, получив неодобрение со стороны окружения или не принеся удовольствия человеку, тормозятся, вытесняются. Конечно, первые бихевиористы неверно представляли процесс воспитания, исключая в нем роль сознания, воли, знаний человека, системы потребностей и мотивов, ценностей. Поведение человека не сводится к реакциям, оно не только рефлекторно. Личность — сложное, системное образование и формируется не только как система рефлексов. Но теория рефлексов, знание природы головного мозга, физиологии центральной нервной системы, высшей нервной деятельности, конечно, помогает понять процесс воспитания, формирования личности под влиянием воспитания.

Условные рефлексы в воспитании — это социальные рефлексы, поскольку они приобретаются от общения в социальной среде, от воздействия («стимулов») социального окружения (семья, учителя, сверстники). Советский психолог С. Л. Рубинштейн справедливо утверждал, что социальное действует на личность сквозь призму природного, это путь развития, формирования личности под влиянием факторов окружения и главного из них — целенаправленного воспитания.

Психологи интерпретируют процесс воспитания как процесс *интериоризации:* это перевод социальных, внешних по отношению к личности знаний, норм, ценностей во внутренний план личности, т. е. образование новых и новых по мере развития психологических структур личности. Понятием «интериоризация» психологи объясняют механизм формирования личности в процессе воспитания. Человек видит, воспринимает действия, поведение других, подражает им, воспроизводит образцы, осваивает, присваивает себе нечто внешнее, имеющееся в социокультурной среде, делает это своим и качественно в психологическом плане изменяется. На основе этого становится возможным обратный процесс — *экстериоризация —* перевод из внутреннего плана во внешний, в деятельность среди людей. Таким образом, во взаимодействии с окружающей средой и происходит формирование сложной психологической структуры личности.

Что способствует интериоризации, т. е. переводу процессов и явлений, культурной предметно-знаковой среды, в которой растет человек, во внутренний психический план личности, в ее способности, умения, мышление, деятельность и пр.?

Этому способствует воспитание, работа, деятельность, занятия взрослого, воспитателя с ребенком. В педагогике есть понятие «совместно-разделенная деятельность», означающее, что для овладения культурной средой, деятельностью педагог показывает ребенку, делает вместе с ним, постепенно увеличивая долю самостоятельности ребенка, освобождая его от руководства взрослого. Это доказывают научные исследования, труды К. Д. Ушинского, Дж. Дьюи, А. С. Макаренко и многих других. Это же можно видеть даже в простом бытовом наблюдении. Вспомните, как мать складывает пирамидку с малышом, показывает, как делать «кулич» из песка, завязывать шнурки (о, это уже очень сложная вещь!). Вспомните, что в школе учитель держит руку ребенка, выводящего первые буквы, позднее руку ребенка с молотком или иголкой в руке. А далее и более серьезная работа, не обязательно с буквально физическим контактом руки, вплоть до совместных научных исследований студента, аспиранта с руководителем. Мы везде видим совместную деятельность ребенка, младшего и старшего, воспитателя, в которой и благодаря которой происходит воспитание, а в психологическом плане — интериоризация.

Исследуя формирование высших психических функций (восприятия, памяти, мышления, речи), советский ученый Л. С. Выготский и его последователи создали теорию развития личности, часто называемую культурно-исторической школой в психологии. Эта теория объясняет процесс воспитания как процесс наращения, приращения психических новообразований личности в ходе овладения ребенком предметно-знаковой средой вместе и под руководством, при помощи взрослого. Тезис Л. С. Выготского всем известен: *обучение влечет за собой развитие.* Это в полной мере относится к процессу воспитания. Учение Л. С. Выготского помогает понять психологический механизм процесса воспитания.

Начиная с XX в. педагогика и психология понимают процесс воспитания не только как воздействие, руководство взрослого, но преимущественно как *взаимодействие воспитанника и воспитателя.* Заметим, речь идет о воспитании как педагогическом процессе, педагогической деятельности в рамках определенных педагогических систем. Это значит, что собственно педагогический процесс как некоторая последовательность действий протекает организованно, целенаправленно, является профессиональной деятельностью, т. е. осуществляется специально подготовленными людьми в учебно-воспитательных учреждениях: детских садах, школах, детских домах и интернатах, училищах, институтах и др.

Чтобы точнее это понять, сравним его с воспитанием в семье, где процесс воспитания осуществляется родителями и другими членами семьи в большинстве своем как естественный, жизненный процесс, и проходит он относительно стихийно, на основе бытовых представлений, опыта родителей. Конечно, родители осуществляют воспитание, решают воспитательные задачи, но не как профессионалы (увы, даже если они педагоги по профессии). Замечено, например, что в музеи, на выставки гораздо чаще ходят семьи с детьми, чем бездетные пары. Почему? Потому что они как раз идут туда с воспитательными целями. Точно так же целенаправленный, развернутый, целостный процесс воспитания не осуществляется в общественных учреждениях и организациях, в учреждениях культуры, сферы обслуживания, предприятиях промышленности и т. д. Вместе с тем все названные социальные институты в большей или меньшей степени выполняют педагогические функции — образование, развитие, воспитание. Более того, уже давно во всем мире получают развитие такие направления педагогической работы, как музейная педагогика, не говоря уже о воспитании в библиотеке.

Таким образом, организации и учреждения, непосредственно не занятые в сфере образования, включены в педагогическую работу, вовлечены в решение задач воспитания детей, молодежи, взрослых. Такое явление связи профессионального процесса воспитания с «сопутствующим» давно изучается и получило отражение в понятии *«педагогизация среды».* С этим явлением связаны и такие характеристики процесса воспитания, как *многофакторность и непрерывность:* процесс воспитания осуществляется постоянно, и все может быть источником воздействия на личность. Такое комплексное и непреднамеренное влияние среды на формирование человека изучает социальная педагогика — одна из отраслей педагогики, получившая в нашей стране второе рождение в конце XX в. Работа социального педагога носит уже специально организованный характер, что сближает ее с характеристиками педагогического процесса воспитания, о котором здесь говорится.

Итак, повторим: *процесс воспитания* (как педагогический) — *целенаправленная, организованная деятельность по формированию и развитию человека, характеризующаяся взаимодействием воспитателей и воспитанников и осуществляемая в рамках педагогической системы (учреждения).*

(Крившенко стр.83)

Характеристика воспитания как педагогического явления.

В общем педагогическом процессе развивается и процесс воспитания. Традиционно он рассматривается отдельно, потому что имеет свои особенности и его нельзя свести ни к процессу обучения, ни к процессу развития. Часть педагогики, изучающая воспитательный процесс, носит название теории воспитания.

Если в процессе обучения действовали учитель и ученик, то в воспитательном процессе его участники — воспитатель и воспитанник.

Воспитание — процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, ориентированное на достижение цели воспитания.

В учебных пособиях по педагогике прежних лет была распространена формулировка, согласно которой процесс воспитания — это организованное, направленное руководство воспитанием школьников в соответствии с целями, поставленными обществом. Но «взаимодействие» и «руководство» — понятия разные. Первое, отражает сложнейшие отношения воспитателей и детей, отводя последним активную роль, а второе — представляет их пассивным объектом педагогического руководства. В современном гуманистическом понимании процесс воспитания — это именно эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, ведущее к достижению заданной цели.

**Воспитательный процесс имеет ряд особенностей.** Уже отмечалось, что это процесс **целенаправленный.** Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой цель воспитания превращается в цель близкую и понятную воспитаннику. Именно единством целей, сотрудничеством при их достижении характеризуется современный воспитательный процесс. Процесс воспитания — **многофакторный**, в нем действуют объективные и субъективные причины. Особенность его в том, что деятельность воспитателя обусловлена не только объективными закономерностями. Это в значительной мере искусство, в котором выражается личность воспитателя, его индивидуальность, характер отношений с воспитанниками. Сложность воспитательного процесса еще и в том, что его результаты не так явственно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения. Между проявлениями воспитанности или невоспитанности лежит длительный период формирования необходимых свойств личности. Ведь ребенок подвергается разнообразному воздействию и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт. Воспитание устраняет негативные качества, на их место ставит положительные. Это нелегкий процесс. Сложность его и в том, что он очень динамичен — подвижен и изменчив. Воспитательный процесс отличается **длительностью.** По сути, он длится всю жизнь. Школьное воспитание оставляет наиболее глубокий след в сознании человека, потому что нервная система в молодом возрасте обладает высокой пластичностью и восприимчивостью. Но даже при хорошей организации воспитательного процесса в школе рассчитывать на быстрые успехи нельзя: для него характерна отдаленность результатов от момента непосредственного воздействия. Одна из особенностей воспитательного процесса — **непрерывность**. Школьное воспитание — это процесс непрерывного, систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников. Если процесс воспитания прерывается, идет от случая к случаю, то постоянно приходится заново прокладывать «след» в сознании воспитанника, вместо того чтобы, углубляя его, вырабатывать устойчивые привычки. Процесс воспитания — **комплексный**. Означает единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненное идее целостности формирования личности. Становление качеств личности происходит одновременно, в комплексе, поэтому и педагогическое взаимодействие также должно иметь комплексный характер. Комплексный характер нуждается в соблюдении целого ряда важных педагогических требований, тщательной организации взаимодействия между воспитателями и воспитанниками. Воспитательному процессу присущи значительная вариативность (неоднозначность) и неопределенность результатов. В одних и тех же условиях одними и теми же действиями могут быть достигнуты разные результаты. Это обусловлено индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию. Уровень профессиональной подготовленности воспитателей, их мастерство, умение сотрудничать с воспитанниками также оказывают большое влияние на его ход и результаты. Процесс воспитания имеет **двусторонний характер**. Его течение необычно тем, что идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т.е. на той информации, которая поступает от воспитанников. Чем больше ее в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее воспитательное воздействие. Итак, воспитательный процесс идет одновременно с процессом обучения в общем педагогическом процессе. Он имеет ряд особенностей, а потому выделяется и рассматривается самостоятельно. К основным особенностям процесса воспитания относятся: многофакторность, динамичность, длительность, сложность, вариативность, неопределенность и отдаленность результатов. Процесс воспитания имеет ярко выраженный комплексный характер.

Кратко:  
-*многофакторность,* которая проявляется в том, что воспитуемый испытывает разнообразные, порой взаимоисключающие воздействия со стороны семьи, школы, СМИ, внешкольных учебных заведений, что затрудняет эффективное программирование и реализацию воспитательного процесса;

— *неопределенность результатов воспитания* непосредственно связана с многофакторностью этого процесса, а также с индивидуальными различиями воспитанников и воспитателей;

—*длительность —* воспитание конкретных качеств личности происходит за более длительный срок и проходит больше этапов по сравнению со временем и этапностью усвоения знаний, формирования умений и навыков;

— *непрерывность* воспитательного процесса предполагает постоянное взаимодействие воспитателя и воспитуемого в самых разнообразных формах;

— *комплексность* отражает целостность развития и воспитания личности; реализуется через единство воспитательных воздействий в любом виде воспитывающей деятельности;

**— *сложность оценки результатов воспитания* связана с трудностью фиксации личностных изменений.**

-исторический характер. Оно возникло вместе с обществом и будет существовать, пока существует общество;

- конкретно-исторический характер. Смена уровня развития производственных сил и производственных отношений влечет за собой смену целей, задач и форм воспитания;

- классовый характер. Хорошее воспитание требует больших затрат, в том числе и финансовых, а значит, становится недоступным для всех людей в обществе, начинает служить господствующему классу, который и определяет его направленность;

- социальный характер. Цели, содержание, формы воспитания определяются потребностями общества и формулируются исходя из его интересов.

**Воспитание как педагогический компонент социализации.**

Признаки воспитания как *педагогического понятия:*

целенаправленность (наличие какого-то образца, идеала воспитания);

соответствие социально-культурным ценностям (воспитывается то, что принято в обществе);

присутствие определенной системы организуемых влияний.

Образование — это институт социализации, система образования, реальная сфера жизни общества, социальная функция, благодаря которой происходит подготовка молодого поколения к жизни, передача знаний, опыта, норм и ценностей от одного поколения к другому. Это древнее как мир занятие, появившееся с возникновением человеческого общества, развивавшееся вместе с ним и теперь уже давно ставшее одним из важнейших социальных институтов. Повторяем, в английском языке, главном из международных языков, «education» и значит «образование» в этом широком социальном значении. Заметим опять, что в отечественной традиции педагогами старшего поколения в этом значении употреблялось слово «воспитание». Как бы то ни было, замена этих терминов произошла в педагогической литературе и, очевидно, должна осуществиться в сознании и старых и новых педагогов, тем более что вторая редакция Закона РФ «Об образовании» к этому обязывает. В нем образование является базовым термином и обозначает «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства»1. В этом процессе констатируется достижение гражданином установленных уровней образования, которое в международной практике и обозначается словом «education». Правда, в настоящем Законе образование обозначает не широкую функцию социализации человека, а организованный процесс воспитания и обучения в рамках системы образования страны — это второе, собственно педагогическое, значение слова «образование». Конечно, этот процесс является частью, и, пожалуй, наиболее важной частью, социализации личности в течение всей ее жизни в обществе, проходящей под воздействием различных социальных и биологических факторов. Таким образом, слово «образование» имеет одно значение — социальное явление, функция, и другое значение — целенаправленный педагогический процесс, что и составляет предмет педагогики. И значит, если Россия, ее граждане ориентируются на интеграцию в мировое образовательное пространство, мы должны принять эту терминологию, слово «образование» как базовое, основное в социальной системе страны и общества, а также в педагогической науке и практике. Тем не менее термин «воспитание» в традициях отечественной педагогики сохраняет все свои значения и может употребляться как синоним термину «образование» в вышеуказанных смыслах. Уточним их. Воспитание в широком социальном смысле — совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение социально-культурного опыта, норм и ценностей. В этом значении воспитание ближе всего к тому, что в социологии и других науках о поведении (психологии, философии, педагогике) называют социализацией личности. Под социализацией понимают процесс социального развития человека под влиянием всей совокупности факторов социальной жизни, процесс освоения человеком социальных ролей, норм поведения в обществе. Воспитание же рассматривается в науке как один из факторов развития, социализации человека и определяется как целенаправленный процесс формирования личности в рамках организованной воспитательной системы, как совокупность влияний, взаимоотношений, взаимодействий людей в разных сферах жизни (в семье, в системе образования, в различных социальных группах, объединениях). Итак, теория воспитания изучает воспитание как педагогический процесс, организованный и направленный на формирование личности. Термин воспитание имеет и узкое педагогическое значение ~ специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы. Деятельность педагогов в таком случае называется воспитательной работой. Сказанное можно представить в схеме. (схема на распечатке)

**2. Логика развития процесса воспитания: этапы, движущие силы.**

Развитие личности в ходе воспитания представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования, **движущей силой**которых является разрешение противоречий между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. В ходе воспитательного процесса имеют место внешние и внутренние противоречия.

*Внешними*являются противоречия между требованиями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти требования (противоречия между «надо» и «могу»). К ним относятся противоречия между: а) школой и семьей, выражающиеся в противодействии со стороны семьи некоторым требованиям педагогов; б) содержанием информации (духовно-нравственной, культурологической, исторической, литературной, политической), дезориентирующей воспитанника, взгляды и пристрастия которого еще не сформировались; в) словом и делом, выражающиеся в том, что взрослые не всегда сами поступают так, как требуют того от воспитанников; г) требованием педагога совершить какую-либо деятельность и нежеланием ребенка выполнять ее, вызванное отсутствием интереса к ней; д) требованием педагога к личности и несформированностью у ребенка потребностей выполнять данное требование, совершенствуя себя; е) требованием педагога к личности и отсутствием у ребенка необходимым навыков для самовоспитания и саморазвития;

*Внутренними*являются противоречия между имеющимся (наличным, актуальным на данный момент) уровнем развития личности и новыми, более высокими, требованиями к ней (противоречие между «могу» и «хочу»). К ним относятся противоречия между: а) потребностями личности и возможностями их удовлетворения средствами, имеющимися у нее на данный момент; б) внутренним потенциалом личности и возможностью оптимальной его реализации в наличных условиях воспитательного процесса; в) целями, которые ставит перед собой личность, и способами их достижения.

Для эффективного осуществления воспитательного процесса необходимо целостное единство внешних и внутренних противоречий в сознании личности: внешние противоречия на уровне ее индивидуального сознания должны восприниматься как личностно значимые и вызывать у воспитанника желание изменять себя, выполнять требования педагога, совершать общественно одобряемые поступки. И наоборот, противоречие не будет содействовать развитию личности, если ребенок не готов к восприятию позитивных влияний, в том числе со стороны педагога. Поэтому педагогу необходимо хорошо изучать воспитанников, умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития и превращать их в конкретные воспитательные задачи.

Воспитание – сложный динамический процесс, поэтому эффективное его осуществление предполагает наличие определенной *логики,*основанной на четкой этапности действий, постепенном восхождении от внешнего (среды) к внутреннему (индивидуально-личностному). В педагогической литературе существуют различные точки зрения на определение логики воспитательного процесса. Так, Т. Н. Мальковская, ориентируясь на последовательность задач, решаемых в ходе воспитания личности, предлагает следующую логику воспитательного процесса: 1) целостное формирование личности с учетом цели всестороннего, гармонического развития; 2) формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей и социально ориентированной мотивации; 3) приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства; 4) воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности; 5) развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований; 6) организация познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание; 7) организация личностно и социально ценностной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности; 8) развитие важнейшей социальной функции личности – общения.

**Логика воспитания,**основанная на постепенном переходе от управления процессами воспитания и развития личности к процессам ее самовоспитания и саморазвития, базируется на концепции выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского о двух уровнях развития ребенка, включающих: 1) уровень «актуального развития», отражающий наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день; 2) уровень «зоны ближайшего развития», отражающий возможные достижения ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

В соответствии с этим логика развития личности в ходе воспитательного процесса должна заключаться в том, чтобы, отталкиваясь от *уровня актуального развития,*правильно спланировать для каждой личности (или группы лиц) *зону ближайшего развития,*а затем, основываясь на достигнутом, перевести процесс управления формированием личности в процессы ее самовоспитания и саморазвития. Успех воспитательного процесса в данном случае определяется уверенностью воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что можно всего добиться, если проявлять достаточную настойчивость и упорство.

Таким образом, логика воспитательного процесса, нацеленного на развитие личности, предусматривает, что педагог должен четко представлять завтрашний день развития ребенка: то, что сегодня воспитанник может делать с помощью взрослых, завтра он должен делать сам. Это означает, что воспитание должно происходить не только как изменение уровня воспитанности каждого ребенка, но и как изменение характера отношений между участниками воспитательного процесса.

В своем развитии воспитательный процесс проходит определенные этапы:

* 1 **этап** - осознание воспитанниками требуемых норм и правил поведения: детям необходимо долго и терпеливо объяснять, что, зачем и почему следует делать, почему нужно поступать, действовать так, а не иначе. В этом основа сознательного овладения нормами поведения.
* 2 **этап** - знания должны перейти в убеждения: глубокое осознание именно такого, а не иного типа поведения. Убеждения - твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрении, взгляды, которые служат руководством по жизни. Без них процесс воспитания развивается медленно и не всегда достигает положительного результата.
* 3 **этап** - воспитание чувств: без человеческих эмоций, как утверждали еще древние философы, нет и не может быть поиска истины. А в детском возрасте эмоциональность- движущая сила поведения. Только обостряя чувства и опираясь на них, воспитатели достигают правильного и быстрого восприятия требуемых норм и правил.
* 4 **этап** - главный этап воспитательного процесса - деятельность. Сколько бы ни было хороших бесед, объяснений и увещеваний - практического результата не будет. Если ребенок лишен возможности самостоятельного проявления своей свободы, если он не ошибается, «не набивает шишек», не набирается опыта в деятельности, овладение требуемыми нормами поведения не происходит. Вот почему воспитатели предоставляют как можно больше разумной свободы детям, чтобы в деятельности незаметно и гуманно корректировать их поведение. В практике воспитания этот этап не существует изолированно, а всегда сливается с формированием взглядов, убеждений, чувств. Чем большее место в структуре воспитательного процесса занимает педагогически целесообразная, хорошо организованная деятельность, тем выше эффективность воспитания.

Логика:

*Анализ*— изучение личности воспитанника и социально-педагогической си­туации ее развития.

*Диагностика*— выявление реального уровня развития личности; установле­ние причинно-следственных связей, обусловливающих ее формирование.

*Прогноз*— целеполагание: формулирование ожидаемого результата и усло­вий его достижения.

*Проектирование*— разработка программы и плана, выбор способов деятель­ности, направленной на достижение цели.

*Организация*— формирование мотивации развития личности, просвещение, организация деятельности и общения.

*Контроль и оценка —*выявление и оценка результатов воспитания, эффек­тивности форм и способов организации воспитательного взаимодействия и постановка новых целей.

**3. Педагогические закономерности процесса воспитания.**

**Принципы воспитания, их характеристика.**

**Закономерности процесса воспитания**

Существенные стороны процесса воспитания раскрываются при анализе *закономерностей* и *принципов воспитания. Закономерность* — понятие, близкое к закону, обозначающее *совокупность «взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию или направленность в изменениях системы»1.*

***Закон*** же наука определяет как *объективную, устойчивую, существенную связь между явлениями, сторонами процесса.* В сущности, законы — это и есть то теоретическое знание об объекте действительности, о реальности, которое получает наука. Законы позволяют прогнозировать «поведение» системы, течение процесса воспитания. Связи, которые выявляет закон, — это причинно-следственные связи согласно принципу детерминизма, который означает, что всякое явление, изменение объекта, процесса (т. е. следствие) обусловлено наличием какой-либо причины.

С понятием закона в педагогике в тесной связи находится понятие *принципа воспитания.* Самое слово «закон» часто употребляется в значении — предписание, требование, регламент (нечто близкое к юридическому значению термина «закон»).

***Принцип воспитания*** *—* это *основополагающее требование к воспитанию, обычно основанное на законе, это ведущая идея, определяющая действия педагога, предписывающая, рекомендующая следовать некоторым правилам, условиям* и т. д. Принцип связывает, таким образом, теорию, объяснение, описание процесса с практикой, указанием, чему и как следовать, чтобы получить нужные результаты. Конечно, одних прин­ципов для этого мало, нужны еще методики, технологии, разработки, но потому принципы и имеют значение ведущих, направляющих идей. Итак, закон объясняет, принцип предписывает, хотя, как мы сказали, закон, по сути, тоже требует следовать ему. Именно поэтому в педагогике законы и принципы описываются часто вместе: описывая законы, характеризуют принципы.

Среди закономерностей воспитания выделяют некоторые наиболее общие, скорее характеризующие воспитание как социальное явление, чем как педагогический процесс. Эти законы указывают на отношения воспитания и общества. Основной среди них — **это *закон соответствия воспитания и требований общества.***Этот закон особенно был разработан в марксистской педагогике, хотя очевиден для всех: система воспитания, образования в стране отвечает *потребностям* государства, это отражается и на процессе воспитания, его целях, содержании, методах. С другой стороны, и система воспитания, и характер организации и протекания педагогических процессов зависят от *возможностей* общества, от уровня развития страны, социально-политического, экономического, культурного, научно-технического. Эти связи воспитания и общества, государства регулируются и корректируются образовательной политикой.

***Закон единства целей, содержания, методов воспитания*** означает связь всех компонентов процесса воспитания. Цели определяют содержание и методы, формы работы. В свою очередь, эти элементы процесса воспитания зависят от возможностей, способностей учителя и учеников. Противоречия между составляющими процесса воспитания ведут к нарушению воспитательной работы, к ее неэффективности. По существу, здесь речь идет о функциональных взаимосвязях элементов педагогической системы, о чем уже было сказано выше.

***Закон единства обучения, воспитания и развития личности.*** Выше уже говорилось о закономерной связи процессов обучения и воспитания, с одной стороны, и развития личности, с другой. Это одно из фундаментальных положений психолого-педагогических наук. Обучение и воспитание при известной специфике протекают неразрывно, обусловливая успех, взаимную эффективность. И оба направлены на развитие личности, являясь ведущим фактором ее развития, что доказано многочисленными исследованиями.

Другие законы указывают на связи в основном внутри процесса воспитания: *закон воспитания в деятельности, связь процесса воспитания и активности воспитанника, связь воспитания и общения, связь между особенностями процесса воспитания и возрастными, индивидуальными, половыми особенностями воспитанников, зависимость формирования личности от степени развития коллектива* и целый ряд других законов. Эти и другие законы могут быть применимы к широкому кругу явлений или к более узкому, т. е. быть общими или частными, иметь ограниченную сферу приложения, действовать только в определенных условиях.

***Закон воспитания в деятельности.*** Это **означает, что, если мы хотим** воспитывать, т. е. обеспечивать формирование опыта, знаний, взглядов и ценностей воспитуемых, их потребностей, эмоций, воли, норм поведения, мы должны вовлечь их в деятельность. Деятельность, одно из главных понятий в психологии, педагогике, — активная взаимосвязь с окружающей средой, направленная на ее познание, преобразование и одновременно на совершенствование собственной личности субъекта деятельности. В отечественной психологии этот закон звучит как положение о единстве психики и деятельности. В процессе воспитания различные виды деятельности являются основным условием и средством формирования и развития личности: воспитывать — значит вовлечь в деятельность, организовать разнообразную развивающую деятельность.

***Закон активности воспитанника*** в процессе воспитания утверждает, что человек только тогда развивается, формируется в деятельности как личность, когда осознает и проявляет себя как активное, самостоятельное существо, постепенно понимающее проблемы своего роста, цели, потребности, действия, средства достижения целей, когда для человека его деятельность имеет личностный смысл, значение. С этим законом связан целый ряд конкретных, частых закономерностей и понятий, например самовоспитание, жизненное и профессиональное самоопределение, самореализация личности. На этом законе основаны теории учебной деятельности П. А. Гальперина, В. В. Давыдова. Этот закон подтверждается опытом А. С. Макаренко и других великих педагогов.

***Закон единства воспитания и общения.*** Формирование детей и подростков, всех людей обусловлено характером общения участников процесса воспитания, зависит от содержания общения, стиля поведения педагога и учеников, от организации обмена информацией и взаимодействия, отношений в группе, учреждении. Общение, утверждают психологи, состоит в тесном единстве с деятельностью. Существует закономерная причинно-следственная связь между воспитанием, деятельностью и общением. Согласно этому закону воспитание осуществляется в процессе непосредственного общения. Поэтому для педагогики важным следствием из него является разработка технологий общения педагога с учениками и другими участниками процесса воспитания, техника установления адекватных отношений в процессе воспитания, разработка рекомендаций по стилю, организации педагогического общения, по профессиональному педагогическому поведению.

***Закон воспитания в коллективе*** тесно связан с предыдущими. Коллектив как высокоорганизованная группа оказывает формирующее влияние на личность, является мощным средством воспитания. Деятельность в коллективе, общение в нем, отношения между членами группы имеют доказанный опытом, исследованиями эффект. Воспитание в коллективе и через коллектив — один из основных принципов отечественной педагогики советского периода. Влияние детей, актива группы на членов коллектива, отношения взаимной ответственности, умения взаимодействовать в разных объединениях, группах, психологическая атмосфера, традиции коллектива — эти и другие понятия характеризуют развернутую теорию коллектива и воспитания в нем, разработанную А. С. Макаренко **и** его последователями. В западной психологии и педагогике по-своему изучаются закономерности, особенности формирования личности в зависимости от уровня развития группы, в которую входит человек. Педагоги всего мира и сейчас проявляют большой интерес к опыту и выводам А. С. Макаренко.

В нашей стране в настоящее время эта идея и эта практика воздействия на личность через коллектив подвергаются переоценке, резкой критике, не всегда взвешенной. В этой книге воспитание в коллективе как принцип и фактор воспитания будет подробнее дан ниже.

***Закон зависимости воспитания от возрастных и индивидуальных особенн****остей воспитанников.* Процесс воспитания, его цели, содержание, формы и методы зависят не только от принятых в обществе, государстве общих программ, систем, концепций воспитания. Они требуют корректировки в связи с возрастом воспитуемых и их индивидуальными особенностями. Люди разного возраста по-разному проявляют себя в деятельности, общении, их различает качественное своеобразие, уровень развития эмоций, ума, наличие установок, отношений, потребностей и многое другое. Все возрастные различия изучает возрастная психология, и они должны учитываться в процессе воспитания. Это касается и индивидуальных различий между людьми: особенности эмоционально-волевой сферы, познавательные процессы, темперамент, характер, личностное своеобразие усложняют процесс воспитания и вызывают в какой-то степени необходимость варьировать воспитательную работу с различными группами воспитуемых. Иначе говоря, действие всех законов воспитания корректируется особенностями воспитанников: то, что возможно с одними, нельзя сделать с другими или в других условиях.

Итак, действие законов воспитания ограничивается различными условиями, в которых протекает конкретный воспитательный процесс, и носит вероятностно-статистический характер, так как в процессе воспитания главную роль играют люди с их свободной волей, собственным индивиду­альным поведением.

**Принципы воспитания, их характеристика.**

***Принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности.***Понятно, что это наиболее общее требование к процессу воспитания: главная ценность воспитания — человек, раскрытие и развитие его способностей. Такой подход вполне соответствует гуманистической направленности системы образования и шире — всей социальной сферы. Не случайно в международных стандартах по оценке степени развития государств в мире вводится еще один критерий — «человеческое измерение», «качество жизни», кроме традиционных, главным образом экономических, показателей. Ученых, психологов и педагогов, философов и социологов, а также биологов и всех, занимающихся широкими антропологическими проблемами, этот подход ориентирует на дальнейшее изучение и разработку проблем развития человека. Не случайно также, что среди педагогических дисциплин возродилась отрасль, названная в свое время К. Д. Ушинским педагогической антропологией, а антропологический принцип обосновывается как методологический принцип педагогики.

От воспитателей же и учителей это требует сменить педагогическую позицию, направить усилия не столько на формальное изучение дисциплин по программе школы и на формальную воспитательную работу, сколько на развивающую работу с каждым учеником. Есть, правда, неверная тенденция противопоставлять ориентацию на знания, программу ориентации на личность. Правильнее думать, что развивать человека, совершенствовать его возможности можно лучше всего, если обеспечивать именно полноценное обучение. Не следует противопоставлять развитие личности обучению. Еще Л. С. Выготским, и не только им, доказано, что обучение, равно как и воспитание, ведет за собой развитие.

***Принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения.***В сущности, принцип воспитания в процессе освоения культуры — это более широкое толкование тезиса «обучение ведет за собой развитие». Человек становится человеком только в процессе освоения всего того, что люди называют культурой, эта мысль есть уже в самом понятии воспитания и известна давно. Новое здесь для процесса воспитания в современных условиях то, что в культуре педагогика делает акцент на ценностях. Это в теории воспитания порождает ценностный (аксиологический) подход к определению целей и содержания воспитательного процесса. Особенно актуально это для России сегодня, когда идет поиск национальных ценностей, идеологии, стимулирующих развитие страны и общества и одновременно не отгораживающих нашу страну и ее граждан от мирового сообщества.

Вторая сторона этого принципа — «единство воспитания и культуры» — состоит в том, что мы уже не раз подчеркивали: личность формируется не в поисках своей «самости», «самоценности», как сегодня говорят некоторые педагоги и психологи, а в гармонии, в активном взаимодействии с окружением, от членов семьи до всего человечества, через посредство культуры; в служении тому, что составляет ценность для общества, в работе над сверхличными проблемами. Об этом можно читать у многих великих авторов, в том числе у К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др. Глубоко об этом рассуждает замечательный русский педагог С. И. Гессен, работавший в эмиграции в основном в Польше в 20—30-е гг. прошлого века. Анализируя процесс формирования личности, он пишет: «...личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры»1. Далее он говорит, что и индивидуальность, своеобразие, личности проявляется и образуется только как «естественный плод устремления к сверхиндивидуальному».

О том же самом и в то же время, но с позиций христианства писал еще один прекрасный педагог русского зарубежья В. В. Зеньковский: «Личность не может быть абсолютирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу». В. В. Зеньковский еще тогда спорил с детоцентризмом, как он говорил, с натуралистической педагогикой, по вопросу о сущности развития и воспитания личности. Он убедительно доказывает, что своеобразие и неповторимость личности складываются не в биологическом или «метафизическом ядре», но «лишь в живом и действенном взаимообщении с людьми, с миром ценностей, с Богом. Личность и метафизически, и этически не замкнута в себе — она входит в систему мира ... сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики: хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития личности могут быть приняты лишь в системе целостного мировоззрения». По мысли автора, воспитание должно состоять не во взращивании «самости», а в подчинении личности мировоззренческим ценностям культуры, для него религиозной2.

***Принцип связи воспитания с жизнью и трудом***— это традиционное для советской педагогики требование к воспитанию. Вместе с тем это одно из фундаментальных положений мировой педагогики. На его основе регулируются как цели и содержание воспитания, так и методика воспитательного процесса. Следование этому принципу обязывает школу, систему воспитания выдвигать такие цели воспитания и его содержание, которые обеспечивают расширение опыта воспитуемых, успешную адаптацию молодежи к жизни. Направленность воспитания на успешное вхождение учащихся в жизнь проявляется, например, в том, что цели образования формулируются как компетенции, т. е. способности выпускника не столько воспроизводить теории и правила, сколько уметь получать и использовать информацию, осознавать свою позицию по каждому вопросу жизни, сотрудничать с людьми, работать в разных группах, разрешать конфликты и т. д.3

Принцип связи воспитания, школы с жизнью означает, что учителя на уроках и во внеучебной деятельности детей должны обсуждать с ними жизненно значимые для них проблемы, показывая связь современной действительности с историей и культурой мира. Школьные дисциплины, программы и богатая событиями жизнь ближайшего окружения детей, а также страны и мира дают для этого большие возможности.

Следуя принципу связи воспитания с трудом подростков и молодежи, школа, семья, общество должны организовывать разнообразную трудовую деятельность учащихся, вовлекать их в труд. Возникает, правда, вопрос: какой труд и с какими целями? Есть учебный труд — в мастерской, на школьном участке; труд по самообслуживанию — уборка в школе, интернате, дома; общественно полезный труд — участие в делах на пользу района, города, благотворительные акции. Имеется и производительный труд, дающий продукт, товар и прибыль. Насколько можно вовлекать школьников во все эти виды труда? Чем руководствоваться в решении этого вопроса? Но есть еще и труд подростков, непосредственно не связанный с процес­сом воспитания, — это их работа в свободное от учебы время. Теперь и в России свободная частичная трудовая занятость учащейся молодежи стала распространенным явлением. Насколько это совмещается с процессом воспитания в школе и как соотносится с целями воспитания и социальными проблемами — эти вопросы должны решаться на основе принципов воспитания, исторического опыта и остроты сегодняшней ситуации.

***Принцип воспитания в деятельности.***Согласно основному закону воспитания выдвигается и главное требование к процессу воспитания: чтобы правильно воспитывать, надо вовлекать воспитуемых в различные виды деятельности. Воспитатели должны знать виды деятельности: учебно-познавательная, игровая, художественно-эстетическая, общественно-трудовая, спортивно-оздоровительная. Иначе говоря, существуют великие воспитатели, средства воспитания: игра, учеба, искусство, спорт, труд, природа, общественная жизнь. А. С. Макаренко иронизировал над родителями и педагогами, которые считают, что воспитывать — значит действовать нужными словами, т. е. читать мораль. Настоящий педагог должен уметь делать многое, владеть названными средствами воспитания и увлекать всем этим воспитуемых.

***Принцип воспитания с опорой на активность личности.***Воспитанники могут учиться, принимать участие в жизни школы, класса, в праздниках и уде, что называется, из-под палки, участвуя во всем лишь внешне, фор-ально. Такая деятельность малополезна. Условие воспитания — активная, ознательная деятельность воспитанников, такое состояние, когда они во-лечены в деятельность внутренне, психологически, морально. Это значит, то деятельность имеет для них смысл, личное значение, хотя это не всегда сознается. Активность проявляется в интересе, в ответственности, в положительных эмоциях и многом другом. Такое поведение говорит о внутренней работе: о формировании и развитии потребностей, направленности, установок, склонностей, эмоций и воли, привычек, характера — всего того, то составляет личность. Таким образом, воспитывающая деятельность тог-а эффективна, когда основана на внутренней «работе» и в свою очередь ызывает, стимулирует этот личностный рост.

***Принцип воспитания в коллективе и через коллектив.***Как технология это удается ниже, а как принцип значит следующее. Во-первых, необходимо формировать определенную мораль и поведение: человек, живя в обществе, входя в разные группы, должен сочетать, гармонизировать общие, общественные интересы и ценности, цели со своими личными. Конечно, это серьезная социокультурная проблема, но для воспитания это определенная моральная ценность и цель.

Во-вторых, участие в жизни здорового, развитого коллектива, созданного в классе, группе, на производстве, является мощным воспитывающим средством. В-третьих, педагог должен уметь, учиться создавать коллектив воспитанников, руководить им и использовать как педагогическое средство.

***Принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитанников.***Воспитание по определению является руководством деятельности воспитуемых, педагог не бросает на волю случая развитие отношений в классе, общение, взаимодействие. Вместе с тем все регламентировать, подавлять инициативу — значит препятствовать развитию воспитуемых. Поэтому воспитатели должны насколько возможно поручать воспитанникам организацию и выполнение всего того, чем они занимаются в учреждении: самообслуживание, игры, общественную работу. Инициатива, творчество, самостоятельность воспитанников проявляются в таком явлении, как самоуправление — участие их в организации и регулировании собственной жизни в учреждении. Для этого создаются, например в школе, органы ученического самоуправления, постепенно вырабатываются их функ­ции, складываются традиции, законы жизни детского учреждения. Педагоги должны опасаться искусственного, формального самоуправления. Его не будет, если у детей есть общие цели и интересы, жизнь школы наполнена разнообразными занятиями, событиями, если для каждого есть дело, если педагоги и ученики заняты общими делами, важными и нужными для всех.

***Принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему.***Это положение ярко и убедительно прозвучало у А. С. Макаренко и подтверждено его опытом, а также практикой многих школ и учителей: не вседозволенность и безграничный либерализм, а требовательность при максимальном уважении к личности. Педагогическое требование — это метод воспитания, предполагающий соблюдение норм, выполнение правил поведения, норм отношений между людьми, принятых в обществе, и многое другое. Без этого вообще невозможна жизнь. Вместе с тем взаимодействие и взаимоотношения воспитателей и воспитуемых должны основываться на гуманизме и уважении. Моральные нормы общества и профессии, профессиональная этика требуют от воспитателя такого же отношения к воспитанникам, как и ко всем другим членам общества, взрослым. Часто, однако, воспитатели пренебрегают этим, нарушая нормы морали и профессии, считая, что с воспитуемым можно обращаться иначе.

Конвенция ООН о правах ребенка является документом, который ориентирует учителей на гуманное уважительное отношение к ребенку, на соблюдение правовых и этических норм в педагогическом процессе.

***Принцип воспитания с опорой на положительные качества человека.***Это мудрое правило основано на тысячелетнем опыте, на знании психологии человека, на педагогической практике. В любом, даже очень трудном человеке есть качества, черты характера, привычки, способности, поступки, на которые можно опереться, чтобы добиться изменений к лучшему. Надо исходить из того, что люди хотят быть хорошими, жить в согласии с собой и окружением. Поэтому А. С. Макаренко учил подходить к воспитаннику с «оптимистической гипотезой», верить в его возможности и желание быть хорошим человеком и членом общества. Поэтому психология и педагогика рекомендуют учителю: не следует постоянно укорять школьника за проступки, осуждать за неправильное поведение, ошибки, а напротив — хвалить, поощрять, поддерживать то позитивное, что есть в нем. Следует осуждать не человека, а его неверный поступок. Следует часто даже в неправильном поступке увидеть хорошее и сказать об этом: в упрямстве — настойчивость и волю, в непоседливости — любознательность. Необходимо также создавать ситуацию успеха для ученика, увлекать доступной перспективой, планами и др.

Чтобы успешно следовать этому принципу, необходимо изучать учеников, их семьи, друзей, компании, их особенности.

***Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей.***Наукой изучены особенности деятельности, психических процессов, поведения людей на разных возрастных ступенях. Например, младшие школьники иначе, чем старшеклассники, пересказывают, запоминают, общаются и т. д. Возрастные особенности детей обязывают учителя правильно выбирать харак­тер общения, помощи, методы воспитания детей разного возраста.

Индивидуальные особенности людей также требуют учета в воспитании. В дифференциальной психологии описаны различные типы личности, даны характеристики акцентуаций в поведении, изучаются и описываются отклонения в поведении, психология одаренных, способных и, с другой стороны, людей, имеющих проблемы в развитии. Все это помогает воспитателю вести адекватную работу. При этом готовых ответов может не быть, и надо, как было сказано, изучать воспитанника и условия его развития, чтобы видеть проблемы в его формировании и найти правильные средства воспитания. Воспитатель в таких случаях должен работать совместно с психологом, врачом, социальным педагогом.

***Принцип единства требований (школы, семьи, общества).***Это болезненная проблема: школа требует одно, а общество, средства массовой информации, улица учат другому. Родители сдают детей в школу и снимают с себя ответственность за воспитание. Даже учителя внутри школы действуют не всегда согласованно. Конечно, школа одна не решит этой проблемы, но процесс воспитания в школе, действия учителей должны быть направлены на обеспечение согласованных действий, взаимопонимания, даже единства требований, взглядов, позиций семьи, улицы и школы. Для этого общество, отчасти школа должны работать с семьей и социальным окружением подростков и детей: осуществлять педагогическое просвещение и даже воспитание родителей, организовывать социальную и педагогическую работу в микрорайоне, педагогическую пропаганду в более широких масштабах. Взрослый вне школы тоже должен быть в известной мере педагогом и быть ответственным за свое непедагогическое поведение.

Описанная совокупность принципов воспитания представляет систему основных требований к процессу воспитания. Читатель должен заметить, что все принципы тесно связаны между собой, характеризуя общий взгляд современной науки на воспитание.

В следующих главах принципы найдут конкретное отражение в анализе содержания, методов и форм воспитательной работы в учебном учреждении, в семье, в детском и молодежном движении и организациях.

(Крившенко стр.93)

**Литература**

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое воспитание?

2.Назовите 3 основы процесса воспитания, поясните их?

3.Почему воспитание носит исторический характер?

4.Какие противоречия вы можете назвать в процессе воспитания?

5.Что такое принцип воспитания?

6.Перечислите принципы воспитания?

7.Охарактеризуйте принцип связи воспитания с жизнью и трудом?

**Тема 3.2. Цель, задачи и содержание воспитания**

План:

1. Понятие о цели воспитания, её обусловленность общественно-историческим развитием. Система целей воспитания.

2. Национальный воспитательный идеал в современных условиях. Общечеловеческие ценности как основа идеалов воспитания.

3. Понятие содержания воспитания. Зависимость содержания воспитания от целей и задач

**1. Понятие о цели воспитания, её обусловленность общественно-историческим развитием.**

**Система целей воспитания.**

Процесс воспитания подрастающего поколения всегда связан с желанием получить результат. Собственно, ради него - конечного результата - и разрабатываются теории, системы, технологии педагогической науки, которые затем проверяются и утверждаются практикой. Таким образом, цель воспитания - это ожидаемый результат деятельности, направленной на формирование личности человека. Цель выступает мотивом такой деятельности.

**Идеальная цель воспитания**. С давних пор человек, становясь человеком, испытывал потребность в достижении наивысших результатов в той деятельности, которой занимался. И действительно, оказывалось, что человек способен к таким высшим достижениям, только одному удается одно, а другому - другое. Стоит только внимательно вчитаться в произведения русского фольклора: сказки, пословицы, поговорки, песенки - с целью определить, каков же был идеал у народа, и перед нами возникнет образ человека разностороннего -умелого, трудолюбивого, доброго, веселого, красивого, сильного. Философы древности представляли себе человека средоточием фундаментальных добродетелей. Сложилось даже понятие «калокагатии» (от греч. kalos - прекрасный, agathos добрый, т. е. гармоничное сочетание внешних физических и внутренних духовных достоинств человека как идеал воспитания). Таким образом, здесь мы видим образ человека с развитым умом, добрым сердцем и восторженной душой, т. е. личность всесторонне развитую. В дальнейшем идея всесторонне развитой личности была сформулирована К. Марксом в «Коммунистическом манифесте» как цель, которая может стать реальностью в коммунистическом обществе по отношению к каждому его члену, если только это общество сможет создать необходимые условия для развития.

Таким образом, всесторонне развитая гармоничная личность - вот та цель, тот желаемый результат, который с тех пор, как человечество стало задумываться над воспитанием подрастающего поколения, над своим будущим, выступал в качестве ведущей идеи, идеала, к которому стоило стремиться и ради которого стоило жить. Но история развития человеческого общества, изучение закономерностей развития индивида показали, что, во-первых, в одном человеке реально не могут быть развиты с должной полнотой все стороны его личности (у каждого своя наследственность, своя предрасположенность к восприятию окружающего мира и т. д.), а во-вторых, социально-политические условия каждого общества, хотя и влияют на создание благоприятных или неблагоприятных условий для развития, но даже в идеальном обществе, если такое возможно, личность, развитая в одинаковой степени, всесторонне воспитаться не может.

*История знает личности, феноменально развитые в какой-то одной области: П. Чайковский - в музыке, И. Репин -в живописи, А. Эйнштейн - в математике, И. Курчатов -в физике и т.д. Можно привести примеры, когда в одной личности сочетаются почти равные достижения в нескольких направлениях - Леонардо да Винчи - художник, математик, механик, М. Ломоносов- физик, литератор, химик, А. Грибоедов - писатель, композитор, дипломат.*

И тем не менее даже такие яркие личности не были развиты всесторонне в одинаковой степени. Значит, цель - «воспитание всесторонне развитой личности» - является по сути своей идеальной, нереальной целью воспитания. Так какую же тогда она выполняет функцию, нужна ли она? Нужна. Она является ориентиром на возможности человека и помогает сформулировать задачи воспитания в разных направлениях многогранной личности. В ней заложено сильное гуманное начало - вера в возможности человека. В воспитании детей дошкольного возраста ориентироваться на идеальную цель особенно необходимо. Наука сегодня еще не дает ответа на вопрос, с каким «даром» пришел человек на Землю, в какой области он будет наиболее выразителен и удачлив. И чтобы не допустить ошибки, сдерживая одно и развивая другое (выбранное взрослым), необходимо создавать условия, в которых бы ребенок мог пробовать себя в разных направлениях. Задача взрослого -внимательно наблюдая за развитием ребенка, не пропустить ростки того, что характерно и ценно именно для этого малыша, что может стать стержнем, вокруг которого будет выстраиваться гармония его личности.

**Реальные цели воспитания.** Если существует идеальная цель воспитания, то, вероятно, должна существовать и реальная цель, т. е. такая цель, которая может быть осуществлена, реализована в конкретном обществе и по отношению к конкретным людям. Иначе вопрос о воспитании подрастающего поколения не мог бы быть поставлен. Реальные цели воспитания в отличие от идеальных не являются раз и навсегда заданными. Они изменяются в зависимости от целого ряда условий. Реальные цели воспитания имеют исторический характер. Это значит, что в разные исторические периоды, на разных этапах развития человеческого общества ставились разные цели в зависимости от политики государства, от господствующей идеологии. Так, цель воспитания в феодальном обществе отличалась от цели воспитания в рабовладельческом обществе, цель воспитания в Афинах отличалась от цели воспитания в Спарте и т. д. Цели воспитания направлены на удовлетворение потребности общества в тех или иных качествах человека, в качествах, которые могут служить укреплению ценностных ориентации общества.

Реальная цель воспитания носит объективный характер.

Это значит, что она отражает принятые обществом ценности и направлена на воспитание необходимых обществу людей. Кроме того, при разработке реальной цели воспитания учитываются объективные закономерности развития человека, особенности культуры, быта, традиций, даже географическое расположение и климатические условия страны.

Цели воспитания могут носить и субъективный характер.

Как правило, это происходит в том случае, когда конкретная семья формулирует для себя, каким они хотят вырастить своего ребенка. Такая цель может совпадать с реальной объективной целью, а может и вступать с нею в противоречие. Если противоречия острые, трудно разрешимые, это может оказаться пагубным для развивающейся личности. Но субъективные цели позитивны тем, что при их формулировании и реализации родители учитывают особенности индивидуального развития своего ребенка, создают условия для осуществления цели.

***Цель воспитания* –** заранее прогнозируемые результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы.

**Цель воспитания** – это то, к чему стремится воспитание, будущее, на достижение которого направляются его усилия.

Целям подчиняется все: содержание, организация, формы и методы воспитания.

Выделяются **общие и индивидуальные цели воспитания**.

Цель воспитания выступает *как общая*, когда она выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и *как индивидуальная*, когда предполагается воспитание определенного (отдельного) человека. Прогрессивная педагогика выступает за единство и совмещение общих и индивидуальных целей.

Достижение общей цели воспитания требует дополнительных усилий и времени, поэтому ее можно назвать и дальней целью.

Индивидуальная цель воспитания подчинена общей и вытекает из неё. Она предполагает воспитание учащихся конкретного коллектива, клacca или отдельного человека.

Цель выражает общую целеустремленность воспитания. При практическом осуществлении она выступает как система конкретных задач.

Цель и задачи соотносятся как целое и часть, система и ее компоненты.

Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно исторический характер. О цели воспитания высказывались философы, педагоги, просветители: Платон; Аристотель; Я. А. Коменский, Дж. Локк; К. Гельвеций; Ж. Ж. Руссо; И.Г. Песталоцци; И. Гербарт; К.Д. Ушинский.

Общую цель воспитания нельзя выделить или выдвинуть произвольно. Она порождается объективными условиями и требованиями жизни, носит объективный характер.

Общая цель воспитания определяется следующими *факторами:*

*–* экономическими потребностями страны;

– потребностями политического развития страны;

– потребностями культурного развития стран.

Таким образом, общая цель воспитания всегда выражает потребность общества в подготовке подрастающего поколения к выполнению общественных, производственных, семейных функций.

Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер. Наивысшая цель воспитания — это совершенный, всесторонне и гармонически развитый человек.

Ясное и четкое определение целей и задач воспитания имеет большое теоретическое и практическое значение.

1. Обстоятельное знание целей воспитания **дает педагогу четкое представление о том, какого человека он должен воспитать**. А это придает работе осмысленность. К.Д.Ушинский писал: «Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить на вопрос, что он хочет строить – храм ли,…красивые ли, но бесполезные ворота…, сарай ли для складки туда никому ненужного хлама? То же самое можно сказать о воспитателе, который не сумеет ясно определить вам цели своей воспитательной деятельности».

2. **Цели и задачи воспитания имеют непосредственное отношение к определению содержания и методики воспитательной работы.**Н.К.Крупская писала: «Если цель школы – воспитать послушных людей – и методика будет соответствующая, и наука будет использована для того, чтобы воспитать послушных исполнителей, как можно менее самостоятельно думающих; если цель школы – воспитать сознательных людей – и методика будет совсем другая: учить самостоятельно мыслить, действовать…, развивая механизм инициативы, самодеятельности.

Наряду с общей целью воспитания, целью-идеалом, должна существовать в воспитании еще индивидуальная цель для каждого воспитанника. У каждого человека есть свои возможности, свои устремления. Но тем не менее – он член общества. Поэтому гармоничное сочетание общей и личной цели воспитания – есть важное условие решения проблемы цели в педагогике.

В течение жизни человека цель не может быть все время неизменной, т.е. нельзя не видеть разницы в целях воспитания в зависимости от возраста, уровня сформированности личности.

**Идеальная цель**, т.е. **ориентация на идеал человека**, гармонично развитого, сочетающего в себе моральную чистоту и физическое совершенство. Идеальная цель – ориентир для определения реальных целей.

**Реальные цели** формулируются как результат, полностью достижимый за определенный промежуток времени. По сути реальная цель – это цель – результат., и она не может быть поставлена перед всеми учащимися.

**2. Национальный воспитательный идеал в современных условиях.**

**Общечеловеческие ценности как основа идеалов воспитания.**

Национальным приоритетом, важнейшей национальной задачей является приумножение многонационального народа Российской Федерации в численности, повышение качества его жизни, труда и творчества, укрепление духовности и нравственности, гражданской солидарности и государственности, развитие национальной культуры.

Решение этой задачи способно обеспечить устойчивое и успешное развитие России.

Современный национальный воспитательный идеал определяется:

* в соответствии с национальным приоритетом;
* исходя из необходимости сохранения преемственности по отношению к национальным воспитательным идеалам прошлых исторических эпох;
* согласно Конституции Российской Федерации;
* согласно Закону Российской Федерации «Об образовании» в части общих требований к содержанию образования (ст. 14) и задачам основных образовательных программ (ст. 9, п. 6).

**Современный национальный воспитательный идеал —** это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально педагогическая поддержка  становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Обеспечение духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений — всё это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Носителями базовых национальных ценностей являются различные социальные,  профессиональные и этноконфессиональные группы, составляющие многонациональный народ Российской Федерации. Соответственно духовно-нравственное развитие гражданина России в рамках общего образования осуществляется в педагогически организованном процессе осознанного восприятия и принятия обучающимся ценностей:

* семейной жизни;
* культурно регионального сообщества;
* культуры своего народа, компонентом которой является система ценностей, соответствующая традиционной российской религии;
* российской гражданской нации;
* мирового сообщества.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.

Основным содержанием духовно нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

Базовые национальные ценности производны от национальной жизни России во всей её исторической и культурной полноте, этническом многообразии. В сфере национальной жизни можно выделить источники нравственности и человечности, т. е. те области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание, жизнь, саму систему общественных отношений.

Традиционными источниками нравственности являются:

Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество.

Соответственно традиционным источникам нравственности определяются и базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений):

* **патриотизм**— любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;
* **социальная солидарность**— свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
* **гражданственность**— служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;
* **семья**— любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
* **труд и творчество**— уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость; наука — ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
* **традиционные российские религии**— представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;
* **искусство и литература**— красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;
* **природа**— эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;
* **человечество**— мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно нравственного развития и воспитания школьников, т. е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов — участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений. Ведущая, содержательно определяющая роль в создании уклада школьной жизни принадлежит субъектам образовательного процесса.

Система базовых национальных ценностей лежит в основе представления о единой нации и готовности основных социальных сил к гражданской консолидации на основе общих ценностей и социальных смыслов в решении общенациональных задач, среди которых воспитание детей и молодёжи.

Организация социально открытого пространства духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся осуществляется на основе:

* **нравственного примера педагога;**
* **социально-педагогического партнёрства;**
* **индивидуально-личностного развития;**
* **интегративности программ духовно-нравственного воспитания;**
* **социальной востребованности воспитания.**

Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, состояние и качество его внутренней жизни.

Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его мотивационно-волевой сферы, жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей.

Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России.

**3. Понятие содержания воспитания. Зависимость содержания воспитания от целей и задач.**

Под **содержанием воспитания**понимают систему знаний, умений, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должно овладеть подрастающее поколение в соответствии с поставленными целями и задачами. Из этого определения следует, что содержание воспитания отражает его цель и задачи, направлено на их оптимальное достижение и обеспечивает готовность формирующейся личности к оптимальному вхождению в социум. Содержание воспитания ориентировано на развитие личности в соответствии с требованиями, которые предъявляются к человеку со стороны общества, государства и мира в целом на данном историческом этапе его развития.

Воспитание -это двусторонний, целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной разнообразной деятельности учащихся, направленной на овладение ими общественным опытом.

Содержание образования -это та система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения

Таким образом, общая цель воспитания (всестороннее и гармоничное развитие личности) определяет общее содержание воспитательного процесса в виде целостной системы воспитательной работы, осуществляемой специально подготовленными к ней людьми (педагогами) и направленной на формирование базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе (в обучении и воспитании).

Цель конкретизируется в *задачах.* Задача — это конкретная цель. Решение всех задач позволяет достигнуть заранее намеченную цель.

Выделяют 5 основных направлений воспитания:

1.Умственное воспитание

2.Нравственное воспитание

3.Эстетическое воспитание

4.Трудовое воспитание

5.Физическое воспитание

**Нравственное воспитание** - целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества.

**Задачи:**

В современный период выделяют 2 группы задач нравственного воспитания:

**В первую группу задач нравственного воспитания входят задачи формирования его механизма: представлений, нравственных чувств, нравственных привычек и норм, практики поведения.**

1.Формирование нравственного **сознания**.

2.Развитие нравственных **чувств.**

3.Формирование нравственного **поведения.**

**Таким образом, вырисовывается механизм нравственного воспитания старших детей и взрослых:**

**(знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки и поведение) = нравственное качество.**

**Вторая группа задач связана с потребностями общества: воспитание гуманности, трудолюбия, умения и желания трудиться, патриотизма, гражданственности, коллективизма.**

**Трудовое воспитание –** это целенаправленный процесс формирования у детей потребностей и умений трудиться.

На основе этих классификаций С.А.Козлова выделила 2 группы задач трудового воспитания:

1 группа- помощь ребенку в овладении трудовой деятельности:

-освоение структуры деятельности (мотив, цель, планирование, проектирование, действия и контроль за ними, результат и самооценка).

-приобретение трудовых навыков и умений

2 группа – развитие личности ребенка в труде:

-развитие свойств, качеств личности (трудолюбие, доброжелательность, ответственность)

-формирование взаимоотношений и приобретение социального опыта взаимодействия.

**Эстетическое воспитание** - целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности (Б.Т. Лихачев).

**Задачи**

**Первая группа задач** направлена на формирование эстетического отношения детей к окружающему:

А) развивать умения видеть и чувствовать красоту в природе, поступках, искусстве.

Б)развивать умение понимать прекрасное (знание);

В) воспитывать художественный вкус,

Г)воспитывать потребность в познании прекрасного.

**Вторая группа задач** направлена на формирование художественных умений в области разных искусств:

А)обучение детей рисованию, лепке, конструированию;

Б)аппликации

В)пению, движениям под музыку; развитие словесного творчества,

Задачи умственного воспитания:

-сенсорное воспитание (развитие);

- развитие мыслительной деятельности;

- становление речи.

- воспитание любознательности, познавательных интересов.

- формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни как условие умственного роста.

Задачи физического воспитания

*1. Группа оздоровительных задач:*

охрана и укрепление здоровья, закаливание,

развитие двигательной активности

*2. Группа воспитательных задач:*

- формирование нравственно-физических навыков.

- формирование потребности в физическом совершенстве.

- воспитание культурно-гигиенических качеств

*3. Группа образовательных задач:*

- формирование представлений

о своем организме, о здоровье.

- формирование навыков выполнения основных движений.

|  |  |
| --- | --- |
| **Образовательные области** | **Компоненты образовательных областей** |
| Социально-коммуникативное развитие | Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. |
| Познавательное развитие | Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. |
| Речевое развитие | Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. |
| Художественно-эстетическое развитие | Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.). |
| Физическое развитие | Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.). |

**Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).- Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/33:0, свободный.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
3. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое цель воспитания?

2.Какие бывают цели воспитания?

3.Для чего нужна идеальная цель воспитания?

4.Назовите 5 основных направлений воспитания?

5.Что такое базовые национальные ценности?

**Тема 3.3. Формы, методы и средства воспитания**

План

1. Методы воспитания и проблема их классификации. Характеристика методов воспитания, их педагогические возможности и условия применения.

2. Формы воспитательной работы, их классификация.

3. Понятие о средствах воспитания, условия их применения.

**1. Методы воспитания и проблема их классификации. Характеристика методов воспитания, их педагогические возможности и условия применения.**

До сих пор речь шла об общей характеристике процесса воспитания, его целях и содержании, теперь следует выяснить пути и средства достиже­ния результатов, помня общую схему любого процесса: цель, средства, ре­зультат. Когда профессиональные педагоги или родители осуществляют свои воспитательные функции, решают очередные конкретные педагоги­ческие проблемы, задачи, проще говоря, занимаются с детьми, ведут воспитательную работу, они часто вынуждены задавать себе вопрос: как посту­пить, как его, ее, их сделать любознательными, прилежными, ответствен­ными, трудолюбивыми и т. д. — словом, тогда они, педагоги, думают о ме­тодах воспитания.

***Методами воспитания*** современная наука называет *способы взаимосвя­занной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на реше­ние задач воспитания.* Это соответствует гуманистическому пониманию процесса воспитания как совместной деятельности учителей и учеников и основному закону воспитания: воспитывать — организуя деятельность вос­питанников. Как видим, воспитатель все-таки — организатор деятельности воспитанников, и это педагоги всегда понимали. Поэтому метод воспита­ния определяют еще **и** *как способ педагогического воздействия на ребенка.* Например, И. Ф. Харламов пишет, что методы воспитания — *это совокуп­ность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек по­ведения, его корректировки и совершенствования'.* Видимо, мы не должны связывать со словом «воздействие» что-то опасное для ребенка, нечто авто­ритарное и насильственное.

***Прием воспитания*** обычно характеризуют как *составную часть метода, подчиненную ему, входящую в его структуру и употребляемую в конкретной ситуации.* В педагогической литературе часто указываются при этом разные частные варианты метода. Например, метод поощрения реализуется в при­емах: похвала, благодарность перед классом, награждение на общем собра­нии. Иначе говоря, проводить воспитательную беседу, поощрять, наказы­вать, организовывать праздник можно по-разному. Например, можно со­здать эмоциональный настрой с помощью музыки при проведении беседы с учениками; перейти на «вы» с учеником и назвать его полным именем с фамилией, когда надо сделать строгое замечание. Или вот классический прием: поручить трудному ученику, нарушителю порядка, какое-либо дело, выполняя которое ученик вынужден вести себя иначе.

В основу классификации методов воспитания и обучения, предложен­ной Ю. К. Бабанским, положена концепция деятельности. Согласно ей имеются компоненты в любой деятельности: осознание, организация, сти­мулирование и контроль. Они, эти составляющие деятельности, их место в структуре процесса воспитания, и явились основанием для выделения че­тырех групп общих методов целостного педагогического процесса. Заме­тим, однако, что такой подход дал почти те же группы методов, которые названы выше, и что методы воспитания характеризуются большинством специалистов все-таки наряду с методами обучения, с учетом специфики воспитательной работы.

Итак, согласно более или менее разделяемой всеми учеными классифи­кации методы воспитания в отечественной науке объединяются в четыре группы и составляют такую систему:

а) методы формирования сознания: рассказ, беседа, лекция, дискуссия,  
диспут, метод примера;

б) методы организации деятельности и формирования опыта поведе­ния: упражнение, приучение, поручение, требование, создание воспиты­вающих ситуаций;

в) методы стимулирования поведения: соревнование, игра, поощрение,  
наказание;

г) методы контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, опрос­  
ные методы (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов  
деятельности.

Распределение методов по группам в значительной мере условно, пото­му что личность формируется целиком, не по частям, потому что сознание, отношения, оценки и поведение формируются в единстве в любых обстоя­тельствах и под влиянием намеренных или случайных действий. В психо­логии есть принцип единства сознания и деятельности: сознание формиру­ется в деятельности. Тем не менее основная функция первой группы мето­дов состоит в формировании отношений, установок, направленности, убеждений и взглядов воспитанников — всего того, в основе чего лежат знания о нормах поведения, о социальных ценностях. В свою очередь, убеждения человека отражаются на его поведении.

Методы второй группы реализуют принцип воспитания в деятельности. Еще А. С. Макаренко учил, что нельзя развить мужество или другое каче­ство личности, не создав условий для проявления мужества, справедливо­сти, доброты. Задача педагогов создать такие условия. Школьная жизнь дает возможность это сделать: дети имеют поручения, организуют вместе со взрослыми разные дела в процессе учебы и вне ее, регулярно и периодиче­ски «упражняются» в самых разных умениях, поступках, т. е. вынуждены по­ступать в соответствии с принятыми в обществе правилами и ценностями.

С помощью методов третьей группы педагоги и сами воспитанники ре­гулируют поведение, воздействуют на мотивы деятельности воспитуемых, потому что общественное одобрение или осуждение влияет на поведение, происходит закрепление одобряемых поступков или торможение неодобряемого поведения.

Методы контроля и самоконтроля направлены на анализ и оценку ре­зультатов воспитания и влияют на формирование воспитанников скорее косвенно. Если результаты воспитания в приемлемой форме обсуждать с учениками, то можно получить значительный эффект и стимулировать их самовоспитание.

*А.,Методы формирования сознания.*

Эти методы и по названиям и по существу совпадают со словесными методами обучения, потому что главная их функция — просвещение, фор­мирование знаний в области социально-нравственных отношений, норм, правил поведения людей, формирование взглядов, ценностей. Они глав­ным образом обращены к сознанию личности, к интеллектуальной, потребностно -мотивационной, эмоционально-волевой сферам личности. Основной инструмент, источник убеждения — слово, сообщение, инфор­мация и обсуждение информации. Это не только слово взрослого, но и суждения учащихся. Слово авторитетного учителя бывает сильным методом воздействия на умы и чувства школьников, но это требует от воспитателя высокой культуры и профессионального мастерства.

Однако задача не только в том, чтобы объяснить нормы поведения, установления культуры, но и вызвать положительное отношение учащихся, молодежи к ним, желание принять, сделать своими убеждениями. Эта зада­ча — информировать и интериоризовать, донести до сознания — делает ме­тод убеждения очень непростым, потому что человек свободен в выборе убеждений, а молодежь, старшеклассники нечасто принимают на веру, бе­зоговорочно идеи, мнения, взгляды даже авторитетного учителя. К этой группе методов обычно относят беседу, лекцию, рассказ, объяснение, дис­пут, пример, внушение.

*Лекция, рассказ, объяснение — это словесные методы, сообщение и анализ информации, имеющей воспитательное содержание и значение.* В практике занятие, встречу с учениками и разговор по социально-нравственным проблемам чаще называют беседой, которая на самом деле может быть мо­нологическим выступлением воспитателя. Лекция как систематизирован­ное изложение проблемы доступна старшеклассникам. Рассказ и объяснения скорее подходят для младших и средних школьников. В каждой из этих фирм требуется информативность, доступность и эмоциональность, убеди­тельность. Темы могут быть самые разные: социальная жизнь, нравствен­ные, эстетические проблемы, вопросы общения, самовоспитания, конф­ликты и пр. В методической литературе воспитатель найдет тематику, со­держательные материалы и рекомендации по проведению воспитательных бесед с учениками всех возрастов.

Материалы для бесед с учениками воспитателю следует брать также из средств массовой информации, где отражены актуальные вопросы жизни страны, мира, разные стороны жизни подростков. Готовиться к воспита­тельным беседам надо тщательно и ответственно, продумывая и содержа­ние, и способы подачи материала, его структуру, и стиль, тон разговора, психологическую атмосферу. Главное при этом — избегать формализма, пустоты. Надо помнить, что учителя в беседах часто говорят банальности, то, что дети и так давно знают, сводят свое выступление к «чтению мора­ли». Это дискредитирует метод убеждения в принципе. Учитель должен сам быть убежден в том, что говорит, и его поведение должно соответствовать его словам.

*Беседа как обсуждение, дискуссия и диспут — это такие методы, где име­ет место интеллектуальная и эмоциональная активность самих школьников.* Воспитательная беседа, дискуссия состоят, как правило, из краткого вступ­ления воспитателя и постановки вопросов для обсуждения преимуществен­но проблемного характера. Диспут — довольно специальный метод воспи­тания, предполагает обязательное столкновение противоположных мнений. Для проведения диспута требуется сформулировать тему-название, вопро­сы для обсуждения, выбрать ведущего (если это не учитель), ознакомить участников с правилами, провести предварительную работу: подготовить некоторых выступающих, наглядные материалы, помещение. Результатом обсуждения должно быть не обязательное согласие всех, а получение и ос­мысление информации, самостоятельное размышление и выбор.

Игровой формой диспута были популярные в нашей стране в 20—30-е гг. суды: например, суд над литературным героем — Онегиным. Это был горя­чий спор сторон защиты и обвинения, воспитательный эффект усиливался благодаря игровому азарту, эмоциям. Аналогом для организации современ­ных школьных и молодежных диспутов, дискуссий могут служить всяче­ские телевизионные ток-шоу. Воспитатели их могут использовать, как это они делают с КВН, брейн-рингом и другими играми.

Обсуждение с воспитанниками социально-нравственных и других во­просов, дискуссии требуют от воспитателя и знаний, и опыта, и методиче­ских умений. Важно, чтобы активно участвовали, выступали как можно больше воспитанников, в идеале — каждый. Для этого надо придумывать блиц опросы, игровые голосования, объединения в группы, команды и др. Обсуждать нравственные вопросы с воспитанниками можно в процессе анализа конкретных ситуаций, фактов из жизни. Это заставляет их задумы­ваться, оценивать поступки людей с этических позиций. На Западе широко известны моральные дилеммы Л. Кольберга, с помощью которых он реко­мендует и диагностировать, и воспитывать. Вот пример. Десятилетний ре­бенок спрашивает свою маму, правда ли, что папа давно сидел в тюрьме за нарушение закона. Мать знает, что это правда. Что она скажет сыну? Си­туацию можно разыграть: ученик сейчас же должен в роли мамы ответить.

*Пример* — *рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного и/или жизненного факта, личности.* Одно значение метода-примера, как мы сказали, обсуждение эталона, но есть и другое — демонстрация образца по­ведения собственным поведением взрослого, учителя, родителей, всех чле­нов общества. Действие первого — иллюстрация, конкретизация общих проблем, активизация собственной душевной работы. Действие второго ос­новано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Подражание образцам свойственно всем, взрослым тоже. Тут дей­ствует закон социальной психологии: люди в поведении ориентируются на референтное лицо, чье мнение имеет для них вес, определяет оценки и по­ведение.

Младшие школьники берут готовые образцы, они часто делают все так, как учит любимая учительница, и даже мама может потерять свой автори­тет в первое время при таком учителе. Подражание подростков носит изби­рательный характер и более самостоятельно. В юности оно опирается на активную внутреннюю работу, подростки и юноши стремятся анализиро­вать поведение окружающих взрослых и относятся к ним весьма критично. Образцом для подражания служат литературные и исторические лица, сверстники, взрослые, родители, учителя. Последнее накладывает особые требования на воспитателя. О высоких требованиях к учителю, его особой роли в воспитании, возможности влиять на учеников много говорили вели­кие педагоги. «Силой, которая побуждает каждого воспитанника взглянуть на самого себя, задуматься над собственным поведением, управлять собой ... является личность учителя, его идейные убеждения, богатство его духов­ной жизни», — так писал В. А. Сухомлинский1. Поэтому задача пе­дагогического вуза состоит в том, чтобы не только дать знания, но и вос­питать будущего учителя. То же относится и к родителям: они первый и самый яркий пример для ребенка, им подражает ребенок, у них учится с первых дней жизни. Поэтому они должны сознавать огромную ответ­ственность за воспитание, равно как и другие взрослые.

Яркой иллюстрацией силы примера является старая притча о трех про­поведниках. Они проповедовали христианство тридцать лет. Встретившись, поделились опытом. Один сказал, что больше призывал их проповедью любви, самопожертвования и не очень преуспел. Другой сказал, что грозил им божьей карой, вечными муками, если они не примут Христа, и тоже ре­зультаты были невелики. А третий сказал, что он служил в церкви, жил сам по заповедям бога рядом с ними, и они понемногу приходили к нему и де­лались лучше. Вывод: воспитатель должен показывать пример ученикам своей жизнью. Это не значит, что он должен быть идеален, — это невоз­можно, но он должен честно делать свое дело.

Важную роль играют эталоны, формируемые средствами массовой ин­формации. Увы, радио, телевидение, газеты и журналы пропагандируют образцы массовой культуры и в этом смысле дают плохие примеры. И это тем более тревожно, что массой людей информация ТВ и стиль ее подачи воспринимаются как норма.

Внушение (суггестия) как педагогический метод редко описывается к пособиях. *Внушение — это воздействие на личность с помощью эмоциональ­ных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при из­вестном доверии к внушающему.* В основном оно используется в медицине, в психотерапии. Разрабатываются теория и практика суггестии в процессе обучения (Г. К. Лозанов). В воспитании внушение выражается в создании эмоционального фона для совместных переживаний с помощью музыки, поэзии. Педагогам давно известно, что сильные совместные и положитель­ные эмоции являются воспитывающей силой. Используются также элемен­ты психологического тренинга для создания эмоционального состояния, атмосферы доверия, чувства безопасности.

*Б. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения.*

Положительный опыт поведения создается путем педагогически пра­вильно организованной деятельности воспитуемых, которая является ис­точником воспитания в этой группе методов. Воспитание в деятельности имеет ряд закономерностей, на основе которых формируются требования к ее организации. Деятельность воспитывает, если личностно значима для воспитуемых, имеет «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев). Позиция вос­питанников должна быть активной, и функции их должны меняться: все проходят роли исполнителей и организаторов. Руководство деятельностью воспитуемых должно быть гибким, соответствующим педагогической си­туации.

В отечественной педагогике *организация деятельности* воспитанников является ведущим методом воспитания. Эта группа методов включает в себя *приучение, педагогическое требование, упражнение, поручение, обще­ственное мнение, воспитывающие ситуации.*

*Педагогическое требование* понимается как *предъявление требований к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, при­нятых в обществе и в его группах.* Требование может выражаться как сово­купность правил общественного поведения, как реальная задача, как конк­ретное указание о выполнении какого-либо действия, как просьба, совет, инструкция. По форме требования бывают прямые и косвенные. Первые имеют вид приказания, указания, инструкции, отличаются решительным тоном, особенно на начальном этапе воспитания. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к пережи­ваниям, мотивам, интересам воспитанников. В развитом коллективе пред­почтительны косвенные требования.

Требования заключены в правилах поведения учащихся, в Уставе шко­лы, в распорядке, режиме дня образовательного учреждения. В наличии требований нет никакого насилия, авторитаризма, которого так боятся не­которые педагоги. Все люди подчиняются требованиям, и школьники должны это тоже делать. Сложность в том, что подчиняться требованиям норм поведения, распорядку в школе должны и учителя тоже, и в первую очередь они. Вот пример: курить в школе запрещено, поэтому подростки курят на улице, за углом, на морозе, а учителя в это время с сигаретой и кофе сидят в теплой комнатке.

*Общественное мнение — это выражение группового требования.* Оно ис­пользуется в развитых коллективах при оценке поступков и выражается в нормах, ценностях, взглядах на жизнь всех членов группы, класса. Проб­лема здесь в том, что часто неофициальное общественное мнение, напри­мер учеников, не совпадает и прямо противоположно мнению учителя. Это говорит о низком уровне воспитанности и является педагогической задачей для воспитателя класса. Педагог должен формировать здоровое обществен­ное мнение, стимулируя выступления учащихся с оценкой их деятельности, обсуждая факты из жизни класса.

Приучение и упражнение содействуют формированию устойчивых спо­собов поведения, привычек, характера. *Приучение* — *это организация регу­лярного выполнения воспитанниками действий с целью их превращения в при­вычные формы поведения.* Привычки становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки личности, поэтому их так важно форми­ровать. Приучение эффективно на ранних этапах развития. Методика тре­бует объяснять воспитанникам, что, как и зачем нужно делать. Приучение предполагает и проверку выполнения действий. С первых дней в школе де­тей приучают к очень многому: организовать свое рабочее место, распреде­лить время, общаться с учителем и другими детьми и т. д.

*Упражнение — многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения.* В широком смысле это такая организация жизни и деятельности воспитанников, которая создает усло­вия для поступков в соответствии с общественными нормами. Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поруче­ние, выполнение роли в общей деятельности. *Поручение* как метод воспита­ния — это *исполнение учеником какого-либо дела.* Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает спо­собности и формирует качества личности. Упражнение как метод в руках воспитателя состоит в том, что он организует различные дела воспитан­ников и вовлекает их в активное исполнение. Иначе говоря, упражнение имеет место, когда воспитанники идут в поход и ставят палатку, когда го­товят концерт и выступают на сцене, когда участвуют в конференции, вы­ступают на собрании, — всегда, когда они заняты содержательной, разви­вающей деятельностью. Приучение, упражнение, поручение эффективны, если опираются на положительные мотивы деятельности и в свою очередь формируют их. Упражнение может носить несколько искусственный, спе­циально организованный характер, тогда оно носит название воспиты­вающей ситуации.

*Воспитывающие ситуации — это обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию, они могут быть специально организованы воспитателем.* Их функция — создать условия для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведе­ния, ценности. Это могут быть ситуации конфликта в группе, выбора пра­вильного решения и пр. А. С. Макаренко, например, во время демонстра­ции кинофильма просил некоторых воспитанников проверить порядок в соседнем помещении. В школьной жизни нередки такие ситуации, когда ученик вынужден проявлять ответственность, инициативу, чувство соли­дарности.

*В. Методы стимулирования поведения и деятельности.*

Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении к соци­ально одобряемому поведению или к торможению, сдерживанию нежела­тельного поступка. Побудителем к поступку и средством закрепления при­вычки выступает поощрение, т. е. одобрение. Сдерживающим средством является наказание, осуждение поступка воспитуемого. Психологической основой этих методов является переживание, самооценка воспитанника, осмысление поступка, вызванные оценкой учителя и/или товарищей. Че­ловеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом основана коррекция поведения вос­питанников с помощью его оценки.

*Поощрение — это выражение положительной оценки, одобрения, призна­ния качеств, поступков, поведения воспитанника или группы.* Оно вызывает  
чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную само­  
оценку, стимулирует воспитанника к улучшению его поведения. Формы  
поощрения: похвала, благодарность учителя, взрослых, награждение книга­  
ми и/или другие материальные награды. Методика поощрения рекомендует  
одобрять не только результат, но мотив и способ деятельности, приучать  
воспитанников ценить сам факт одобрения, а не его материальный вес.  
Поощрение чаще требуется младшим школьникам и неуверенным в себе  
детям. 1

*Наказание — это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения.* В отечественной педагогике в 20-е гг. был период увлечения идеями «свободного воспитания», нена­сильственного воспитания, когда школа отказалась от наказания как мето­да, унижающего личность и имеющего негативные последствия. Однако позже было признано правомерным педагогически грамотное применение наказания: оно, вызывая чувство стыда, неудовлетворенность, корректиру­ет поведение ученика, дает ему возможность понять свою ошибку. Метод наказания требует обдуманных действий, анализа причин проступка и вы­бора такой формы, которая не унижает достоинства личности. Формы на­казания разнообразны: замечание учителя, предупреждение, беседа, вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы. Част­ным случаем наказания является метод естественных последствий: насо­рил — убери, нагрубил — извинись. Чрезвычайно интересный опыт наказа­ния имеется в педагогике А. С. Макаренко. В первую очередь он доказыва­ет, что формы наказания тесно связаны со всей постановкой воспитания в учреждении, с уровнем развития коллектива, культуры педагогов.

В советской школе применялся и такой стимулирующий метод, как со­ревнование, основанный на тяге детей к игре, состязанию. К сожалению, соревнование приобрело идейно-политический и формальный характер. Однако очищенные от идеологии и формализма соревнование, соревнова­тельные игры могут успешно использоваться. В целом методы этой группы рассматриваются как вспомогательные, в особенности наказание: надо так строить воспитание, чтобы была минимальная необходимость в репрессив­ных действиях.

Следует сказать, что любой метод воспитания тесно связан со всей вос­питательной системой образовательного учреждения, что нет каких-то особых, уникальных, «волшебных» методов, которые решают все проблемы. Практика воспитания ставит перед воспитателем вопрос о выборе и приме­нении адекватных методов воздействия на воспитанников и техники их ис­пользования. Согласно науке это зависит от многих факторов: от цели и содержания воспитания, от степени воспитанности воспитуемых, уровня развития межличностных отношений, авторитета и опыта воспитателя, возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых. Так, в слабораз­витом коллективе будут необходимы четкие требования, исходящие на пер­вых порах от воспитателя. В группе со здоровым общественным мнением и традициями уместны советы, индивидуальные беседы.

Поскольку абсолютно «правильных» методов на все педагогические ситуации не существует, воспитатель пользуется для достижения целей обычно комплексом методов, создавая стратегию воздействия, рассчитан­ную на определенное время. Воспитатель-мастер владеет разными мето­дами и находит оптимальные их сочетания для конкретной ситуации и учеников. Шаблон здесь противопоказан. Совокупность выбираемых воспитателем методов воспитания и техника их применения зависят в большой степени от личности воспитателя, его опыта, культуры, от воз­раста и пола, от особенностей характера, темперамента. То, как разгова­ривает, общается с учениками старый опытный учитель-мужчина, не смо­жет сделать, да и не должна слепо копировать, молодая выпускница уни­верситета.

*Д. Методы контроля, самоконтроля и самооценки.*

Данные методы направлены на анализ и оценку результатов воспита­ния. К ним, как было сказано выше, относят ***наблюдение, опросные методы*** (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов деятельно­сти, — по сути, это методы диагностики личности. Их вряд ли можно счи­тать собственно методами воспитания, если помнить, что метод —- это способ воздействия. Воспитательная функция методов контроля является скорее не основной, а сопутствующей. Они влияют на формирование вос­питанников скорее косвенно. Основная функция методов контроля — оценка степени достижения целей воспитательного процесса, т. е. оценка его эффективности по результатам воспитания. По этим же результатам оценивают и профессионализм учителя. Другое дело, что полученные эти-, ми методами данные о воспитанности учеников можно в какой-то форме сообщать ученикам, чтобы обсудить с учеником его развитие, проблемы, проконсультировать, оказать психолого-педагогическую помощь, поддерж­ку и т. п. Но беседы и консультации не есть собственно метод контроля. Методы же самоконтроля и самооценки относятся скорее к методам само­воспитания, поэтому могут использоваться учениками вне контактов с пе­дагогом. Но если в школе ведутся психотерапевтические занятия школь­ным психологом или приходящим консультантом, тогда результаты само­оценки могут стать предметом индивидуального или группового анализа с целью, например, коррекции поведения. Словом, пока что для массового учителя эти методы — довольно далекая экзотика. Если же личностные тесты, различные диагностические методики будут доступны учителям, ко­торые к тому же будут обладать необходимой компетенцией, тогда эти ме­тоды можно включать в арсенал учителя.

**Выбор методов воспитания**

Серьезная проблема — выбор методов воспитания. Что влияет на этот выбор? Что вынуждает использовать не один, а несколько методов в совокупности и почему предпочтение отдается тому или иному способу достижения цели?

Профессиональная деятельность воспитателя предполагает выбор и использование методов воспитания в зависимости от существующих условий и возможностей. Такими условиями являются знания поставленных целей и задач воспитания; возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников; времени воспитания; интересов и потребностей воспитанников; их социального окружения; уровня сформированности группы, в которую они входят; ожидаемых результатов; собственных возможностей воспитателя.

В основе выбора метода воспитания должны лежать гуманистические отношения воспитателя с воспитанниками. Эффективность используемых методов достигается при соответствии выбранного метода реальным условиям и конкретной ситуации, профессиональном предвидении психологического состояния воспитанников в момент применения методов; умелом сочетании различных методов воспитания; подкреплении выбранного метода средствами воспитания; доведении его до логического завершения.

Выбирая методы воспитания, воспитатель должен стремиться использовать те, которые дают возможность воспитаннику самореализоваться, показать свою индивидуальность, собственные способности; ведут к созданию ситуации успеха; прогнозированию результата; реализации поставленной цели.

**2. Формы воспитательной работы, их классификация.**

Согласно словарю, форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса, явления. Понятие формы связано со структурой, она организует, структурирует; оформить — значит придать вид, определить тип, структуру, сконструировать. Процесс воспитания как совместная деятельность учеников и воспитателя протекает в опреде­ленных организационных формах. Формы обучения более исследованы, чем формы воспитания, воспитательной внеурочной работы с детьми. Пос­ледние более многочисленны и разнообразны.

Если применить философскую диалектику содержания и формы к анализу форм воспитательной работы в педагогике, то можно сказать, что *форма воспитательной работы — это организационная структура, пе­дагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содер­жание и методы конкретного воспитательного процесса.* Формы определя­ют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитанниками. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновре­менно обусловливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Поэтому формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуа­ций, и поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Тем не менее наука должна их классифицировать, охарактеризовать. Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

* индивидуальные — беседы, занятия воспитателя с одним воспитан­ником;
* групповые — несколько участников (кружок, временная группа, класс) находятся в непосредственном контакте;
* массовые — несколько классов, школа, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия.

Выделены также формы работы по основному виду деятельности, мы их назвали чуть выше: формы познавательной деятельности, трудовой, обще­ственно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной (Н. Е. Щуркова).

В свое время Н. И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия:

* словесные — собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы;
* практические — походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, кон­курсы, субботники, тимуровская работа и др.;

• наглядные — музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты и пр.  
Современный исследователь предлагает делить формы внеурочной воспи­тательной работы в школе по воспитательной задаче и выделяет три группы:

1) *формы управления и самоуправления школьной жизнью* — собрания, ли­нейки, митинги, часы классных руководителей, совещания органов само­управления и др.;

2) *познавательные формы* — экскурсии, походы, фестивали, устные жур­налы, информации, газеты, тематические вечера, студии, секции, выставки  
и др.;

3) *развлекательные формы* — утренники и вечера, «капустники» и др.'

**3. Понятие о средствах воспитания, условия их применения.**

Средства воспитания — слабо разработанная педагогическая категория. Однако актуальность изучения их в последние пятьдесят лет возросла, по­тому что школа и учение, книга и слово учителя, родителей перестали быть единственным источником воздействия на ребенка, действенными факто­рами формирования и развития личности. Не случайно педагоги стали больше говорить о процессе социализации личности, о педагогизации сре­ды, о создании образовательной среды. Это значит, что возросла роль дру­гих, кроме прямого воздействия учителя и школы, факторов, источников формирования молодежи. К ним относят прежде всего средства массовой коммуникации (информации), компьютер и Интернет, рекламу и массовую культуру, молодежную субкультуру, процессы глобализации, информатиза­ции, секуляризации. Иначе говоря, современный ребенок, подросток жи­вет и формируется в перенасыщенной информационной среде, увы, часто агрессивной, дегуманизированной.

Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, остаться собой, оградить свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия. Но закрыться от жизни школа, система воспита­ния, человек не должны. Значит, задача состоит в том, чтобы использовать в педагогических целях все источники, все факторы, средства как в самой школе, так и в окружающей среде. Для этого надо знать эти факторы.

Слово «средства» в толковом словаре имеет несколько значений. Пер­вое — прием, способ действия для достижения цели. Второе и третье (во множественном числе) — предметы, приспособления для чего-либо; матери­альные ценности, деньги1. Философский словарь дает термин «средства про­изводства», отмечая, что это «вещные» элементы производства в отличие от «личного элемента» — работника2. В философии и экономике к «вещным» средствам производства относят, во-первых, сырье, объект человеческой де­ятельности, исходный материал для обработки. В педагогике, как это ни покажется грубым, «сырьем» является абитуриент, человек, поступающий в педагогическую систему (детский сад, школу, вуз). И, во-вторых, средства производства — это орудия труда: станки, конвейеры, здания и пр. Если опять провести аналогию со «школьным производством», то это здание школы, классы, рекреации, столы и прочее материально-техническое обеспечение, а также учебники и учебные пособия, лабораторные приборы, макеты и др. В педагогике изучались преимущественно средства обучения, дидакти­ческие средства, понимаемые как материальные предметы, только что на­званные нами выше, и идеальные средства — это, можно сказать, завоева­ния человеческой культуры и цивилизации: письмо, речь, символы и зна­ки, произведения искусства и т. д.1 В школе средства обучения часто учителем понимаются в основном как технические средства обучения: маг­нитофон, телевизор, компьютер.

Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздей­ствия на ребенка. Еще в XIX столетии К. Д. Ушинский называл средствами воспитания учение, труд, игру и саму жизнь ребенка в семье и школе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение. В XX в. Дж. Дьюи, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и другие педагоги в своих подходах к вос­питанию, в своей педагогической практике наряду с учением ввели в актив, сделали повседневной реальностью такие средства воспитания, как труд, общественная коллективная деятельность детей, игра, искусство. А. С. Ма­каренко писал, что школа, режим и распорядок дня, все устройство жизни школы являются средством воспитания. Такое понимание источников формирования личности, факторов педагогического процесса расширило объект педагогической науки и породило ее новую отрасль — социальную педагогику, воспитание детей с активным привлечением средств окружаю­щего их мира, воспитание в среде.

Итак, что считать средством воспитания? Из сказанного напрашивают­ся такие ответы. Во-первых, в очень широком толковании это все социаль­ное, культурное и природное окружение, все социальные институты и со­здания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой.

Во-вторых, средством воспитания называют предметы, вещи окружаю­щей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспита­ния. Причем эти предметы могут быть обычными бытовыми предметами общего пользования и специально созданными для педагогических целей: пособия, игры и игрушки, в том числе сложные технические приборы и приспособления вроде компьютера, роботов. Возникает вопрос: сам ли по себе предмет, вещь, прибор воспитывает и обучает или его воспитывающие функции обусловливаются «включенностью» в процесс воспитания? Кукла в руках ребенка, «дары» Ф. Фребеля и развивающие материалы М. Монтессори, конструктор «Lego», компьютерная программа, электронный робот, телевизор, новый костюмчик ребенка — формируют ли человека все эти вещи сами по себе? В. И. Журавлев отвечал на вопрос утвердительно, но добавлял: если они включены в воспитательный процесс. При этом он оп­ределял средства все же как относительно независимый источник педаго­гического влияния и относил к ним предметы и явления материальной культуры и жизненные ситуации2

Ему возражает другой специалист: но ведь включает вещи в воспита­тельный процесс кто-то. Кто? Ответ простой: педагог, воспитатель или сам воспитанник. Значит, воспитательным средством можно назвать не сам по себе предмет, а деятельность воспитанника с этим предметом, которая организуется воспитателем или осуществляется самим воспитанником. Та­кая логика приводит исследователя В. С. Селиванова к выводу о том, что средством воспитания являются виды деятельности воспитанников — уче­ние, труд, игра, общение1. Да, это не противоречит главному закону воспи­тания: человек формируется в деятельности. Но в таком случае вывод зву­чит как тавтология: средством воспитания является само воспитание, по­скольку воспитание понимается как деятельность, как взаимодействие воспитателей и воспитанников. Если принять во внимание, что предметы культуры используют как орудия труда воспитатель и воспитанник, каждый в своей деятельности, то надо согласиться с тем, что *средствами воспитания являются различные виды деятельности и, следовательно, вместе с ними и орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность.*

Трудность определения категории «средства воспитания» заставляет сделать такое замечание: стремясь к логической чистоте, есть опасность построить бедную схему, потерять объясняющую силу науки; с другой сто­роны, эмпирический материал без научно-теоретического анализа тоже может не иметь смысла.

При рассмотрении средств воспитания не будем говорить о таких фунда­ментальных средствах, как учение, труд, игра, общение (об этом надо смот­реть специальную литературу). Ограничимся краткой характеристикой видов деятельности школьников во *внеурочной воспитательной работе.* Поясним, что внеурочную воспитательную работу в школе ведут в основном классные руководители, освобожденные воспитатели. Учителя ведут, как правило, и внеклассную воспитательную работу по своему предмету, ее методы, сред­ства и формы могут совпадать со средствами работы воспитателей.

Психология и педагогика справедливо утверждают, что человек разви­вается, формирует свои навыки, модели поведения, ценности, чувства в процессе совместной деятельности с людьми и в ходе общения с ними. Поэтому педагог, классный руководитель для достижения воспитательных целей должны уметь организовать разнообразную деятельность воспитуемых, которая для них является их естественной жизнью, а для педагога на­зывается развивающей, воспитывающей деятельностью.

Организация внеурочной деятельности детей в любой школе всегда была и остается очень важной сферой деятельности учителей. Занятия с детьми помимо уроков, общение с ними в более или менее свободной форме и обстановке крайне важны для их развития и воспитания. Они важны и для самого учителя, классного руководителя, так как помогают сблизиться с детьми, лучше их узнать и установить хорошие отношения, показать неожиданные и привлекательные для учеников стороны личности самого учителя, наконец, позволяют пережить счастливые минуты единения, совместных переживаний, человеческой близости, что часто делает учителя и учеников друзьями на всю жизнь. Это дает учителю ощущение необходимости его работы, его социальной значимости, признания.

Однако, чтобы это происходило, надо знать, как организовать такую ра­боту. Методисты выделяют определенные *виды внеурочной деятельности,* которые возможны в школе, а именно: познавательная деятельность, ценностно-ориентационная, общественная, эстетическая, досуговая. Понятно, что все они тесно связаны с учебным процессом, с содержанием обучения и воспитания в школе и результатом имеют достижение образовательных и воспитательных целей. Так, *познавательная деятельность* служит развитию познавательных интересов, накоплению знаний, формированию умствен­ных способностей и пр. Организуется она в таких формах внеурочной ра­боты, как экскурсия, обзоры литературы, олимпиады, конкурсы, лектории, научные конференции, аукционы знаний и т. д.

*Ценностно-ориентационная деятельность* — это, по существу, не дея­тельность, а скорее, психологический процесс формирования отношений к миру, формирования убеждений, взглядов, усвоения нравственных и дру­гих норм жизни людей — всего того, что называют ценностями. Классный руководитель имеет богатые возможности стимулировать выработку школь­никами отношений, взглядов на жизнь в различных формах внеурочной де­ятельности: беседы по социально-нравственной проблематике, классные собрания, дискуссии. Конечно, усвоение школьниками социальных ценно­стей происходит и во всех других формах и видах деятельности, а также просто по мере расширения жизненного опыта.

*Общественная деятельность* предполагает участие школьников в органах управления школой, в работе ученического самоуправления, в различных уче­нических и молодежных объединениях в школе и вне ее, участие в трудовых, политических и других акциях и кампаниях. Это происходит в таких формах, как работа по самообслуживанию, уборка школы, школьные собрания, заседа­ния, выборы ученических органов управления, вечера, праздники и пр.

*Эстетическая деятельность* развивает художественные вкусы, интересы, культуру, способности детей. Трудно переоценить значение эстетических занятий учащихся, которые могут быть организованы особенно эффектив­но вне школы в специальных учреждениях. Школьные педагоги, однако, тоже имеют возможность проводить эту работу в таких формах: инсцени­ровки, конкурсы, школьные театры, концерты, фестивали, экскурсии в му­зеи, посещение театра и многое другое.

*Досуговая деятельность* обозначает содержательный, развивающий отдых, свободное общение, в котором инициатива должна принадлежать ученикам, однако учитель должен помнить о своих функциях воспитывающего взрос­лого, не стороннего наблюдателя. Сюда же можно отнести и спортивно-оздоровительную деятельность. Свободное общение, досуг учеников может проходить в самых разных формах: игры, праздники, вечера отдыха, коллек­тивные дни рождения, соревнования, совместные прогулки, походы и пр.

Дети и подростки могут заниматься еще техническим творчеством, спортивно-оздоровительной деятельностью. Эти и другие занятия им пред­лагают, наряду со школой, учреждения системы дополнительного образо­вания.

**К *средствам воспитания*** относят *сравнительно независимые источники формирования личности:* виды воспитывающей и развивающей деятельности (учение, труд, игра, спорт), предметы, вещи, устройства (игрушки, техни­ческие средства, ЭВМ), процессы, произведения и явления духовной и ма­териальной культуры (искусство, общественная жизнь), природа. К сред­ствам относят также конкретные мероприятия и формы воспитательной работы (вечера, собрания, праздники). Некоторые специалисты считают, что средства — более широкое понятие, включающее в себя методы, фор­мы и собственно средства.

Литература

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое метод воспитания?

2.Назовите классификацию методов воспитания?

3.Что такое средство воспитания?

4.Объясните, почему природа является средством воспитания?

5.По каким критериям можно выделить формы воспитания?

6.Поясните, от чего зависит выбор той или иной формы воспитания?

**Тема 3.4. Диагностика уровня воспитанности детей**

План

1. Понятие воспитанности в педагогической теории и практике. Показатели воспитанности. Изучение и оценка уровня воспитанности детей.

2. Изучение и анализ результатов и эффективности воспитательного процесса. Виды и уровни анализа воспитательной работы.

**1. Понятие воспитанности в педагогической теории и практике. Показатели воспитанности.**

**Изучение и оценка уровня воспитанности детей.**

Понятие «воспитанность» трактуется в педагогической теории и практике неоднозначно. Рассматривая процесс воспитания в широком смысле как создание условий для целостного развития личности, под воспитанностью понимают определенный уровень ее интеллектуального, социального и духовного развития. В более узком смысле под воспитанностью подразумевается нравственная воспитанность личности, что закономерно, если считать нравственность человека центральной, стержневой его характеристикой. В то же время сама нравственная воспитанность рассматривается обыденным сознанием довольно усечено - как соответствие поведения, поступков человека нравственным нормам и принципам, которые приняты в обществе и проявляются, прежде всего, в культуре поведения и общения, то есть во внешних формах поведения. Для того чтобы определить истинную воспитанность личности, надо хорошо понимать специфику морали как нормативной регуляции поведения людей.

***Воспитуемость* -** это откликаемость личности на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности*.* А.К. Маркова выделяет следующие уровни воспитанности и воспитуемости:           ***Воспитанность (высокий уровень):*** широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Нравственные представления синтезируются в целостное индивидуальное мировоззрение. Присутствует согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами. Характеризуется гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении. Свойственны развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы. Для личности присуще «сильное» целеполагание, то есть - удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца. Воспитанник характеризуется преобладанием положительных конструктивных эмоций в учении.

***Воспитанность (низкий уровень):*** слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, а личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Воспитанник также характеризуется несогласованностью нравственных знаний, убеждений и поступков. Мотивы учения присутствуют на уровне интереса к фактам, однако их ориентация узкая – только на результат работы, при отсутствии интереса к способам работы. Цели личности - негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех. Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе.

***Воспитуемость (высокий уровень):*** откликаемость на помощь другого человека в развитии его личности - следование советам другого человека. Легкость использования и преобразования усвоенных способов социального поведения в новых условиях. Активная ориентировка в новых социальных условиях.

***Воспитуемость (низкий уровень):*** закрытость личности для развития, нежелание прислушиваться к советам окружающих. Затрудненная ориентировка в новых социальных условиях. Трудновоспитуемость - барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека.

Показатели воспитанности составляют, во-пер­вых, знания, представления о моральных нормах общества, во-вторых, по­ложительная их оценка, принятие их и стремление им следовать, в-третьих, выполнение этих норм в личном поведении, поступках, жизни.

Воспитанность представляет собой определенный уровень развития личности, проявляющийся в согласованности между знаниями, убеждениями, поведением и характеризующийся степенью оформленности социально значимых качеств личности.

Разлад, конфликт между тем, что человек знает, что он думает и как реально поступает, может привести к кризису личности. Воспитанность— это актуальный, сегодняшний уровень развития личности в отличие от воспитуемости как потенциального уровня личности, зоны ее ближайшего развития. Она проявляется в сложившихся у ребенка представлениях о нормах поведения и отношения, которые и определяют его поступки. Изучение воспитанности осуществляется путем выявления понимания ребенком ведущих норм поведения и отношения, его ценностных ориентаций в деятельности и общении, а также путем анализа сложившихся моделей поведения в реальном учебно-воспитательном

процессе. Сущность педагогической диагностики воспитанности— изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей.

Выделяют следующие з а д а ч и д и а г н о с т и к и в о с п и т а нн о с т и:

1)выяснение состояния развитости определенных качеств личности детей;

2)определение динамики воспитания и развития нравственных, познавательных, коммуникативных качеств детей;

3)установление тех реальных изменений в сознании и поведении детей, которые произошли под влиянием организованных учебно-воспитательных воздействий;

4)определение перспектив воспитательного процесса;

5)разделение обследуемых (детей или групп) на категории для дальнейшей дифференцированной работы с ними с учетом достигнутых результатов воспитательной работы;

6)выработка рекомендаций по воспитанию (для ребенка или группы детей);

7)сравнительный анализ эффективности воспитательных воздействий с целью выработки рекомендаций для повышения их развивающей функции.

Г. И. Щукина раскрывает сущность педагогической диагностики, определяет ее предмет: кого воспитывать в соответствии с поставленными целями и задачами воспитания (объект воспитания, критерии воспитанности), при каких условиях (воспитательная ситуация), кто и что при этом должен делать (определение функций общества, семьи, школы, классного коллектива, самого ребенка), какими средствами, путями, методами воздействовать на воспитателей и воспитанников (деятельность субъектов воспитания).

Виды диагностик:

1.Полная

2.Промежуточная:

-предварительная (вводная)

-итоговая (конечная)

3.Частичная

Вводная диагностика воспитанности предназначена для выявления исходного уровня воспитанности, состояния детей для составления программы воспитания детей, плана воспитательной работы.

Цели промежуточной диагностики воспитанности— оценка эффективности педагогических воздействий, своевременная коррекция программ воспитания, составление дальнейшего плана

воспитательной работы. Цели итоговой диагностики— выявление достигнутого уровня воспитанности, комплексная оценка педагогической деятельности.

Анализ—это выявление высоких или низких, положительных или отрицательных результатов воспитательной работы, причин, приведших к успеху или неудаче, это определение путей развития успеха или преодоления недостатков в работе. Анализ воспитательной работы необходимо начинать с анализа реализации целей и решения задач, затем осуществляется анализ событий, мероприятий по основным направлениям воспитательной работы школы (например, КТД, работа органов ученического самоуправления, патриотическое воспитание, спортивно-массовое и физкультурно-оздоровительное направление, развитие дополнительного образования, организация работы с родителями, состояние работы с подростками и семьями «группы риска»). При этом можно использовать критериально-ориентированный анализ, направленный на выявление основных показателей результативности воспитательной работы, гуманности воспитательных отношений, вовлеченности учащихся в жизнедея-тельность коллектива, сформированности деловых и межличностных связей, эффективности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения процесса развития учащихся.

При проведении диагностики воспитанности школьников в образовательном учреждении используются следующие методики: педагогическое наблюдение, различные виды опросов учителей и учащихся, анкетирование, проективные методики «Коллективный портрет», «Школьники и культура», «Твое отношение к знаниям», «Мое отношение к школе», «Учитель, ученик, коллектив», «Удовлетворенность школьников жизнью»; «Атмосфера в школе» и др., оперативный разбор проведенных мероприятий.

Результаты проведенной диагностики фиксируются в документах школы, таких, как справки по итогам проверок в рамках внутри-школьного контроля, протоколы педагогических советов и заседаний методических объединений классных руководителей, отчет об участии школьников в окружных, городских, федеральных конкурсах. Результаты диагностики анализируются, сравниваются с нормативными, обобщаются; это необходимо для определения цели и воспитательных задач на новый учебный год, которые, в основном, вытекают из актуального состояния воспитательной работы в школе. Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина и И. Я. Каплунович указывают, что в педагогической диагностике требуется, прежде всего, изучение, осуществляемое в несколько этапов: сбор данных, на основе которых делаются выводы, сравнение наблюдаемого нами поведения с прежним поведением того же лица, с поведением других лиц, с описанием стандартного поведения того же лица, с поведением других лиц, с описанием стандартного поведения, интерпретация, чтобы после обработки имеющейся информации дать оценку тому или иному поведению и сделать анализ с целью определения причин отклонения в поведении.

Не менее важно прогнозирование, которое позволяет предвидеть поведение в других ситуациях или в будущем. Наконец, требуется сообщать другим (чаще всего учащимся и их родителям) оценку их поведения, так как с помощью обратной связи можно оказать влияние на их поведение в будущем. Необходимо контролировать воздействие этих сообщений на учащихся, для того чтобы знать, удалось ли достичь желаемого результата.

Согласно такой программе диагностической деятельности можно выделить следующие аспекты педагогической диагностики:

-изучение (сбор данных, сравнение, интерпретация, анализ);

-прогнозирование;

-доведение до сведения учащихся и их родителей результатов диагностической деятельности.

Изучение отдельных учеников и класса в целом должно быть направлено на выявление причин того или иного поведения, мотивов, а не на констатацию фактов. Исследование воспитанности каждого ученика должно осуществляться на протяжении всех лет его обучения. Диагностика должна охватывать всех учащихся без исключения и проводиться путем систематических диагностических срезов по каждому из параметров воспитанности личности. В случае невозможности проведения этого среза в отношении какого-либо ученика в установленное время (из-за болезни или по другим причинам), этот срез должен быть проведен в самое ближайшее время, но ни в коем случае не пропущен. Диагностика уровня овладения учебным материалом и развития навыков должна проводить-ся по каждой учебной теме. Только в таком случае возможно эффективное использование результатов диагностической деятельности. Для диагностики воспитанности школьников можно предложить ряд следующих методик.

Методика «как поступить?»

Эта методика предназначена для выявления у учащихся младших классов отношения к нравственным нормам.

Инструкция. Представь заданную ситуацию и расскажи, как бы ты себя в ней повел.

Ситуация 1. Во время перемены один из твоих одноклассников разбил окно. Ты это видел. Он не сознался. Что ты скажешь? Почему?

Ситуация 2. Одноклассники сговорились сорвать урок. Как ты поступишь? Почему?

Интерпретация результатов. Подсчитывается сумма по предложенным ситуациям.

0 баллов— школьник не имеет четких нравственных ориентиров. Отношение к нравственным нормам неустойчивое. Неправильно объясняет поступки (они не соответствуют тем качествам, которые называются).

1 балл— нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им ребенок не стремится. Адекватно оценивает поступки, но отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное. Эмоциональные реакции неадекватны.

2 балла— нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчиво.

3 балла— ребенок обосновывает свой выбор нравственными установками; эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое.

Методика для изучения социализированности личности учащегося(поМ.И.Рожкову)

Цель— выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

Инструкция. Прочитайте суждения и оцените степень своего согласия или несогласия с их содержанием по следующей шкале: «4»— всегда; «3»— почти всегда; «2»— иногда; «1»— очень редко; «0»— никогда. В бланке для ответов ставьте балл, который соответствует вашему мнению.

1.Стараюсь слушаться во всем своих учителей и родителей.

2.Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других.

3.За что бы я ни взялся— добиваюсь успеха.

4.Я умею прощать людей.

5.Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи.

6.Мне хочется быть впереди других в любом деле.

7.Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.

8.Считаю, что делать людям добро— это главное в жизни.

9.Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.

10.Общаясь с товарищами, я отстаиваю свое мнение.

11.Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.

12.Мне нравится помогать другим.

13.Мне хочется, чтобы со мной все дружили.

14.Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.

15.Стремлюсь всегда побеждать и выигрывать.

16.Переживаю неприятности других, как свои.

17.Стремлюсь не ссориться с товарищами.

18.Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие.

19.Если я берусь за дело, то обязательно довожу его до конца.

20.Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Обработка результатов

Чтобы быстрее и легче проводить обработку, необходимо изготовить для каждого учащегося бланк, в котором напротив номера суждения ставится оценка.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 5 | 9 | 13 | 17 |
| 2 | 6 | 10 | 14 | 18 |
| 3 | 7 | 11 | 15 | 19 |
| 4 | 8 | 12 | 16 | 20 |

Среднюю оценку социальной адаптированности учащиеся получают при сложении всех оценок первой строки и делении этой суммы на пять. Оценка автономности высчитывается на основании аналогичных операций со второй строкой, оценка социальной активности— с третьей строкой, оценка приверженности детей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности)— с четвертой строкой. Если получаемый коэффициент больше 3 баллов, то можно констатировать высокую степень социализированности ребенка.

Если же он больше 2 баллов, но меньше 3 баллов, то это свидетельствует о средней степени развития социальных качеств. Если коэффициент окажется меньше 2 баллов, то можно предположить, что отдельный учащийся (или группа) имеет низкий уровень социальной адаптированности.

Диагностика воспитанности учащегося

Педагог

Год обучения

Учебный год

Уважаемый коллега, оцените, пожалуйста, выраженность на-званных поведенческих проявлений у ваших воспитанников по 3-балльной шкале: 0 баллов— не проявляется, 1 балл— слабо про-является, 2 балла— проявляется на среднем уровне, 3 балла— высокий уровень проявления.

(пример диагностики раздается в распечатках).

Метод социометрии

Метод социометрии и наблюдения за взаимоотношениями учащихся класса позволяет диагностировать особенности становления классного коллектива. В качестве основных показателей воспитательной работы выделяются сплочение коллектива учащихся, воспитание общей культуры общения, умения сопереживать и быть готовым помочь другому в сложной ситуации. На основе определенных показателей воспитательной работы и индивидуальных особенностей личности каждого ученика класса выделяются качества личности, воспитание которых должно носить первоочередной характер. В младшем школьном возрасте такими качествами являются дружелюбность по отношению ко всем членам коллектива класса, независимо от их успеваемости и внешности; сочувствие, умение сопереживать и готовность помогать близким и друзьям в трудную минуту; доброжелательность ко всем окружающим людям; терпимость, понимание индивидуальности каждого человека и умения воспринимать другого таким, какой он есть. Для определения общего уровня воспитанности таких качеств личности, как сочувствие, сопереживание, желание помочь кому-либо в трудной ситуации была выбрана методика незаконченных предложений (Ж. Нюттен — А. Б. Орлов).

Инструкция. Детям предлагается за небольшой промежуток времени закончить несколько предложений. Времени для завершения фразы дается не более 10 — 15 секунд, если ребенок затрудняется ответить за это время, то экспериментатор спокойно переходит к следующему предложению, а предыдущее задание рассматривается как несформированность какого-либо понятия.

1.Человек счастлив, когда ...

2.Если бы я был волшебником, то тогда ...

3.Я помогаю маме в домашних делах, потому что ...

4.Когда я встречаю на улице голодного котенка (щенка), то ...

5.Я считаю, что настоящий друг должен всегда ...

6.Когда мой одноклассник неправильно отвечает на уроке, мне хочется ...

7.Если меня попросят о помощи, я ...

Обработка результатов. Учитель, записывая ответы учащихся, делит их на 3 группы, которые позволяют оценить степень сформированности/несформированности перечисленных выше качеств личности:

-ответ полностью совпадает с понятиями о сочувствии и взаимопомощи— 3 балла;

-ответ частично совпадает с исследуемыми понятиями— 2балла;

-ответ не совпадает с понятиями, преобладает негативный настрой к проверяемым качествам— по степени проявления 1 или 0 баллов.

Далее происходит подсчет общего количества баллов у каждого отвечающего. Общее количество баллов делится на 7. Если средний арифметический балл не превышает 2, то делается вывод о недостаточном уровне сформированности и проявления исследуемых качеств. При диагностике выявляется, насколько существенно изменились отношения между учащимися, их суждения о дружбе, поведение на переменах и в процессе различной совместной деятельности. Наблюдалось ли увеличение количества и длительности совместных игр, которые стали проходить в обстановке доброжелательности. Снизилось ли количество жалоб друг на друга, обид, насмешек и конфликтов. Учителя начальных классов для определения изменений во взаимоотношениях одноклассников и уровне развития коллектива класса использовали следующий опрос (методика Я. Л. Коломинского). В конце полугодия, в канун зимних каникул, детям выдавались по три новогодних поздравительных открытки с разными картинками. Дети поочередно заходили в комнату и раскладывали свои открытки по партам на те места, где сидят товарищи, которых они хотят поздра-вить. Одна открытка была для поздравления лучшего друга, вторая— для поздравления еще одного друга, последняя для поздравления «в третьих». Каждый, положивший свою открытку, выходит и в класс заходит следующий первоклассник. Следует заметить, что планируя использование данного метода, были заготовлены дополнительные открытки для того, чтобы положить их детям, не получившим поздравления. Резервные открытки планировалось подложить детям во избежание обиды, предварительно взяв их на учет.

**Метод анкетирования.**

Анкетирование представляет собой методический прием получения психологической информации при помощи составленных в соответствии с определенными правилами систем вопросов. Посред-ством анкетирования учитель получает материал для установления суждений и личностных качеств школьников. Вопросы анкет бывают открытыми (предполагают свободные ответы по своему усмотрению) и закрытыми (даны готовые ответы для выражения своего согласия или несогласия, список ответов на выбор или ответы для определения их места в классификации). Анкета должна удовлетворять ряду следующих требований.

1.Нельзя предлагать вопросы, требующие нравственной оценки своих качеств («Считаете ли вы себя самоуверенным?»). Лучше эти вопросы сформулировать по-другому («После критического момента ситуации склонны ли вы, думать о том, что вы что-то сделали не так?»).

2.Вопросы должны быть лаконичными, ясными по смыслу, доступными для понимания, конкретными.

3.На выяснение одной характеристики должно быть направлено несколько вопросов, которые контролировали бы искренность ответов ученика.

4.Желательно в начале анкеты (первая треть) предлагать лег-кие вопросы (касающиеся конкретных действий, событий), затем трудные (на выявление суждений, оценок), далее самые сложные (требующие принятия решений), в заключение (последняя треть)— снова простые.

Достоинствами анкет являются: массовость обследования; большая скорость сбора информации, легкость обработки результатов; возможность применения статистических методов. В числе их недостатков следующее: анкетирование не учитывает различное понимание вопросов школьниками; объективность ответов не всегда высокая, так как учащиеся могут недобросовестно отнестись к ответу; жесткий список вопросов может ограничить круг мыслей опрашиваемых и заставить ответить не то, что они думают в действительности.

**Анализ продуктов деятельности**

Этот метод позволяет получить психологическую информацию об учащихся, основываясь на умелом анализе их обычной учебной работы. Например, анализ результатов контрольной работы по ма-тематике, рисунков, чертежей позволяет сделать вывод об уровне развития мышления, знаний, умений и навыков ученика. Очень часто при знакомстве с учениками используются сочинения, которые в большей мере, чем анкеты, способны выявить отношение к учебным предметам, видам занятий в свободное время, увлечениям, другим аспектам жизни. Например, путем анализа сочинений можно установить не только наличие познавательных интересов, но и до некоторой степени уровень их осознанности, степень эмоциональной увлеченности, характер познавательных интересов, а также составить представление о литературных способностях, словарном запасе, образном мышлении.

**Метод наблюдения**.

Наблюдение— один из основных методов, используемых в педагогической практике. Оно представляет собой метод длительного и целенаправленного описания особенностей детей, проявляющихся в их деятельности и поведении, на основе их непосредственного восприятия с обязательной систематизацией получаемых данных и формулированием возможных выводов. Для того чтобы наблюдение было научным, оно должно предполагать: целенаправленность—наблюдение проводится не за учеником вообще, а за проявлениями конкретных личностных особенностей;

планирование—до начала наблюдения необходимо наметить определенные задачи (что наблюдать), продумать план (сроки и средства). Показатели (что фиксировать), возможные просчеты (ошибки) и пути их предупреждения, предполагаемые результаты; самостоятельность—наблюдение должно являться самостоятельной, а не попутной задачей. Например, не лучшим способом выяснения качеств учеников будет поход в лес на экскурсию, потому что сведения, полученные таким путем, будут случайными, так как основные усилия внимания будут направлены на решение организационных задач; естественность— наблюдение должно проводиться в естественных для ученика условиях; систематичность—наблюдение должно вестись не от случая к случаю, а систематически, в соответствии с планом; объективность—учитель должен фиксировать не то, что он «хочет увидеть» в подтверждение своего предположения, а объективные факты; фиксацию—данные должны фиксироваться в ходе наблюдения или сразу после него. Л. М. Фридман и К. Н. Волков характеризуют такие методы диагностики воспитанности как беседа, анализ продуктов деятельности детей. Рассмотрим их подробнее.

**Метод беседы**

Беседа— метод установления в ходе непосредственного общения особенностей ученика, позволяющий получить интересующую ин-формацию с помощью предварительно подготовленных вопросов. Беседу можно проводить не только с учениками, но и с учителями или родителями. Например, в беседе с учителями можно не только проследить интересы конкретных учеников, но и установить осо-бенности класса в целом. Беседу также можно проводить с группой, когда учитель задает вопросы всей группе и следит, чтобы в ответах присутствовало мнение всех членов группы, а не только самых активных. Обычно такая беседа используется для начального знакомства с членами группы или для получения информации о социальных процессах в классе. Беседа может быть и более стандартизованной, и более свободной. В первом случае она ведется по строго регламентированной про-грамме, предполагает определенную последовательность предъявления, четкую фиксацию ответов и сравнительно простую обработку результатов. Во втором случае содержание вопроса заранее не планируется. Общение протекает свободнее, шире, но это осложняет организацию, проведение беседы и обработку результатов. Такая форма предъявляет очень высокие требования к учителю. Существуют также промежуточные формы беседы, которые имеют положительные качества обоих указанных типов бесед. При подготовке к беседе очень большое значение имеет предварительная работа.

1.Ведущий беседу должен тщательно продумать все аспекты той проблемы, о которой он собирается говорить, подобрать те факты, которые, возможно, будут ему нужны. Четкая постановка цели беседы помогает формулировать четкие вопросы и избегать случайных.

2.Он должен определить, в какой последовательности будет поднимать темы или задавать вопросы.

3.Важно правильно выбрать место и время разговора. Необходимо, чтобы поблизости не было людей, присутствие которых могло бы смутить, или, того хуже, повлиять на искренность собеседника. По мнению Л. М. Фридмана и К. Н. Волкова, при проведении беседы, особенно свободной, надо придерживаться следующих рекомендаций.

1.Начинать общение следует с тематики, приятной собеседнику, чтобы он охотно начал говорить.

2.Вопросы, которые могут оказаться неприятными для собеседника или вызвать ощущение проверки, не должны быть сосредоточены в одном месте, они должны равномерно распределяться по всей беседе.

3.Вопрос должен вызывать обсуждение, развертывание мысли.

4.Вопросы должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности собеседника.

5.Искренний интерес и уважение к мнению собеседника, доброжелательность, желание убедить, а не принудить к соглашению, внимание, сочувствие и участие не менее важны, чем умение убедительно и аргументированно говорить. Скромное и корректное поведение вызывает доверие.

6.Учитель должен быть внимательным и гибким в беседе, предпочитать косвенные вопросы прямым, которые порой неприятны собеседнику. Нежелание отвечать на вопрос должно встречаться с уважением, даже если из-за этого упускается важная для исследования информация. Если вопрос очень важен, то его в ходе беседы можно задать еще раз в иной формулировке.

7.С точки зрения результативности беседы лучше задать несколько мелких вопросов, чем один крупный.

8.В беседе с учениками следует широко использовать косвенные вопросы. Именно с их помощью учитель может получить интересующую его информацию о скрытых сторонах жизни ребенка, о неосознаваемых мотивах поведения, идеалах.

9.Для большей достоверности результатов беседы наиболее важные вопросы должны в различных формах повторяться и тем самым контролировать предыдущие ответы, дополнять, снимать неопределенность.

10.Беседа не должна длиться более 30 — 40 минут.

К несомненным достоинствам беседы следует отнести следующее: имеется контакт с собеседником, можно учитывать его ответные реакции, оценивать его поведение, отношение к содержанию разговора, задать дополнительные, уточняющие вопросы. Беседа может носить сугубо индивидуальный характер, быть гибкой, максимально адаптированной к ученику; на устный ответ затрачивается меньше времени, чем на письменный; заметно сокращается количество вопросов, на которые не получены ответы (по сравнению с письменными метода-ми); учащиеся более серьезно относятся к вопросам. В то же время следует учитывать, что в беседе мы имеем дело не с объективным фактом, а с мнением человека. Может случиться так, что он произвольно или непроизвольно искажает реальное положение дел. Кроме того, ученик, например, часто предпочитает сказать то, что от него ожидают.

**Метод социометрии**.

Социометрические шкалы важны для классного руководителя, так как с их помощью изучается структура социальных взаимоотношений в группе. Например, методика социометрии позволяет выявить межличностные отношения в классе. В зависимости от характера выявляемых отношений могут быть заданы различные вопросы: «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?», «Кого бы ты рекомендовал для участия в дискуссии по теме....?» Учащимся предлагается подписать свой листок и написать на нем фамилии выбранных одноклассников, соблюдая последовательность предпочтений (в первую, во вторую очередь). На основании этого опроса составляется подобная матрица (в кружок обводится взаимный выбор).

(Пример дается в распечатке)

Затем на отдельном листе вычерчивают социограмму. Она представляет собой четыре концентрические окружности, в которые помещают все номера учащихся класса. В первый круг (центральный) попадают «социометрические звезды», которые имеют в два раза больше среднего количества выборов, во второй круг— «предпочитаемые» (имеющие среднее количество выборов), в третий— «пренебрегаемые» (число выборов меньше среднего), в четвертый— «изолированные» (не получившие ни одного выбора). Выбор обозначают вектором, направленным от того, то выбирает, к тому, кого он выбрал. Полученные данные характеризуют особенности воспитанности детей и позволяют прогнозировать и планировать воспитательную работу в классе и школе.

**2. Изучение и анализ результатов и эффективности воспитательного процесса. Виды и уровни анализа воспитательной работы.**

Эффективность воспитательного процесса определяется мерой отношения поставленных целей, прогнозируемого результата и реально достигнутого.

Изучение результата и эффективности воспитательного процесса выполняет аналитическую, контрольно-корректирующую и прогностическую функции.

При этом:

* выявляется реальное состояние воспитательного процесса с учетом конкретных критериев, показателей, поставленных задач;
* анализируются изменения, произошедшие в воспитательном процессе (изучение влияния разных условий и средств на результаты работы);
* выявляются возможности развития воспитательного процесса, происходит поиск путей и средств дальнейшего совершенствования воспитательного процесса;
* определяется эффективность влияния воспитательной работы на развитие личности учащихся и педагога, отношений в коллективе.

При отборе критериев, показателей и методик изучения эффективности воспитательной деятельности необходимо использовать системный подход, позволяющий установить взаимосвязь полученных результатов с целями, задачами, содержанием и способами организации педагогического процесса.

Основное предназначение воспитания заключается в его развивающем влиянии, поэтому только происходящие изменения в личности ребенка могут свидетельствовать об эффективности воспитания и образования в целом.

Чтобы анализировать воспитательную работу в школе, необходимо ее тщательно контролировать:

* проверять планы классных руководителей;
* проверять качество проведенных классных часов путем их посещения;
* проводить совещания с классными руководителями и учителями-предметниками регулярно;
* проводить тематические педсоветы и родительские собрания;
* контролировать деятельность студии дополнительного образования.

Итоговый анализ воспитательной работы за учебный год - самый сложный. Для анализа вычленяются основные блоки воспитательной работы, которые отражают задачи, приоритетные направления воспитательной работы.

Анализ дает возможность раскрыть дополнительные ресурсы воспитания, применить новые методики, определить необходимые средства, и в итоге это должно способствовать продуктивности воспитывающей деятельности образовательного учреждения.

Изучение эффективности воспитательного процесса осуществляется на следующих трех уровнях:

документы, концептуально обосновывающие воспитательную деятельность образовательного учреждения, особенности организации реального воспитательного процесса в школе и классах, проявление особенностей воспитанности в отношениях и поведении школьников.

Обобщая научные и практические аспекты воспитательной деятельности образовательных учреждений, выделим следующие направления изучения эффективности воспитательного процесса в образовательном учреждении: состояние здоровья учащихся (физическое, психическое, нравственное); ценностно-смысловая компетентность; гражданственная компетентность; саморазвитие и самосовершенствование; интеграция знаний; социальное взаимодействие; общение; информационно-технологическая.

К критериям эффективности согласно компетентностному подходу относятся: готовность к использованию, знания, опыт использования, личностное отношение, эмоционально-волевая саморегуляция. Изучение эффективности воспитательной деятельности необходимо для определения качества образовательной деятельности, которое представляет собой меру удовлетворенности образовательных потребностей личности, общества, государства. Измерять качество образования нужно и для обеспечения удовлетворенности личности своей образовательной подготовкой. Качество образовательных систем позволяет констатировать, насколько обеспечиваются права человека на получение образования, соответствующего мировому уровню. В философии качество трактуется как целостная совокупность свойств, их связей и отношений, отличающих один предмет или явление от других предметов или явлений. Качество— тот нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования. Принято считать, что здесь воплощаются социальные требования общества к учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения. Однако в условиях перехода на новую философию образования— личностную— на передний план выдвигаются эмоциональное и социальное развитие учащегося, сформированность у него ценностно-ориентационной сферы. Традиционно оценка качества воспитательной деятельности предполагала выявление результатов, которых добиваются школьники в образовательном процессе. В последние годы в связи с провозглашением приоритетного личностно ориентированного подхода в качество образования включают и качество процесса образования. Однако необходимо обращать внимание и на оценку качества условий образования, образовательной среды. Возникают вопросы: «Какие условия влияют на образовательный процесс?»; «Чем должна характеризоваться образовательная среда?» и др. Вслед за Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко и Г. Н. Шибановой рас-смотрим каждую из составляющих качества образования. Начнем с выявления и описания качества конечных результатов в о с п и т а т е л ь н о й д е я т е л ь н о с т и. Вычленение этих результатов связано с основной целью любой образовательной системы— обеспечить возможности каждому уче-нику для развития своих склонностей и познавательных интересов. Самым показательным конечным результатом любой образовательной системы является состояние здоровья учащихся. В качестве основного конечного результата следует рассматривать сформированность у учащихся ценностных отношений к окружающей действительности: отношение к своему Отечеству, отношение к Другим, отношение к себе, отношение к деятельности (познавательной, трудовой, эстетически-художественной и др.). В педагогической литературе каждое из отмеченных отношений фиксируется по определенным показателям. Интегральным конечным результатом, очевидно, следует считать образованность учащегося. Такой подход поддерживается целым рядом отечественных ученых. Например, И. С. Якиманская отмечает, что образованность учащегося формируется на основе его обученности. По ее мнению, образованность— свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению и самореализации).Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко и Г. Н. Шибанова выделяют следующие к р и т е р и и о ц е н к и к а ч е с т в а в о с п и т а т е л ь н о й деятельности: личностно-смысловое отношение школьников к знаниям, обществу, труду, природе, прекрасному, к себе самостоятельно выработанные им способы учебной работы (интеллектуальные, информационные, исследовательские и др.), в которых представлены усвоенные в образователь-ном процессе способы проработки учебного материала и результаты накопления собственного опыта. В числе м е т о д о в о ц е н к и к а ч е с т в а в о с п и т а т е л ь н о й деятельности: рейтинг; обратная связь: контроль, оценка, анализ; мониторинг; анализ реального педагогического процесса; экспертные оценки; анализ документации и продуктов деятельности; разработка инновационных воспитательных проектов: олимпиады, конкурсы, день качества, конкурс— аукцион, выставки ит. д.; психологическое диагностическое тестирование личностной направленности; самотестирование.

Таким образом, изучение эффективности воспитательного процесса в образовательном учреждении должно быть систематическим, проводиться на компетентностном уровне, предполагающем глубо-кий анализ проблем и формирование объективных выводов.

Литература

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]/С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-Москва: Академия, 2012.-416 с.
2. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое воспитанность?

2.Назовите показатели воспитанности?

3.Какие методики вы можете назвать по изучению уровня воспитанности?

4.Перечислите критерии воспитанности?

**Тема 4.1. Основные вопросы теории специальной педагогики.**

План:

1. Понятие нормы и отклонения. Систематика нарушений в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка).

2. Статистика нарушений в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка).

**1. Понятие нормы и отклонения. Систематика нарушений в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка).**

Специальная педагогика (называемая в нашей стране также дефектологией, коррекционной педагогикой) является составной частью педагогики, одной из ее ветвей (от лат. specialis - род, вид). Специальная педагогика - это теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств, затруднительно или невозможно.

Понятие нормы широко используется в медицине, психологии, педагогике, социологии и других науках. Нравственные нормы не могут быть раз и навсегда зафиксированы во всех без исключения сообществах, потому что они, во-первых, имеют национальную специфику, а кроме того со временем преобразуются, изменяются. Причем, чем демократичнее общество, тем терпимее оно относится к нестандартным формам проявления личности, в то время как тоталитарные режимы склонны строго регламентировать поведение человека, жестоко наказывать, если допускается отклонение от норм. Норма — это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней. Использование понятия нормы в общественных науках можно сравнить с использованием понятия «идеальный газ» в физике. В медицине, психологии, социологии имеются свои показатели, параметры, характеристики нормы. То, что не соответствует норме, обозначается другим словом — «отклонение от нормы».

Для социальной педагогики понятия «норма» и «отклонение от нормы» — очень важные. Они используются для характеристики процесса развития и социального поведения ребенка.

Отклонения могут носить как негативный, так и позитивный характер. Например, отклонениями от нормы в развитии ребенка являются и умственная отсталость и талантливость. Такие негативные отклонения в поведении, как преступность, алкоголизм, наркомания и др., оказывают отрицательное влияние и на процесс социального становления человека, и на развитие общества в целом. Позитивные же отклонения в поведении, к которым можно отнести все формы социального творчества: экономическую предприимчивость, научное и художественное творчество и др., напротив, служат развитию социальной системы, замене старых норм новыми. В социальной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнять причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснять, каким образом они влияют на процесс социализации ребенка, и на основе этого строить практическую социально-педагогическую деятельность.

**Систематика нарушений**

Множественность вариаций нарушений у человека затрудняет создание их универсальной классификации. Нарушение, недостаток развития может возникнуть внезапно после несчастного случая, болезни, а может развиваться и усиливаться на протяжении длительного времени, например, вследствие воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды, вследствие длительно текущего хронического заболевания. Недостаток, нарушение могут устраняться (полностью или частично) медицинскими и (или) педагогическими средствами или уменьшаться в своем проявлении.

Как было установлено в предыдущем разделе, в качестве универсального, собирательного, применяемого в широком смысле термина, обозначающего недостаток физической или психической сферы человека, сегодня принят термин ограничение (возможностей), в англоамериканской профессиональной речевой среде — handicap (ограничение, препятствие). Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с разными профессиональными подходами к данному предмету и разными основаниями для систематики существуют разные классификации. Наиболее распространенными основаниями являются следующие:

причины нарушений;

виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;

последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

В основе последней педагогической классификации (М. Варнок, 1979) лежат характер особых образовательных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и степень ограничения

возможностей.

Итак, в педагогике в соответствии с исторически сложившейся системой образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии, а также в соответствии с системой предметных областей специальной педагогики в основу классификации по традиции положен характер нарушения, недостатка. Соответственно различают следующие категории лиц с ограниченными возможностями:

глухие;

слабослышащие;

позднооглохшие;

незрячие;

слабовидящие;

лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;

лица с нарушением интеллекта;

дети с задержкой психического развития (труднообучаемые); лица с тяжелыми нарушениями речи;

лица со сложными недостатками развития.

Существует и более обобщенная классификация, в основе которой лежит группировка указанных выше категорий нарушений в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма:

телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания); сенсорные нарушения (слух, зрение);

нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения).

Данная классификация значима для педагогики лишь как обобщенная системная организация всей совокупности нарушений развития. Для медицинской сферы эта классификация более значима, она имеет в медицине более тонко дифференцированную классификацию.

В сфере социальной защиты, социально-трудового права значимой является классификация по причинам возникновения нарушения, недостатка. Это связано с особенностями предоставления материальной и иной социальной помощи, компенсационных выплат, льгот и др.:

врожденное нарушение развития;

несчастный случай, стихийное бедствие;

производственная травма;

профессиональное заболевание, приведшее к возникновению ограничения возможностей;

дорожно-транспортное происшествие;

участие в боевых действиях;

экологические преступления;

болезнь;

прочие причины.

Классификация по причинам нарушений имеет значение и для педагогики, так как знание происхождения того или иного недостатка развития, в том числе его биологической или социальной обусловленности, а также времени и особенностей возникновения предоставляет педагогу необходимые исходные данные для планирования индивидуальной программы специальной педагогической помощи.

Значимой для социальной сферы и для педагогики является классификация по последствиям недостатков, которые влияют на дальнейшую жизнь человека — на его потребность в специальном образовании, реабилитации (медицинской, психологической, социальной, профессиональной), уходе, обеспечении специальными техническими средствами и др.

Английские специалисты (М. Варнок, 1979) предложили перекрестную классификацию, в которой указаны не только нарушенные сферы организма и функций человека, но и степень их поражения. Это позволяет не только более тонко дифференцировать различные категории лиц с ограниченными возможностями, но и на основе этой классификации более точно определять характер и объем особых образовательных и социальных потребностей каждого конкретного человека с проблемами в развитии.

Исходя из этой классификации, можно с достаточно большой долей вероятности определить социально и образовательно-значимые особые потребности того или иного человека с ограниченными возможностями и соответственно направления коррекционно-образовательной деятельности: ориентировка в окружающей физической и социальной среде, физическая независимость, подвижность, возможность различных видов деятельности, возможность занятости, возможность социальной интеграции и социально-экономической независимости.

Свои, частные классификации имеет каждая предметная область специальной педагогики.

**2. Статистика нарушений в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка).**

Международные общественные организации (ЮНЕСКО, ВОЗ) ведут систематическую работу по сбору статистических данных о частоте и видах нарушений развития. Большинство цивилизованных стран также ведет свой статистический учет в соответствии с принятой в данной стране терминологией и классификационными признаками ограниченных возможностей здоровья и жизнедеятельности.

Тем не менее, абсолютно точных и исчерпывающих мировых статистических данных нет, так как многие страны имеют свои, отличающиеся от других критерии выделения лиц с ограниченными возможностями. Особенно сложен сбор статистических данных в развивающихся странах, где специфические социокультурные условия и недостатки обеспечения медицинской и педагогической помощью не позволяют получать точные и адекватные, например европейским критериям, данные о количестве различных категорий лиц с ограниченными возможностями.

Характер статистических данных той или иной страны определяется также уровнем ее цивилизованности, качеством медицинской, социальной и педагогической помощи в ней. Замечено, что в странах с низким уровнем развития первое место по частоте занимают грубые органические нарушения, нарушения зрения и слуха. В странах, где планка образовательного уровня поднята высоко (Финляндия, Швеция, США, Германия), одно из первых мест по частоте занимают специфические образовательные затруднения — нарушения речи, затруднения при чтении, письме, в математике. В развивающихся странах наличие таких нарушений статистика не отражает, так как преобладающая неграмотность детского населения не позволяет выделить эту проблему.

Тем не менее, сегодня статистика свидетельствует о достаточно устойчивом процентном соотношении между различными категориями отклонений в развитии в пределах основных возрастных групп. Так, по степени распространенности в пределах детской возрастной группы первое место по численности занимают дети с образовательными затруднениями (более 40%); второе место — с нарушением интеллекта (около 20%), третье — с нарушениями речи (также около 20%), остальные нарушения в совокупности составляют менее 20%. Сами недостатки физической или психической сферы человека также имеют относительно стабильные показатели, что позволяет опираться на статистические данные при определении направлений в социальной политике государства, в организации системы образования, здравоохранения, социальной защиты, в финансировании и планировании развития этих социальных сфер. Так, в мире (кроме Африки) на 1 тыс, человек приходится З слепых, а более 5% населения испытывают проблемы со слухом. На каждые 100 школьников в возрасте от 7 до 15 лет приходится 4—5 человек, имеющих нарушение интеллекта или испытывающих образовательные затруднения. На каждые 800 новорожденных приходится один ребенок с синдромом Дауна.

В разных возрастных категориях разный (больше—меньше) процент тех или иных нарушений развития (это изменения, обусловленные возрастом, т. е. физиологическими закономерностями развития человека в различные возрастные периоды). Так, в возрастной группе людей после 50 лет заметно возрастает число страдающих нарушением слуха.

В нашей стране также ведется статистический учет лиц с ограниченными возможностями. Применительно к сфере образования учет проводится по посещаемости образовательных учреждений детьми и подростками с особыми образовательными потребностями. О детях дошкольного возраста относительно полные статистические данные имеются только по линии здравоохранения, т. е. на этапе диагностики. Сфера дошкольного образования имеет статистические данные только о тех детях, которые посещают дошкольные образовательные учреждения.

Приведем некоторые статистические данные Министерства образования Российской Федерации.

В настоящее время 1,7 млн детей, проживающих в Российской Федерации, т.е. 4,5% всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. В это число входит более 353 тыс. детей дошкольного возраста; 63,6% таких детей находятся в дошкольных образовательных учреждениях вместе с обычными детьми.

Почти 272 тыс. детей школьного возраста обучается в 1905 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

К системе школьного специального образования России относятся: 1461 школа для детей с нарушением интеллекта, где обучаются 207836 учащихся; 84 школы-интерната для глухих детей с 11413 учащимися; 75 школ-интернатов для слабослышащих детей с 10963 учащимися; 3040 незрячих учеников обучаются в 18 школах-интернатах для слепых детей, 61 школа-интернат для слабовидящих, где обучаются 8605 учеников; 44 школы-интерната для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которые оказывают помощь 6171 учащемуся; 69 учреждений для детей с задержкой психического развития, где обучаются 12562 учащихся; 60 учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи, где обучаются 11 362 ребенка.

В 15% случаев нарушений интеллекта речь идет о детях с тяжелыми формами умственной отсталости, осложненными другими недостатками развития — нарушениями слуха, зрения, опорнодвигательного аппарата и др. до недавнего времени эта категория детей квалифицировалась как необучаемая (в общепринятом смысле школьного обучения). Поэтому часто эта категория лиц с ограниченными возможностями остается вне образовательного пространства, хотя сегодня доказано, что при систематической и профессионально выполняемой коррекционно-педагогической работе эти дети способны к освоению простейших форм социального поведения, общения, культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, что, безусловно, также является обучением. Тем не менее, эти дети находятся в большинстве случаев в закрытых интернатных учреждениях — интернатах социальной защиты, где получают лишь уход, но не необходимую для них коррекционно-педагогическую помощь. Сегодня в нашей стране около 32 тыс. таких детей и подростков.

К системе специального образования относятся специальные классы в образовательном учреждении (школе) общего назначения, предназначенные для разных категорий учащихся с нарушениями развития, преимущественно для детей с нарушениями интеллекта. В настоящее время число обучающихся в них детей составляет около 200 тыс. человек. Около 34 тыс, детей и подростков с ограниченными возможностями обучается на дому или в школах индивидуального (надомного) образования.

Таким образом, более 500 тыс, детей и подростков школьного возраста обучается в системе специального образования. Часть детей и подростков не имеет возможности обучаться в связи с отсутствием специальных профильных образовательных учреждений на своей территории (в крае, области, республике). Так, почти каждый второй ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата лишен возможности получить образование в профильном специальном образовательном учреждении, а образовательные учреждения общего назначения не имеют сегодня условий и специалистов для обучения детей этой категории.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности преобладают лица мужского пола (55%), особенно в городах. Ведущей возрастной группой являются дети в возрасте 8—1З лет (это связано с поздним сроком выявления отклонения в развитии, в основном связанным с началом школьного обучения).

В детской популяции существует не поддающаяся точному учету обширная группа детей, которые не имеют официального статуса инвалида, но возможности здоровья которых ограничены вследствие хронических заболеваний.

Среди взрослого населения России около 8 млн человек имеет официальный статус инвалида, кроме того, насчитывается еще несколько миллионов человек, не имеющих такого статуса, хотя возможности их здоровья также ограничены. В общей сложности около 15 млн человек населения России имеет ограниченные возможности здоровья и жизнедеятельности, а значит, и трудоспособности.

Литература

* 1. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.
  2. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля

1.Что такое норма?

2.Почему одаренность является отклонением?

3.Назовите классификацию нарушений?

4.Какая классификация нарушений важна для социальной сферы?

**Тема 4.2. Основы дидактики специальной педагогики**

План

1. Особые образовательные потребности и содержание специального образования.

2. Принципы специального образования.

3. Формы организации специального обучения.

4. Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования. Инклюзивное образование, его особенности.

**1. Особые образовательные потребности и содержание специального образования.**

...Процесс развития дефективного ребенка, — писал Л. С. Выготский в 1929 г., — двояким образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) есть одна сторона социальной обусловленности развития, социальная направленность компенсации (курсив наш. — Н. Н.) на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет ее вторую сторону. Глубокое своеобразие пути и способа развития при общности конечных целей и форм у дефективного и нормального ребенка — вот наиболее схематическая форма социальной обусловленности этого процесса» . Как и все остальные люди, человек с ограниченными возможностями в своем развитии направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Однако путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого в педагогике: физические и психические недостатки меняют, отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека.

Важнейшими задачами поэтому являются предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация средствами образования. Это означает максимально полное удовлетворение возникших в связи с нарушением и, следовательно, с ограничением специфических образовательных потребностей. Например, для предотвращения негативных последствий развития у ребенка, потерявшего слух, необходимо удовлетворение целого ряда возникших у него новых, отсутствовавших раньше, образовательных потребностей: развитие остаточного слуха и обучение пользованию этим остаточным слухом в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение восприятию обращенной к нему речи говорящего человека по чтению с его губ; коррекционно-педагогическая поддержка и предотвращение распада имеющейся у ребенка речи; обучение ориентированию и поведению в беззвуковом пространстве и многое другое.

Следует помнить, что ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т. е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферы; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию. Обучение и воспитание органично взаимосвязаны и взаимодополняемы в специальном образовательном процессе, протекающем в специальных образовательных условиях, которые включают в себя:

наличие современных специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);

учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств (в том числе и технических) образования, компенсации и коррекции;

адекватную среду жизнедеятельности;

проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, олигофренопедагогами, логопедами) и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами;

предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

В зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования. Так, часть неслышащих, слабослышащих, позднооглохших, незрячих, слабовидящих, лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, лиц с тяжелыми нарушениями речи способна не только к освоению общего среднего образования, но и к получению среднего и высшего профессионального образования.

Лица с нарушениями интеллекта способны к элементарной общеобразовательной подготовке и освоению профессий, не связанных с интенсивной интеллектуальной деятельностью или со сложными коммуникативными процессами, позволяющих им вести самостоятельный трудовой образ жизни и успешно адаптироваться в обществе.

Глубоко умственно отсталые лица, обучаясь по индивидуальным образовательным программам, осваивают в большей мере соответствующие особенностям их развития программы средового и социального адаптирования (гигиенические и элементарные бытовые навыки, простейшие трудовые навыки).

Содержание специального образования, его воспитательного и обучающего компонентов зависит не только от особенностей отклонений в развитии, но и от возрастного периода, в котором находится растущий человек с ограниченными возможностями.

Специальное образование человека с ограниченными возможностями — глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объем, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонения (Или отклонений) в развитии, сохранностью анализаторов, функций и систем организма; временем возникновения и тяжестью нарушения; социокультурными и этнокультурными условиями жизнедеятельности ребенка и его семьи; желанием и возможностями семьи участвовать в процессе специального образования; возможностями и готовностью окружающего социума, системы образования к выполнению всех требований и созданию всех условий для специального образования; уровнем профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих с ребенком и его семьей.

Любой гражданин Российской Федерации имеет гарантированное право и равные возможности образования (ст. 43 Конституции Российской Федерации), в том числе и специального образования. Условия их осуществления определяются образовательным стандартом.

Существуют образовательные нормативы, определяемые с учетом физических и психических особенностей и ограничений развития обучающихся, которые называются государственным стандартом общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, или специальным образовательным стандартом . В качестве государственной нормы образованности в стандарте представлена система основных параметров. Она отражает, с одной стороны, представления современного общества о необходимом уровне образования данной категории лиц, а с другой стороны, учитывает возможности реальной личности в достижении этого уровня.

Стандарт специального образования применительно к каждой категории лиц с особыми образовательными потребностями отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей работе, профилактической и оздоровительной работе, а также к трудовой и начальной профессиональной подготовке.

При разработке требований стандарта учитываются как общие для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями недостатки развития, так и особенности, характерные только для какой-либо определенной категории.

К числу недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями, относятся:

замедленное и ограниченное восприятие; недостатки развития моторики;

недостатки речевого развития;

недостатки развития мыслительной деятельности;

недостаточная по сравнению с обычными детьми познавательная активность;

пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях;

недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм и заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением).

Для преодоления этих недостатков вносятся изменения в содержание общеобразовательных предметов, проводится их корректировка. Например, вводятся пропедевтические разделы, позволяющие восполнить недостающие у детей с особыми образовательными потребностями знания и представления об окружающем мире. Для отдельных категорий детей, обладающих особой спецификой развития, предусматривается оригинальное содержание общеобразовательных предметов, например для учащихся с нарушенным интеллектом.

Для преодоления последствий первичных нарушений развития (при отсутствии и неполноценности зрительного или слухового восприятия, системном недоразвитии речи, поражении речевых зон коры головного мозга и др.) в содержание специального образования включены специфические учебные предметы, которых нет в содержании обычного школьного образования. Так, в содержании образования слепых детей предусмотрены занятия по обучению ориентировке в пространстве и развитию мобильности; для детей с нарушенным слухом предусмотрены занятия по развитию остаточного слуха и формированию устной речи, включены уроки предметно-практической деятельности, направленные на развитие словесной речи в ее коммуникативной функции в процессе деятельности и др.

Стандарт специального образования учитывает также степень выраженности нарушения и соответственно ограничения возможностей (например, стандарт образования для незрячих, и отдельно — стандарт для слабовидящих, стандарт для неслышащих, и отдельно — стандарт для слабослышащих), а также возможность сочетания с другим нарушением развития (например, сочетание нарушения зрения с нарушением интеллекта или нарушения слуха с нарушением зрения и др.).

В стандарте учитываются не только индивидуальные особенности развития той или иной категории лиц с особыми образовательными потребностями, но и специфика социокультурных и этнокультурных условий их проживания. Поэтому стандарт имеет две части: федеральную, т. е. общую для всей страны, и национально-региональную, разрабатываемую применительно к конкретным условиям и особенностям образования лиц с ограниченными возможностями на той или иной территории России.

Стандарты специального образования ориентированы на растущего человека с ограниченными возможностями на протяжении всего периода его становления и социализации, т. е. с первых месяцев жизни до зрелого возраста. Проблема стандартизации специального образования в нашей стране является новой, и в соответствии со сложившимися в советской дефектологии традициями наиболее разработанной к настоящему времени является та его часть, которая относится к школьному периоду специального образования, представленная выше в качестве примера.

**2.Принципы специального образования.**

Принципы — это система наиболее общих, существенных и устойчивых требований, которые определяют характер и особенности организации коррекционно-образовательного процесса и управления познавательной деятельностью лиц с особыми образовательными потребностями.

Специальная педагогика опирается на соответствующие обще- педагогические принципы организации образования и управления познавательной деятельностью, однако их реализация в системе специального образования имеет закономерное своеобразие. Собственные принципы специальной педагогики отражают важнейшие, концептуальные положения специального образования лиц с особыми образовательными потребностями. Эти принципы являются специфическими для специальной педагогики.

**Принцип педагогического оптимизма**

Принцип педагогического оптимизма обусловлен, с одной стороны, уровнем современного научного и практического знания о потенциальных возможностях лиц с особыми образовательными потребностями и, с другой стороны, представлениями о современных педагогических возможностях абилитации и реабилитации детей и взрослых с нарушениями в развитии. Этот принцип основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс. Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. При этом под способностью к обучению понимается не только и не столько традиционно понимаемое в педагогике освоение знаний по общеобразовательным предметам, сколько способность к освоению любых, доступных ребенку, социально и личностно значимых навыков жизненной компетенции, обеспечивающих его адаптацию в окружающей среде и способствующих самостоятельной и независимой жизнедеятельности. Лица с особыми образовательными потребностями, как правило, учатся медленнее, но они могут учиться и достигать высоких результатов.

Принцип педагогического оптимизма опирается на идею Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка, свидетельствующую о ведущей роли обучения в его развитии и позволяющую прогнозировать начало, ход и результаты индивидуальной коррекционно-развивающей программы. Специальный педагог строит коррекционно-педагогическую работу с ребенком, опираясь не только на имеющийся актуальный уровень развития, но и зная и учитывая потенциальные возможности ребенка, имея установку на положительный результат обучения.

Принцип педагогического оптимизма не принимает теорию «потолка», согласно которой развитие человека с ограниченными возможностями здоровья застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в состоянии подняться. Согласно этой теории не все категории детей с отклонениями в развитии способны к обучению. Следствием этой теории является существование в нашей стране и сегодня категории так называемых «необучаемых детей»

Современная специальная педагогика утверждает, что необучаемых детей нет. Педагогическое искусство и современные коррекционно-образовательные технологии, любовь к ребенку, тер пение и настойчивость могут творить чудеса. Об этом свидетельствует современный положительный опыт обучения так называемых «необучаемых» детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

Принцип педагогического оптимизма предполагает иной взгляд на человека с особыми образовательными потребностями. Это неущербный, социально малоценный индивид. Это благополучно развивающаяся и социально полноценная личность, если этого хочет общество, если оно может обеспечить для этого необходимые условия.

**Принцип ранней педагогической помощи**

Современная специальная педагогика считает одним из ключевых условий успешной коррекционно-педагогической помощи обеспечение раннего выявления и ранней диагностики отклонений в развитии ребенка для определения его особых образовательных потребностей. Современное специальное образование предусматривает максимальное сокращение разрыва между моментом выявления первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционно-педагогической помощи, расширяя временные границы предоставления специальных образовательных услуг с первых месяцев и на протяжении всей жизни человека.

До начала 60-х гг. ХХ столетия необходимость оказания коррекционно-педагогической помощи ребенку обнаруживалась лишь тогда, когда он приходил в школу и не справлялся с программой школьного обучения. В значительной степени это было связано с разобщенностью и отсутствием единства действий медицинских и педагогических структур, необязательностью дошкольного образования (в отличие от школьного всеобуча), недостаточной информированностью родителей о педагогических возможностях помощи их ребенку.

Из психологии известно, что в развитии ребенка существуют так называемые сензитивные периоды, т.е. периоды наиболее благоприятного, легкого и быстрого развития определенных психических процессов. Эти периоды недолговременны, и если по каким-либо причинам в этот период не сформировалась предполагаемая структура (отсутствовала адекватная окружающая среда или особенности индивидуального развития ребенка не способствовали этому), то по его окончании в дальнейшем потребуется много специальных усилий для того, чтобы ее сформировать. Многие сензитивные периоды, играющие решающую роль для последующего развития ребенка, приходятся на ранний и дошкольный возраст.

Если, например, у ребенка с рождения отсутствует или нарушен слух и не предпринимались своевременно специальные педагогические меры для создания условий для речевого развития в первые месяцы и годы жизни, то сензитивный период развития речи проходит у него впустую, а начатая в более поздние сроки коррекционно-педагогическая работа уже не будет столь эффективной. Кроме того, нарушение процесса формирования и развития речи замедлит развитие познавательных процессов, вызовет своеобразное развитие всей психической деятельности, негативно скажется на процессе общения и взаимодействия с окружающими, отразится на развитии личности ребенка в целом.

Современная наука обладает необходимыми диагностическими и коррекционно-педагогическими технологиями, позволяющими предотвратить негативные тенденции развития детей раннего возраста, имеющих различные нарушения — сенсорные, интеллектуальные, эмоциональные, двигательные, речевые.

**Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования**

Этот принцип предполагает опору на здоровые силы обучающегося, воспитанника, построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития (т. е. природосообразно). Коррекционная работа, направленная на исправление или ослабление недостатков психо-физическго развития (например, коррекция недостатков речи, произвольных движений, пространственной ориентации и пр.), создает дополнительные возможности для процесса компенсации утраченных или неполноценных функций или систем организма. Образование и развитие ребенка с ограниченными возможностями строится, таким образом, в соответствии с его специфическими природными возможностями и на их основе.

Из физиологии известно о возможности определенной компенсации утраченной функции (анализатора, органа или системы организма) за счет перестройки других сохранных. Поэтому процесс образования человека с особыми образовательными потребностями строится с опорой на сохранные функции. Часто это необычное с точки зрения общепринятых норм замещение (или компенсация), однако компенсаторные возможности человеческого организма настолько велики, многообразны, что в специальной педагогике существует мощный арсенал компенсаторных подходов, позволяющий оказывать педагогическую помощь человеку в самых, казалось бы, безнадежных ситуациях, возвращая его в образовательное пространство. Незрячие люди могут научиться читать с помощью кончиков пальцев; неслышащие — понимать по губам говорящего обращенную к ним речь и полноценно общаться на языке жестовой речи; лица, утратившие способность действовать руками, писать, шить и вязать, рисовать используя функции других частей тела.

Коррекционно-компенсирующая направленность образования обеспечивается современной системой специальных технических средств обучения и коррекции, компьютерными технологиями, особой организацией образовательного процесса. Она отражена в содержании, методах, организации и организационных формах специального образования. Так, это меньшая наполняемость классов в школе, увеличенные сроки обучения, охранительный лечебно-педагогический режим, наличие индивидуальных занятий, специальные предметы (уроки) для коррекционной и компенсирующей работы, специальные методы и приемы учебной и обучающей деятельности и многое другое.

**Принцип социально-адаптирующей направленности образования**

Коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в специальном образовательном процессе не как самоцель, а как средство обеспечения человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности максимально возможной для него самостоятельности и независимости в социальной жизни.

Социально-адаптирующая направленность специального образования позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и психологическую подготовленность к жизни в окружающей человека социокультурной среде, помочь найти ту социальную нишу, в которой недостаток развития и ограничение возможностей максимально компенсировались бы, позволяя вести независимый социально и материально достойный человека образ жизни.

Социально-адаптирующая направленность специального образования обеспечивается содержанием его стандартов, формами и средствами коррекционно-образовательного процесса, которые предусматривают долговременную и сложную систему коррекционно-педагогической и психологической работы по освоению воспитанником необходимых для участия в социальной жизни норм поведения и жизнедеятельности, а также выработку соответствующих навыков и привычек в максимально доступной для данного человека мере, начиная от элементарных гигиенических, коммуникативных, бытовых навыков и заканчивая сложными социальными навыками, нравственно-этическими, философскими, социокультурными и иными взглядами и убеждениями.

**Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования**

Нормально развивающийся ребенок с первых месяцев жизни, находясь в языковой среде и активно взаимодействуя с предметным и социальным окружением, обладает всеми необходимыми условиями для развития речи и мышления, формирования речевого поведения, освоения коммуникативных умений.

Традиционное обучение в массовых образовательных учреждениях адресовано детям с развитой словесной речью. Обычный ребенок приходит в школу уже обладая системой житейских понятий, во взаимодействии с которой постепенно формируются научные понятия, развивается словесно-логическое мышление. На основе словесной речи продолжает развиваться общение, в значительной степени на основе словесной речи регулируется поведение. Любое нарушение умственного или физического развития отрицательно сказывается на развитии у ребенка и мышления, и речи, и умения общаться.

Свои специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации существуют у всех категорий детей и подростков с ограниченными возможностями, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения. Это необходимое условие реализации специального образования и успешной социокультурной адаптации человека с ограниченными возможностями.

**Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании**

Определяющая роль деятельности в становлении и развитии личности общеизвестна. Деятельностный принцип в специальной педагогике опирается на существующее в психологии понятие «ведущая деятельность». Предметно-практическая деятельность в системе специального образования является специфическим средством обеспечения компенсаторного развития ребенка с любым отклонением в развитии (инструментом коррекции и компенсации нарушенных психических функций), пропедевтики необходимых элементов образования и трудовой деятельности. То, чему обычного ребенка можно научить на словах, для ребенка с особыми образовательными потребностями становится доступным только в процессе собственной деятельности, специально организованной и направляемой педагогом.

У детей с отклонениями в развитии отсутствуют или недостаточно развиты такие имеющиеся у нормально развивающегося ребенка структуры, как житейский опыт, соответствующие житейские представления, понятия и практические умения. Нет у них и необходимого и достаточного для освоения общеобразовательных предметов понятийного багажа. Специальная педагогика, реализуя психологическую теорию о деятельностной детерминации психики и следуя принципу единства образования с развитием языка, мышления и коммуникации, организует образовательный процесс на наглядно-действенной основе. Многочисленными научными исследованиями доказано, что предметно-практическая деятельность, в процессе которой успешно развиваются высшие психические функции ребенка: восприятие, речь и общение, мышление, память, эмоции, мотивация, — является мощным коррекционно-компенсирующим педагогическим средством в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

В специальном образовании распространена коллективная предметно-практическая деятельность под руководством педагога (работа «парами», «бригадами» и др.), которая создаст естественные условия (среду) для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении. Общение, в свою очередь, развиваясь, способствует овладению языком во всех его функциональных составляющих, мыслительными операциями, различными ситуациями общения и социального взаимодействия. Предметы, которыми оперируют дети, создают устойчивую мотивацию деятельности и являются источником недостающих детям знаний об окружающем их предметном мире, о назначении этих предметов и способах действий с ними.

Предметно-практическая деятельность позволяет, опираясь на здоровые силы и сохранные возможности ребенка, развивать сенсомоторную основу высших психических функций, в первую очередь языка и мышления, компенсировать недостаточность жизненного, практического (деятельностного) опыта, создавать естественные условия для развития навыков ситуативно-деятельностного и других видов общения, обеспечивать устойчивую мотивацию общения и деятельности в процессе обучения, овладевать навыками социального взаимодействия.

Принцип деятельностного подхода к образованию применим к любой категории детей с особыми образовательными потребностями и находит свою реализацию не только при проведении специальных коррекционных занятий. Он осуществляется и на уроках по общеобразовательным предметам и, конечно, в процессе воспитания.

**Принцип дифференцированного и индивидуального подхода**

Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Индивидуальный подход позволяет не только вести коррекционно-педагогическую работу в целом, но и специально уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого ребенка путем избирательного использования необходимых в данном случае методов и средств.

Принцип индивидуального подхода позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными. Благодаря индивидуальному подходу становится возможным развитие детей с тяжелыми и Множественными нарушениями через иное, доступное для них содержание обучения, через особый его темп и организацию, использование специфических приемов и способов коррекционно-педагогической работы.

Дифференцированный подход к детям и подросткам с особыми образовательными потребностями в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений. Так, в одном и том же классе или группе могут обучаться умственно отсталые дети с различными особенностями проявления этого нарушения, с возможными дополнительными отклонениями в развитии. Они будут отличаться между собой по учебно-познавательным возможностям, степени познавательной активности, по специфике особых образовательных потребностей в целом. В связи с этим педагог организует коррекционно-образовательный процесс дифференцированно, исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп, через различные для каждой из них содержание и организацию учебно-коррекционной работы, ее темп, объем, сложность, методы и приемы работы, формы и способы контроля и мотивации учения. Деление обучающихся на микрогруппы условно и непостоянно: по мере продвижения вперед дети могут переходить в микрогруппу более высокого уровня.

Реализуя принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учебные программы и учебники системы специального образования указывают вариативные возможности освоения программного материала, предусматривают разные уровни трудности с учетом разных групп, обучающихся внутри класса или группы.

**Принцип необходимости специального педагогического руководства**

Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка, так как имеет особое содержание, глубокое своеобразие протекания и нуждается в особой организации и способах ее реализации. Она направлена на коррекционно-компенсирующее преобразование различных психических функций и удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка в соответствии с его недостатком.

Особенности развития обучающихся заставляют вносить специфические изменения в содержание и способы их учебно-познавательной деятельности. Так, нарушения перцептивной деятельности вызывают необходимость перекодировки или особого структурирования учебной информации в соответствии с познавательными возможностями детей; нарушения мыслительной деятельности требуют такой организации обучения, в которой обеспечивается формирование конкретной (чувственной и действенной) основы умственных действий; потребность в компенсаторных путях и механизмах развития требует от специального педагога выбора возможных направлений коррекционно-педагогического воздействия и отбора адекватного содержания и средств компенсаторного развития.

Естественно, что только специальный педагог, зная закономерности и особенности развития и познавательных возможностей данного ребенка, с одной стороны, и возможные пути и способы коррекционной и компенсирующей помощи ему — с другой, может организовать процесс учебно-познавательной деятельности и управлять этим процессом. В большинстве случаев вследствие глубокого своеобразия развития детей с особыми образовательными потребностями самостоятельная учебно-познавательная деятельность их затруднена или не возможна.

**3.Формы организации специального обучения.**

Обучение детей и взрослых с особыми образовательными потребностями начиналось как *индивидуальное.*История специального образования приводит многочисленные примеры спорадических попыток индивидуального обучения глухих и слепых детей, преимущественно в домашних условиях или в монастырях. Значительное своеобразие нарушения развития у каждого ученика, опытно-экспериментальный путь нахождения методических приемов специального обучения для каждого конкретного случая, немногочисленность прецедентов специального обучения — все это определяло организацию индивидуального обучения применительно к детям с особыми образовательными потребностями. Индивидуальным было ремесленное и художественное обучение.   
        В современной специальной педагогике индивидуальная форма организации обучения применяется в следующих случаях:   
         когда обучающийся имеет тяжелые и множественные нарушения в развитии и в обучении и воспитании рекомендован именно индивидуальный подход, так как человек не способен к обучению в условиях групповой и коллективной работы. В связи с особенностями его познавательной деятельности обучение ребенка требует непрерывной индивидуальной психолого-педагогической поддержки и пошагового контроля, многократности повторения, сенсорные и моторные системы испытывают значительные затруднения во взаимодействии с окружающим миром. Таким образом организуется обучение детей с тяжелыми формами умственной отсталости и сопутствующими нарушениями, слепоглухих детей на начальных стадиях их обучения;   
         кода в соответствии со спецификой образовательного процесса, особенностями отклонений в развитии, возрастными особенностями (ранний возраст) ребенок нуждается в индивидуальной психологической, логопедической и иной коррекционной помощи, которая поможет дополнять фронтальные занятия. Здесь учитываются все тонкости и глубокое своеобразие развития нарушенных систем, уровень индивидуальных достижений и индивидуальные возможности продвижения конкретного ребенка.

Так, применительно к детям с нарушенным слухом проводятся индивидуальные занятия по формированию и развитию у них произносительной стороны устной речи, развитию остаточного слуха. Речевые, нарушения у различных категорий детей корригируются преимущественно на индивидуальных занятиях. Вряде случаев психологическая помощь, психокоррекционная и психотерапевтическая помощь оказываются также в условиях индивидуальной работы;   
           если ребенок обучается в домашних условиях.   
           Продолжительность индивидуальных занятий обычно около 20 -30минут.   
*Индивидуально-групповая форма*организации обучения в специальном образовании используется в качестве продолжения индивидуальной. Когда достигнут некоторый коррекционно-педагогический эффект на индивидуальных занятиях. Например, коррекционные занятия (развитие речи, навыков самообслуживания, ориентировки в пространстве и др.), особенно в условиях интегрированного обучения, предполагают возможность работы с ми в малых группах. На более поздних этапах обучения, по мер? достижения определенного коррекционно-педагогического эффекта, индивидуально-групповая форма организации обучения применяется в работе с детьми, имеющими комбинированные нарушения, тяжелые формы умственной отсталости.   
           *Классно-урочная система, урок*являются одними из основных форм организации учебного процесса. Урок, как и в общеобразовательной массовой школе, позволяет организовать не только учебно-познавательную, но и другие виды развивающей деятельности детей. Урок предоставляет возможности для сочетания фронтальной, групповой и в меньшей степени индивидуальной работы школьников. Его отличия от других организационных форм учебной работы состоят в следующем:   
          состав группы учащихся постоянен (хотя в условиях интегрированного обучения возможно временное объединение учащихся в рабочие группы по признаку сходства уровня развития, темпов учебной деятельности, характера нарушения в развитии, характера урока. Постоянство состава групп при этом нарушается: по одним признакам дети работают в одной группе, по другим — объединяются в другой группе);   
          деятельностью всех учащихся с учетом возможностей и особенностей каждого из них руководит учитель;   
        ученики овладевают знаниями непосредственно на уроке. В то же время в специальном образовании существует система пропедевтической работы, благодаря которой подготовка к освоению каких-либо новых знаний на том или ином уроке готовится педагогом заранее, через систему подготовительных упражнений, включенных в структуру других уроков, индивидуальных занятий, дополнительных форм организации обучения.   
         В большинстве случаев, особенно на начальных этапах обучения, уроки в специальной школе строятся по *смешанному или комбинированному типу.*Это объясняется тем, что младшие школьники с отклонениями в развитии не могут усваивать новый материал большими порциями; объяснению нового материала предшествует подготовительно-пропедевтическая работа, направленная на актуализацию соответствующих знаний иопыта учеников или формирование такого опыта; каждая порция нового материала требует незамедлительного его закрепления в деятельностных, практических формах упражнений; на всех этапах урока необходимы пошаговый, часто индивидуальный контроль усвоения материала, выявление возникающих образовательных затруднений.   
      В средних и старших классах уроки приобретают классические черты.   
Уроки в специальной школе характеризуются широким использованием *групповых*форм работы. Это работа парами, бригадами. В основном это *дифференцированно-групповые*формы работы, когда дети объединяются в группы в зависимости от их познавательных возможностей, темпов учебной деятельности, задач коррекционно-образовательного процесса, а также *бригадные,*когда дети объединяются (по собственному желанию или по указанию педагога) во временные группы для выполнения какого-либо учебного задания. Широко распространены такие формы работы на специальных (коррекционных) уроках, например на уроках предметно-практического обучения. Групповые формы работы способствуют активизации деятельности детей, более полному вовлечению их в учебный процесс, практическому освоению умений коллективной деятельности и навыков социального поведения, активизации речевой, мыслительной и коммуникативной деятельности в условиях естественной, ситуационной мотивации общения, познания, межличностного взаимодействия. Работа парами, бригадами позволяет осуществлять взаимообучение детей, развивает самостоятельность, инициативность, ответственность, чувство товарищества, партнерства, готовности к взаимопомощи.   
           *Индивидуализированная форма работы*на уроке применяется в отношении тех учащихся, которые значительно отличаются по своим познавательным возможностям, темпам и объему познавательной деятельности от остальных детей.   
           К числу дополнительных форм организации педагогического процесса в системе специального образования относятся *экскурсии, дополнительные занятии, внеклассные формы педагогической работы (например. Внеклассное чтение), самоподготовка (приготовление уроков в специальной школе-интернате).*К числу вспомогательных форм организации педагогического процесса в специальной школе-интернате относятся *проведение факультативов, кружковой и клубной работы, эпизодические мероприятия внеклассной работы (олимпиады, соревнования. Смотры, конкурсы, тематические вечера, походы и экспедиции).*Как и основные, вспомогательные и дополнительные формы организации учебного процесса в специальных школах-интернатах строятся с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, их возможностей участия в различных организационных формах учебной и воспитательной работы.

**4.Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования. Инклюзивное образование, его особенности.**

Учебно-познавательная деятельность человека с особыми образовательными потребностями не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных, применяемых в обучении нормально развивающихся детей средств. Поэтому необходимо применение специфических приемов и средств обучения и воспитания.

Любой учебный предмет характеризуется большим разнообразием содержания. Это обстоятельство вызывает необходимость применения при его усвоении различных и в каждом отдельном случае специфических приемов и средств обучения, бесконечного варьирования способов их сочетания. Принимая во внимание тот факт, что содержание должно быть усвоено детьми с тем или иным отклонением в развитии, спектр и комбинации приемов и средств обучения приобретают особое своеобразие.

Средства обучения должны соответствовать принципам специального образования. В связи с этим ценность использования того или иного средства определяется тем, насколько оно делает обучение максимально доступным и посильным для учащихся, учитывает их познавательные возможности на различных возрастных этапах; обеспечивает необходимый уровень сознательности и прочности усвоения учебного материала; приводит к усвоению знаний в определенной системе, к формированию навыков систематической работы по самостоятельному приобретению знаний; предоставляет возможность для учета индивидуальных особенностей учащихся, рационального сочетания фронтальной и индивидуальной работы, дифференцированного подхода к обучению; содействует развитию речи, мышления; обеспечивает деятельностную, наглядно-практическую основу освоения материала; обеспечивает коррекционно-компенсирующую направленность обучения; содействует развитию знаний и навыков, необходимых для социальной адаптации; ведет не только к усвоению знаний и формированию способов действий, но и обеспечивает надлежащее воспитание, общее развитие личности.

В системе специального образования значимую роль играет достаточный уровень восприятия обучающимися учебного материала, который обеспечивается оптимальным выбором средств реализации коррекционно-образовательного процесса. Решая вопрос о средствах обучения, педагог должен исходить из содержания материала. Наличия у учащихся необходимого опыта и знаний, а также учитывать особенности детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

Слово учителя является средством передачи ученикам знаний. Оно должно быть воспринято детьми.

Поэтому к речи педагога, работающего в системе специального образования, в силу специфики контингента обучаемых предъявляются особые требования. Речь должна звучать внятно, отчетливо, естественно. Педагог специальных образовательных учреждений должен уметь прогнозировать содержание и ритм учебного занятия как речевого события, владеть техникой речевой импровизации, находить и использовать ситуации, способствующие активизации речевой деятельности учащихся, обладать бездефектным произношением, умением строить краткие и точные фразы.

В специальном образовании помимо словесной речи учителя используются и другие ее виды. К ним относятся дактильная и жестовая речь, применяемые в обучении лиц, имеющих нарушения слуха. Жестовая речь применяется в обучении и других категорий лиц с отклонениями в развитии.

Дактильная речь представляет собой общение при помощи ручной азбуки, где каждая буква алфавита изображается пальцами руки знака — дактилемы. Последние складываются в целостные речевые единицы (слова, фразы и т.д.), при помощи которых протекает процесс общения. При передаче сообщения слепоглухому его рука накладывается на руку говорящего, и он с опорой на тактильные ощущения «считывает» передаваемую информацию.

Система жестового общения имеет сложную структуру. Она включает две разновидности жестовой речи — разговорную и калькирующую. Область применения разговорной жестовой речи — неофициальное межличностное общение. Она представляет собой самостоятельную систему. Калькирующая жестовая речь имеет иное строение. В ней каждый жест эквивалентен слову, порядок следования жестов идентичен порядку следования слов в обычном предложении.

Еще одно средство, упрощающее процесс восприятия неслышащими информации — зрительное восприятие устной речи — «чтение с лица». Зрительное восприятие устной речи в большинстве литературных источников принято называть чтением с губ.

В общении между людьми участвует не только слух, но и зрение. Видеть говорящего важно для восприятия его речи, поэтому орган зрения помогает органу слуха. Речь можно не только слышать, но и видеть, воспринимая ее по движениям губ, мышц лица, языка. Это вспомогательное средство облегчает слабослышащим процессы слухового восприятия, а для глухих служит частичной компенсацией отсутствующего слуха. Зрительные впечатления вызывают в сознании читающего с губ образы слов, которые облегчают понимание сказанного.

В некоторых случаях затрудненного общения (например, с лицами, имеющими тяжелые нарушения опорно-двигательного аппарата, сопряженные с невозможностью речевой деятельности) используется пиктографическое (символьное) письмо.

Гуманистическая направленность специального образования заставляет искать такие средства образования и коррекции отклонений в развитии, которые были бы близки детям с ограниченными возможностями, а также давали бы положительный и достаточно быстрый эффект.

Современная специальная педагогика в поиске таких форм и средств все чаще обращается к различным видам искусства как к средству развития и коррекции.

Существует несколько направлений в применении различных видов искусства в коррекционно-педагогическом процессе: психофизиологическое (связанное с коррекцией психосоматических нарушений), психотерапевтическое (связанное с воздействием на когнитивную и эмоционально-волевую сферы), психологическое (выполняющее катарсистическую, регулятивную, коммуникативную функции), социально-педагогическое (развитие эстетических потребностей, расширение общего и художественного кругозора, активизация потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве). Реализация этих направлений осуществляется через определенные методики, которые используются в артпедагогике и в арттерапии.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей каждого ребенка и особенностей каждого вида искусства.

Широкое распространение в системе специального образования получило использование музыкальных средств воспитания. Во всех типах образовательных учреждений как в учебное, так и во внеучебное время существуют разные формы организации работы с детьми, основанные на использовании разнообразных музыкальных средств.

Занятия оказывают положительное влияние на совершенствование ритмико-мелодической стороны устной речи учащихся, развитие их слухового восприятия. Улучшение слуховой памяти учащихся в процессе обучения восприятию музыки помогает им в усвоении языка.

Музыкальная деятельность имеет место не только на занятиях, но и вне занятий, в культурно-досуговых формах работы (праздниках и развлечениях, тематических вечерах, концертах и др.).

Изобразительные средства выступают не только как богатейший источник знаний об окружающей действительности, о мире красок, образов, но и как способ выражения своих чувств, впечатлений, эмоций, своего внутреннего мира.

Ручной труд как вид декоративно-прикладного искусства развивает моторику, координацию движений, формирует трудовые навыки, приобщает к культуре и искусству народа, края, страны, знакомит с искусством художественных ремесел, расширяет кругозор и речевой запас.

Художественно-речевая деятельность помогает детям с отклонениями в развитии совершенствовать свои речевые навыки, преодолевать страх и неуверенность в процессе пользования речью, развивает способность чувствовать красоту языка, поэтического и художественного слова, духовно обогащает детей, вызывает у них интерес к литературному чтению.

Театрализованно-игровая деятельность. Основной язык театрального искусства — действие, основные признаки — диалог и игра. Эти особенности делают театральное искусство очень близким детям, так как игра и общение и для дошкольников, и для младших школьников, и для подростков — ведущая деятельность. Велики возможности этой деятельности в плане коррекционно-педагогического воздействия. Приобщение к миру театра позволяет воспитывать положительные личностные качества, нравственно-этические основы, развивать психические функции (внимание, воображение, речь, память).

Использование средств искусства способствует коррекции и компенсации отклонений в развитии, активизации познавательных интересов, приобщению к духовной культуре, освоению различных форм социальной жизни и в итоге социальной адаптации человека с ограниченными возможностями, активному участию в общественной, культурной и досуговой деятельности в социальной среде.

В арсенале средств, используемых для обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования, имеется группа средств, значение которых трудно переоценить. Это разнообразная печатная продукция: книги, пособия, журналы, рабочие тетради, при этом особая роль принадлежит учебникам.

Учебники, издаваемые для различных категорий детей с отклонениями в развитии, имеют свою специфику, обусловленную особенностями развития детей.

По сравнению с соответствующими учебниками массовой школы они модифицированы в зависимости от характера и степени тяжести дефекта у обучающихся, их возраста, характера учебного предмета. В ряде случаев без изменений используются обычные учебники массовой общеобразовательной школы. В других случаях (например, для специальных школ VIII вида, где обучаются умственно отсталые дети) создаются и используются учебники по общеобразовательным предметам, но с оригинальным содержанием в соответствии со специальным образовательным стандартом, учитывающим особенности данной категории обучающихся. Для обеспечения специальных (коррекционных) предметов также создаются и используются учебники, аналогов которым в массовой школе нет.

В учебниках, используемых в специальных школах, должны присутствовать:

пропедевтические или дополнительные разделы, фрагменты содержания, предназначенные для заполнения пробелов в знаниях об окружающем мире в соответствии с характером нарушения развития;

средства актуализации знаний и личного опыта;

средства активизации познавательной деятельности и мотивации учения;

средства, направленные на развитие речи и мышления ребенка в соответствии с особенностями недостатков развития;

средства для коррекции и активизации сенсомоторного развития; задания, упражнения для развития навыков предметно-практической деятельности;

упражнения, направленные на формирование и развитие компенсаторных механизмов средствами данного учебного предмета у учащихся с теми или иными отклонениями в развитии.

Должны быть также учтены:

особенности восприятия, внимания, речи, мышления, памяти данной категории детей с отклонениями в развитии;

возможность дифференцированного и индивидуального подхода к обучению с применением учебника;

требования к оформлению речевого материала учебника в соответствии с речевыми и интеллектуальными особенностями обучающихся.

Применение наглядности в системе специального образования не самоцель, а средство более полного и глубокого осмысления учебного материала, понимания устного слова, сказанного учителем, и письменного слова, закрепленного в печатной продукции. Особенностями применения наглядных средств в специальном образовании являются: во-первых, стремление к возможно большей естественности, натуральности предлагаемых для ознакомления и исследования объектов и предметов; во-вторых, наглядно- действенный характер знакомства и исследования предъявляемых предметов, объектов ребенок по возможности должен получить максимально полную информацию об объекте, с использованием всех сохранных анализаторов, включая осязание, о5оняние и вкус); в-третьих, воспринимаемые чувственно-наглядные образы, признаки предметов, явлений должны быть закреплены в слове.

Наилучшим средством для реализации наглядно-практических методов обучения в специальном образовании является дидактический материал. Это средство обучения предназначено для практической деятельности ребенка с расчетом на максимально возможную степень самостоятельности. Его использование позволяет детям легче усваивать учебный материал, он может быть подобран в наиболее полном соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка.

Дидактический материал, используемый в коррекционно-образовательном процессе, бывает предметным, изобразительным и словесным.

Предметный дидактический материал по мере продвижения по годам обучения становится все более отвлеченным, абстрактным, представляя собой в конце концов «материализованные абстракции», т. е. воплощенные в предметном материале наиболее общие, сущностные характеристики тех или иных объектов, предметов или их совокупностей, действий и операций с ними. Применение предметного дидактического материала вызывает живой интерес и обеспечивает мотивацию учения, повышает эмоциональный настрой, позволяет сочетать зрительное восприятие с осязательным и кинестетическим, обеспечивает взаимосвязь умственной работы с практической деятельностью, а также формирование необходимых умений и навыков, устойчивого произвольного внимания.

Изобразительный дидактический материал (рисунки, серии картинок, схемы, чертежи, предметные карты) является более абстрактным по отношению к предметному. Его применение способствует развитию наблюдательности и внимания, умению сравнивать, анализировать, выстраивать логическую последовательность. Нередко изобразительный дидактический материал используется в целях формирования навыков установления определенной последовательности тех или иных практических или речевых действий и др.

Словесный дидактический материал — это раздаточные карточки с заданиями, упражнениями, примерами, задачами, поручениями. Этот вид дидактического материала используется тогда, когда ребенок с отклонением в развитии начинает овладевать чтением и письмом. Словесный дидактический материал развивает самостоятельность, обеспечивает выбор оптимального уровня сложности задания и темпа его выполнения, позволяет рационально организовать индивидуальную самостоятельную работу. Этот вид дидактического материала способствует развитию речи детей.

Изобразительный и словесный дидактический материал нередко используется в качестве замены отсутствующих у ребенка необходимых речевых средств или навыков письма. Так, при ответе на вопрос ребенок, не владеющий речью, может показать собеседнику соответствующую карточку со словом или предложением или соответствующую картинку, выложить из разрезной кассы цифр пример и его ответ.

Для большинства категорий детей с отклонениями в развитии овладение речью представляет большую сложность. Связано это с тем, что многим из них необходимо не только понять значение слов, но и научиться их воспринимать на слух, а также четко и внятно произносить. Особенности восприятия речи, как правило, приводят к непониманию ими смысла обращенной речи, к искаженному воспроизведению слов. Для устранения возможных неточностей восприятия и предупреждения произносительных ошибок довольно часто в практике специального обучения используются средства словесной наглядности. К средствам словесной наглядности следует отнести: записи, производимые на доске; нотированное письмо (указание орфоэпически правильного произношения); словарь, схемы речевых высказываний, размещенные на наборном полотне или фланелеграфе.

Для развития мыслительных операций учащихся, создания представлений об объектах и явлениях окружающей действительности, поэтапного формирования умственных действий, обобщения изученного учебного материала особую значимость приобретает использование такого средства наглядности, как моделирование. Под моделированием понимается система действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы (модели).

Достаточно широкое использование в системе специального образования получили технические средства обучения (ТСО). Применение их играет важную роль для коррекции и компенсации недостатков развития детей.

К ТСО относится аппаратура, предназначенная для более эффективного и качественного усвоения и закрепления в доступной форме предъявляемого учащимся материала. Использование ТСО позволяет: знакомить учащихся с окружающим миром во всем его многообразии, развитии; выделить в сложном отдельные компоненты, раскрыть их взаимосвязь; рационально использовать учебное время; обеспечивать наглядность обучения; создавать действенные мотивы к получению знаний, а также к использованию их в практической деятельности.

В настоящее время в системе специального образования технические средства используются довольно эффективно и подчас без их применения вообще не представляется возможным организовать учебно-воспитательный процесс.

В ходе организации коррекционно-образовательного процесса используются разнообразные аудиовизуалыиые средства: кинофильмы, диафильмы, кодопозитивы, диапозитивы и др.; а также средства, корригирующие проявления дефекта: звукоусиливающая аппаратура индивидуального и коллективного использования (при обучении лиц с нарушением слуха), лупы, очки, монокуляры и бинокуляры, приспособления для вдевания нитки в иголку, трости для обеспечения возможности самостоятельного передвижения (для лиц с нарушениями зрения). Более подробно остановимся на некоторых из них.

Статические экранные пособия (схемы, рисунки, чертежи, диапозитивы и др.), демонстрируемые с помощью разнообразной проекционной аппаратуры, используются с целью активизации процесса восприятия учащимися учебного материала. При этом возможны: всестороннее рассмотрение предмета изучения; увеличение изображения в несколько раз; демонстрация изучаемого объекта или явления действительности в течение такого времени, какое требуется для осмысления, обобщения, и в той последовательности, которая соответствует логике изложения учебного материала.

В практике обучения детей, имеющих особенности развития, используются разнообразные аудио- и аудиовизуальные средства. Способы и варианты их применения в учебном процессе широки и многоаспектны. Визуализация (возможность видеть) речи, доступная при использовании технических средств, преобразовывающих поступающие в аппараты речевые сигналы в различного рода изображения: динамические графики, профили артикуляции и т.д., позволяет не только определить характер дефекта, но и использовать данную аппаратуру для отработки правильного произношения.

Несмотря на широкое использование в обучении технических средств, их возможности не исчерпаны. Например, возможно использование диапроектора для моделирования коммуникативных ситуаций, а учебных видеофильмов — для повышения творческой и речевой активности учащихся.

В обучении различных категорий лиц, имеющих особые образовательные потребности, все шире применяется новое мощное и многообещающее средство — персональные компьютеры (ПК).

В отличие от массовой системы образования ПК является в специальном образовании эффективным средством преодоления вторичных отклонений в развитии и удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.

Так, компьютерные средства можно использовать для более эффективного развития навыков чтения и письма, обучения математике, иностранному языку, в том числе и языку жестовой речи, для моделирования учебных задач и ситуаций, для развития и коррекции психических процессов. При организации работы с компьютерной техникой крайне важным является то, чтобы она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету.

Важно отметить возможности компьютерной техники и как средства, позволяющего педагогу осуществлять контроль за деятельностью детей (компьютер может дать наиболее объективный и полный анализ умений и навыков), а также как средства формирования и совершенствования навыков различных видов самоконтроля учащихся.

Компьютер может использоваться для психологического, педагогического и лингвистического тестирования учащихся в начале обучения, в ходе его и на завершающих этапах с целью оптимального планирования учебно-воспитательного процесса, управления им и комплектования учебных групп.

Одной из основных целей применения компьютеров в коррекционно-образовательном процессе является ориентация на наиболее полное использование тех физических возможностей, которые имеются у детей. В частности, это относится к таким устройствам ввода и вывода данных, которые рассчитаны на сохранные анализаторы. Для этих целей разрабатываются и создаются специальные устройства, позволяющие лицам с отклонениями в развитии работать с компьютером в режиме, отличающемся от обычного, например вводить информацию при помощи речи, движения глаз (благодаря созданию детектора, управляющего движением глаз) или просто прикасаясь к экрану монитора (благодаря использованию специальной сенсорной трубки). Это расширяет возможности обучения лиц с тяжелыми и сложными нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также с комбинированными нарушениями. При обучении слепых используются компьютеры, оснащенные дополнительной специфической периферией: клавиатурой, позволяющей при нажатии на клавишу с буквенным или цифровым обозначением услышать, какая клавиша нажата, и в случае обнаружения ошибки внести соответствующие исправления; печатающим устройством, выводящим текст по системе Брайля.

Опыт использования компьютерной техники в специальном образовании позволяет говорить о значительных положительных результатах, касающихся как учебной деятельности, так и коррекции многих психофизических особенностей развития.

**Инклюзивное образование, его особенности.**

Инклюзивное образование (включающее) – это образование, при котором все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются в общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками.

Инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям.

Инклюзия учитывает потребности, также как и специальные условия и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха.

На сегодняшний день мы имеем 3 подхода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья(ОВЗ):

1.Дифференцированное (создание коррекционных учреждений 8 видов)

2.Интегрированное (создание коррекционных классов, групп о ОУ)

3.Инклюзивное( образование детей с ОВЗ в обычном ОУ)

Чем инклюзивное (включенное) образование отличается от интегративного (интегрированного)?

Многие не понимают разницы в терминологии. Важно понимать, по какой причине было введено новое понятие ИНКЛЮЗИИ (ВКЛЮЧЕНИЯ) в то время, как термин ИНТЕГРАЦИЯ существовал. Инклюзия (в отличие от интеграции) предполагает не простое пространственное помещение ребенка с особенностями в общий класс или группу, что часто бывает именно так. Если этот ребенок не справляется с программой – с точки зрения ИНТЕГРАЦИИ это проблема ребенка, а с точки зрения ИНКЛЮЗИИ – проблема образовательной среды. То есть – для того, чтобы ВКЛЮЧЕНИЕ (ИНКЛЮЗИЯ) были успешными – именно СРЕДА должна быть изменена.

В чем же заключается особенность именно инклюзивного образования?

Инклюзивное образование:

* Работает над улучшением образовательных структур, систем и методик для обеспечения потребностей всех детей;
* Является частью большой стратегии по созданию общества, принимающего всех;
* Является динамичным процессом, который постоянно в развитии;
* Признает, что все дети могут учиться.

Это закреплено и законодательно:

Федеральный закон от 3 мая 2012г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»,

Ст.18 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»

Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ(ред. от 23.07.2013)"Об образовании в Российской Федерации"

По экспертным оценкам в настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (4,5% от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, соответствующем их особым образовательным потребностям.   
**Получение детьми** с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами **образования** **является одним из основных и неотъемлемых условий**их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Долгое время государственная политика была ориентирована на содержание детей с ограниченными возможностями в интернатах, обучение и воспитание таких детей исключительно в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения.   
Многие специалисты отмечают, что часто юноши и девушки, получившие общее полное образование в специальных учреждениях, трудно адаптируются к получению профессионального образования в обычных образовательных учреждениях. По мнению экспертов, это ведет к углублению неравенства людей с ограниченными возможностями здоровья.  
Реализация интегрированного (инклюзивного) подхода выступает в качестве гуманистической альтернативы специальному обучению.

**«Образование для всех»**

Фундаментальный принцип «образование для всех» состоит в том, что каждый человек должен иметь возможность учиться.

**Основополагающий принцип**инклюзивного образования**– *все люди должны иметь возможность учиться вместе, независимо от каких-либо трудностей, имеющихся на этом пути, или различий в способности к обучению, которые они могут иметь.***

Адресатами инклюзивного образования являются люди с ограниченными возможностями здоровья, и инвалиды – лишь одни из них.

**Включающее образование базируется на восьми принципах:**

**1.** Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

**2.**Каждый человек способен чувствовать и думать.

**3.**Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

**4.**Все люди нуждаются друг в друге.

**5.**Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

**6.**Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

**7.**Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

**8.**Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

**Три аспекта развития инклюзии**

**1.Создание инклюзивной культуры**

Построение школьного сообщества

Принятие инклюзивных ценностей

**2.Разработка инклюзивной политики**

Развитие школы для всех

Организация поддержки разнообразия

**3.Развитие инклюзивной практики**

Управление процессом обучения

Мобилизация ресурсов

**Условия организации успешного обучения и воспитания   
детей с ограниченными возможностями здоровья**

**1. Создание адаптивной среды**, позволяющей обеспечить полноценное включение и личностную самореализацию в образовательном учреждении.

**2. Создание в образовательном учреждении общего типа надлежащих материально-технических условий**, обеспечивающих возможность для беспрепятственного доступа детей в здание и помещения ОУ и организации их пребывания и обучения в этом учреждении (пандусы, лифты, специально оборудованные учебные места, специализированное , реабилитационное, медицинское оборудование и т.д.).

**3. Обучение и коррекция развития детей с ограниченными возможностями здоровья должны осуществляться по образовательным программам, разработанным** на базе основных общеобразовательных программ **с учетом психофизических особенностей и возможностей**таких **обучающихся.**

**4. Необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение**ребенка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения в ОУ общего типа.

**5. Необходима специальная подготовка педагогического коллектива** ОУ общего типа в соответствии со спецификой учебно-воспитательной и коррекционной работы .

**6.** В целях обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья образовательных программ целесообразно **ввести в штатное расписание ОУ** общего типа дополнительные **ставки педагогических (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели и др.) и медицинских работников.**  
**7.**Для обеспечения эффективного включения детей с ограниченными возможностями здоровья в ОУ общего типа **важное значение имеет проведение информационно-просветительской, разъяснительной работы**по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, их родителями, педагогическими работниками.

**Инклюзивное образование требует поддержки со стороны команды профессионалов**

**В идеале такая команда состоит из:**

Педагога

Психолога

Логопеда

Дефектолога

Тьютора

Социального работника

Врача-педиатра

Специалистов по охране и гигиене труда

Ассистента педагога (сопровождающего)

**Существующие барьеры:**

* Отсутствие гибких образовательных стандартов.
* Несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка.
* Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии.
* Отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей.
* Недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.).
* Отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.
* Дети с особыми образовательными потребностями часто признаются необучаемыми;
* Большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах;
* Архитектурная недоступность школ, учреждений.

**Системный подход**

Для введения инклюзии недостаточно наличия только самих школ и дошкольных учреждений, пусть даже полностью оборудованных, доступных и с обученным персоналом.  
Необходимо подготовить позитивное общественное мнение всех родителей о совместном обучении детей. Наряду с этими условиями, должна быть приспособлена к потребностям инвалидов городская среда (включая транспорт).  
От милосердия и благотворительности надо переходить к равноправному партнерству с инвалидами, их семьями и представляющими их общественными организациями.

**Очень важно понять:**

При создании инклюзивных школ, школ нового типа, дети привыкают к тому, что мир – разнообразен, что люди в нем – разные, что каждый человек имеет право на жизнь, воспитание, обучение, развитие.

Для человека не существует более чудовищного наказания, чем быть предоставленным в обществе самому себе и оставаться абсолютно незамеченным.  
У. Джеймс

Литература

1. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

2. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля.

1.Перечислите принципы специального образования?

2.Что означает принцип педагогического оптимизма?

3.Какие формы специального образования вы можете назвать?

4.Что такое инклюзивное образование?

5.Какие существуют барьеры в инклюзивном образовании?

**Тема 4.3. Развитие детской одаренности в образовательной среде.**

План

1. Понятия «одаренность», «одаренный ребенок». Особенности детской одаренности. Инструментальный и мотивационный аспекты поведения одаренного ребенка.

2. Виды одаренности.

3. Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития.

4. Принципы и методы выявления одаренных детей.

5. Обучение одаренных детей в условиях образовательных учреждений.

**1. Понятия «одаренность», «одаренный ребенок». Особенности детской одаренности. Инструментальный и мотивационный аспекты поведения одаренного ребенка.**

Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.   
Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Однако при этом следует учитывать специфику одаренности в детском возрасте (в отличие от одаренности взрослого человека):   
1) Детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Каждый детский возраст имеет свои предпосылки развития способностей. Например, дошкольники характеризуются особой предрасположенностью к усвоению языков, высоким уровнем любознательности, чрезвычайной яркостью фантазии; для старшего подросткового возраста характерными являются различные формы поэтического и литературного творчества и т.п. Высокий относительный вес возрастного фактора в признаках одаренности иногда создает видимость одаренности (т.е. «маску» одаренности, под которой — обычный ребенок) в виде ускоренного развития определенных психических функций, специализации интересов и т.п.   
2) Под влиянием смены возраста, образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания и т.д. может происходить «угасание» признаков детской одаренности. Вследствие этого крайне сложно оценить меру устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на определенном отрезке времени. Кроме того, возникают трудности относительно прогноза превращения одаренного ребенка в одаренного взрослого.   
3) Своеобразие динамики формирования детской, одаренности нередко проявляется в виде неравномерности (рассогласованности) психического развития. Так, наряду с высоким уровнем развития тех или иных способностей наблюдается отставание в развитии письменной и устной речи; высокий уровень специальных способностей может сочетаться с недостаточным развитием общего интеллекта и т.д. В итоге по одним признакам ребенок может идентифицироваться как одаренный, по другим — как отстающий в психическом развитии.   
4) Проявления детской одаренности зачастую трудно отличить от обученности (или шире — степени социализации), являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. Ясно, что при равных способностях ребенок из семьи с высоким социально-экономическим статусом (в тех случаях, когда семья прилагает усилия по его развитию) будет показывать более высокие достижения в определенных видах деятельности по сравнению с ребенком, для которого не были созданы аналогичные условия.

**Признаки одаренности** проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.   
Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:   
Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:   
быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения;   
использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации;   
выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных на первый взгляд идей и решений.   
Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности — новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.   
Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Например, для него весьма типичен — наряду со способностью практически мгновенно схватывать существенную деталь или очень быстро находить путь решения задачи — рефлексивный способ переработки информации (склонность тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий).   
Особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности). Это обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации.   
Кроме того, знания одаренного ребенка (как, впрочем, и одаренного взрослого) отличаются повышенной «клейкостью» (ребенок сразу схватывает и усваивает соответствующую его интеллектуальной направленности информацию), высоким удельным весом процедурных знаний (знаний о способах действия и условиях их использования), большим объемом метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний, особой ролью метафор как способа обработки информации и т.д.   
Следует учитывать, что знания могут иметь разное строение в зависимости от того, испытывает ли человек интерес к соответствующей предметной области. Следовательно, особые характеристики знаний одаренного ребенка могут обнаружить себя в большей степени в сфере его доминирующих интересов.   
Своеобразный тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений. Факты свидетельствуют, что одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

**Мотивационный аспект поведения** одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:   
Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.   
Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.   
Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбив.   
Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.   
Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.   
Психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность, могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие одаренность, но не обязательно как факторы, ее порождающие. Блестящая память, феноменальная наблюдательность, способность к мгновенным вычислениям и т.п. сами по себе далеко не всегда свидетельствуют о наличии одаренности. Поэтому наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии.   
Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и ориентировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая.

**2. Виды одаренности.**

Систематизация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации. В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспекты.   
Качественные характеристики одаренности выражают специфику психических возможностей человека и особенности их проявления в тех или иных видах деятельности. Количественные характеристики одаренности позволяют описать степень их выраженности.   
Среди критериев выделения видов одаренности можно назвать следующие:   
1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.

2. Степень сформированности.

3. Форма проявлений.

4. Широта проявлений в различных видах деятельности.

5. Особенности возрастного развития.

По критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» выделение видов одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и соответственно степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).   
К основным видам деятельности относятся: практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, предпочтительнее говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой. В рамках каждой сферы могут быть выделены следующие уровни психической организации. Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсомоторный, пространственно-визуальный и понятийно-логический уровни. В рамках эмоциональной сферы — уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. В рамках мотивационно-волевой сферы — уровни побуждения, постановки целей и смыслопорождения.   
  
**Соответственно могут быть выделены следующие виды одаренности:**   
В практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную. В познавательной деятельности — интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.).   
В художественно-эстетической деятельности — хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность.   
В коммуникативной деятельности — лидерскую и аттрактивную одаренность.   
И, наконец, в духовно-ценностной деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.   
Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Например, музыкальная одаренность обеспечивается всеми уровнями психической организации, при этом на первый план могут выходить либо сенсомоторные качества (и тогда мы говорим о виртуозе), либо эмоционально-экспрессивные (и тогда мы говорим о редкой музыкальности, выразительности и т.д.).   
Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все пять видов деятельности. Например, деятельность музыканта-исполнителя, будучи по определению художественно-эстетической, кроме того, формируется и проявляется в практическом плане (на уровне моторных навыков и исполнительской техники), познавательном плане (на уровне интерпретации музыкального произведения), в коммуникативном плане (на уровне коммуникации с автором исполняемого произведения и слушателями), духовно-ценностном плане (на уровне придания смысла своей деятельности в качестве музыканта).   
  
Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности. Данный критерий является исходным, тогда как остальные определяют особенные, в данный момент характерные для человека формы.  
В рамках этой классификации могут быть поставлены и решены следующие два вопроса:   
— как соотносится одаренность и отдельные способности?   
— существует ли «творческая одаренность» как особый вид одаренности?   
  
Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность, ее психологическая структура выступают в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, формирующего тот их состав, который необходим для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные компоненты одаренности у различных людей могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят компенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Яркая одаренность или талант свидетельствует о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных деятельностью, а также об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его, в личностную сферу.   
  
Вопрос о существовании творческой одаренности возникает постольку, поскольку анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как ее закономерным результатом.   
Получившее широкое распространение во второй половине прошлого столетия рассмотрение «творческой одаренности» как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и,  наоборот, нередки случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим.   
Это позволяет конкретизировать проблему: если умения и специальные способности не определяют творческий характер деятельности, то в чем же разгадка «творческости», творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос проще, апеллируя к особой творческой одаренности или к особой, ее определяющей мыслительной операции (например, дивергентности).   
  
Вместе с тем возможен другой подход к интерпретации указанной феноменологии, который не прибегает к понятию творческой одаренности как объяснительному принципу, поскольку позволяет выделить механизм феномена одаренности.   
Различный вклад ведущих компонентов в структуре одаренности - может давать парадоксальную картину, когда порою успешность в овладении учебной деятельностью (успеваемость), ум (сообразительность) и «творческость» не совпадают в своих проявлениях.   
Факты такого расхождения в проявлении одаренности не говорят однозначно в пользу ее разведения по видам (на академическую, интеллектуальную и творческую), а, напротив, позволяют, как в срезе, увидеть роль и место этих проявлений в структуре одаренности и объяснить вышеназванный парадокс человеческой психики без привлечения особого вида одаренности — творческой.   
Деятельность всегда осуществляется личностью, цели, и мотивы которой оказывают влияние на уровень ее выполнения. Если цели личности лежат вне самой деятельности, т.е. ученик готовит уроки только для того, "чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае  добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности». Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество.   
При таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризуя любой вид труда. Условно говоря, «творческая одаренность» — это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития.   
Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивались потерей таланта.   
  
**По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать:**   
— актуальную одаренность;

— потенциальную одаренность.

**Актуальная одаренность** — это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутьтми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами. В данном случае речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности.   
Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Считается, что талантливый ребенок — это ребенок, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.   
**Потенциальная одаренность** — это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).   
Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформировавшемся системном качестве, о дальнейшем развитии которого можно судить лишь на основе отдельных признаков. Интеграция компонентов, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию «форма проявления» можно говорить о:   
— явной одаренности; — скрытой одаренности.

**Явная одаренность** обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удается сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка.   
Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.   
 **Скрытая одаренность** проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить необходимой помощи и поддержки. Нередко в «гадком утенке» никто не видит будущего «прекрасного лебедя», хотя известны многочисленные  примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добивались высочайших результатов.   
Причины, порождающие феномен скрытой одаренности, кроются в специфике культурной среды, в которой формируется ребенок, в особенностях его взаимодействия с окружающими людьми, в ошибках, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии, и т.п. Скрытые формы одаренности — это сложные по своей природе психические явления.   
В случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешности деятельности, понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно. Личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его незаурядности. Именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, дают право предположить у такого ребенка наличие повышенных возможностей.   
Выявление детей со скрытой одаренностью не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп дошкольников и школьников. Идентификация детей с таким типом одаренности — это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечении его в инновационные формы обучения и т.д.   
  
**По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить**— общую одаренность;   
— специальную одаренность.   
**Общая одаренность** проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности — умственная активность и ее саморегуляция.   
Общая одаренность определяет соответственно уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.   
**Специальная одаренность** обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т.д.).   
В основе одаренности к разным видам искусства лежит особое, сопричастное отношение человека к явлениям жизни и стремление воплотить ценностное содержание своего жизненного опыта в выразительных художественных образах. Кроме того, специальные способности к музыке, живописи и другим видам искусства формируются под влиянием ярко выраженного своеобразия сенсорной сферы, воображения, эмоциональных переживаний и т.д. Еще одним примером специальных способностей является социальная одаренность — одаренность в сфере лидерства и социального взаимодействия (семья, политика, деловые отношения в рабочем коллективе).   
Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, лидерства и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих, психических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.   
  
**По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать**— раннюю одаренность;   
— позднюю одаренность.   
Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие и соответственно раннее обнаружение дарований (феномен «возрастной одаренности») далеко не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.   
Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название «вундеркинды». Вундеркинд (буквально «чудесный ребенок») — это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности — математике, поэзии, музыке, рисовании, танце, пении и т.д.   
  
Особое место среди таких детей занимают **интеллектуальные вундеркинды**. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе развития умственных способностей. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2—3 лет, освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию (пятилетний мальчик пишет «книгу» о птицах с собственноручно изготовленными иллюстрациями, другой мальчик в этом же возрасте составляет собственную энциклопедию по истории и т.п.). Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных способностей (блестящая память, необычная сила абстрактного мышления и т.п.).   
  
Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в сфере искусства, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования и т.п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.   
Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для специалиста-практика это возможность и вместе с тем необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

**3.Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития.**

Выше уже отмечалось, что различия в одаренности могут быть связаны как с мерой проявления признаков одаренности, так и с оценкой уровня достижений ребенка. Разделение одаренности по данному основанию, несмотря на его условность, происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений.   
О детях, которые настолько превосходят по своим способностям и достижениям остальных, обычно говорят как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Однако именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.   
Поэтому при градации одаренности следует иметь в виду, что ее следует дифференцировать (естественно, в реальной жизни нет такой четкой грани) на одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития.   
  
**Одаренность с гармоничным** типом развития можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.   
Другое дело — одаренные дети с дисгармоничным типом развития. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, возможно, лежат другой генетический ресурс, а также другие механизмы возраст-нога развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой.   
Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в «группу риска».

**Особенности личности одаренных детей с гармоничным типом развития   
Качества личности**

Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой таких одаренных детей. Они высказывают собственные идеи и отстаивают их. В силу того, что они не ограничиваются в своей деятельности теми требованиями, которые содержит задание, они открывают новые способы решения проблем. Они нередко отказываются от традиционных методов решения, если их способы более рациональны и красивы.   
Эти учащиеся, как правило, проявляют повышенную самостоятельность в процессе обучения и потому в меньшей степени, чем их одноклассники, нуждаются в помощи взрослых. Иногда педагоги ошибочно за одаренность принимают самостоятельность ученика при выполнении заданий: сам подобрал материал, проанализировал его и написал реферат и т.д. Однако самостоятельность одаренных детей связана со сформированностью «саморегуляционных стратегий» обучения, которые они легко переносят на новые задачи. По мнению специалистов, мера «автономного самообучения» может выступать своеобразным индикатором наличия выдающихся способностей. Для самообучения необходимо приобретение метакогнитивных навыков, лежащих в основе способности ребенка в той или иной степени управлять собственными познавательными процессами, планировать свою деятельность, систематизировать и оценивать полученные знания.   
Излишнее вмешательство учителей и чрезмерная опека родителей могут оказать негативное влияние на ход обучения одаренных учащихся, затормозить развитие процессов саморегуляции, привести к потере самостоятельности и мотивации к освоению нового.   
Учитывая эти особенности одаренных детей и подростков, при организации учебного процесса необходимо предусмотреть возможности повышения самостоятельности, инициативности и — в определенной мере — ответственности самого учащегося. Одаренные дети часто стремятся самостоятельно выбирать, какие предметы и разделы учебной программы они хотели бы изучать ускоренно и/или углубленно, планировать процесс своего обучения и определять периодичность оценки приобретенных знаний. Следует предоставить им эти возможности. В современной педагогике имеется немало инновационных разработок, позволяющих ребенку самому инициировать собственное обучение. Вместе с тем подобное обучение требует организации специальных форм  взаимодействия со взрослыми (в первую очередь с учителями). Одаренный ребенок нуждается во взрослых наставниках не меньше других детей, однако он предъявляет особые требования, как к уровню знаний такого наставника, так и к способу взаимодействия с ним.   
Как отмечалось выше, мотивационными признаками одаренных детей являются высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, страстная увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации. С раннего детства одаренные дети демонстрируют интенсивный интерес к познанию, проявляя при этом удивительную способность к концентрации внимания на "проблеме и даже своего рода одержимость.   
Вопреки распространенному мнению о том, что одаренность всегда «глобальна», в силу чего одаренные дети хорошо успевают по всем школьным предметам, ибо им вообще нравится учиться, это явление не столь закономерно. Часто наблюдается специфическая направленность познавательной мотивации одаренных детей: высокий уровень мотивации наблюдается лишь в тех областях знания, которые связаны с их ведущими способностями. При этом одаренный ребенок может не только не проявлять интереса к другим областям знания, но и игнорировать «ненужные», с его точки зрения, школьные предметы, вступая из-за этого в конфликт с учителями.   
Характерная особенность мотивацией иной сферы одаренных детей и подростков связана со спецификой вопросов, которыми они буквально «засыпают» окружающих. Количество, сложность и глубина вопросов, которые задают одаренные дети, намного превышают аналогичные показатели у их сверстников. Учителям нелегко удовлетворить эту повышенную любознательность на уроке. Кроме того, многие вопросы могут быть настолько сложны и требовать таких глубоких и разносторонних знаний, что на них трудно ответить даже специалистам. В этой связи необходимо разрабатывать педагогические технологии, позволяющие одаренным учащимся самостоятельно искать и находить ответы на интересующие их вопросы. Для этих целей могут использоваться новые информационные технологии (в том числе Интернет), обучение учащихся приемам самостоятельной работы с литературой, методам исследовательской деятельности, включение их в профессиональное общение со специалистами и т.п.   
Для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную работу (сочинение, рисунок, модель), добиваясь соответствия одному ему известного критерия совершенства. Хотя в целом эта характеристика носит позитивный характер, в будущем превращаясь в залог высокого уровня профессиональных достижений, учителям и психологам тем не менее необходимо ввести такую требовательность в разумные рамки. В противном случае это качество превращается в своего рода «самоедство», невозможность довести работу до конца.   
Поскольку об одаренности ребенка нередко судят по его достижениям прежде всего в учебе, то по перечисленным далее особенностям можно отличить одаренного ребенка от просто очень способного и хорошо обученного, у которого определенный объем знаний, умений и навыков превышает обычный средний уровень.   
Одаренный ребенок стремится к новым познавательным ситуациям, они его не только не пугают, а, напротив, вызывают у него чувство радости. Даже если в этой новой ситуации возникают трудности, одаренный ребенок не утрачивает к ней интереса. Способный ученик с высокой мотивацией достижений любую новую ситуацию воспринимает как угрозу своей самооценке, своему высокому статусу. Одаренный ребенок получает удовольствие от самого процесса познания, тогда как просто способного значительно больше волнует результат. Одаренный ребенок достаточно легко признается в своем непонимании, просто говорит, что он чего-то не знает. Для способного ребенка с внешней мотивацией — это всегда стрессовая ситуация, ситуация неудачи. Отсюда и различное отношение к отметкам: одаренный отдает приоритет содержанию деятельности, для способного важен результат и его оценка.   
Устойчиво высокая самооценка, с одной стороны, есть отличительная характеристика одаренного ребенка. С другой стороны, его актуальная самооценка может колебаться. Именно эта противоречивость самооценки и есть условие поступательного развития его личности и способностей. Отсюда стратегия поощрения одаренного, да и любого ребенка должна быть достаточно сдержанной — нельзя постоянно его хвалить. Необходимо приучать его к мысли о возможности появления неудач. Причем наличие постоянных успехов сам ребенок должен воспринимать как свидетельство недостаточной трудности деятельности, которая ему предлагается и за которую он берется.   
Одна из основных характеристик одаренных детей и подростков — независимость (автономность): отсутствие склонности действовать, думать и поступать сообразно мнению большинства. В какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, они ориентируются не на общее мнение, а на лично добытое знание. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам. Учителю следует всегда учитывать эту психологическую особенность, понимая ее природу. Например, явно одаренный подросток, выполняя задание написать сочинение по географии, пишет эссе «Является ли наукой география?», где ярко, но по форме вызывающе доказывает описательный характер этого предмета и лишает географию статуса науки. Ему при этом нет дела, что географию преподает директор школы. Все это не может не вызвать известную настороженность педагогического коллектива по отношению к таким детям, их внутреннее, а часто и открытое неприятие. Во многих случаях такие проявления одаренного ребенка неверно трактуются как его недостаточная воспитанность или желание быть вне коллектива. В целом, видимо, можно говорить об определенной неконформности ярко одаренных, творческих детей.   
Укоренившиеся интересы и склонности, развитые уже с детства, служат хорошей основой для успешного личностного и профессионального самоопределения одаренных детей. Возникающие в некоторых случаях трудности профессиональной ориентации, когда вплоть до окончания школы учащиеся продолжают «разбрасываться», связаны с высоким развитием у них способностей во многих областях.

**Роль семьи**

Развитию одаренности таких детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей, которые, как правило, не только заняты в сфере интеллектуальных профессий, но и имеют разного рода интеллектуальные «хобби». В общении с ребенком они всегда выходят за круг бытовых проблем, в их общении очень рано представлена так называемая совместная познавательная деятельность — общие игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и проблем. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые дружеские отношения. Отношение к школьному обучению у родителей этих детей никогда не принимает самодовлеющего характера. Содержательная сторона развития ребенка для них всегда более приоритетна, чем отметки сами по себе. В этих семьях между родителями и детьми отмечается значительно меньшая дистанция, сам факт сокращения которой может носить не только явно позитивные, но подчас и негативные черты.

**Взаимоотношения со сверстниками и педагогами**

 В целом эта группа одаренных детей характеризуется высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и соответственно коллективу соучеников. Сверстники относятся к одаренным детям в основном с большим уважением. Благодаря более высокой обучаемости и творческому отношению к процессу обучения, в том числе социальным и бытовым навыкам, физической силе, многие одаренные дети пользуются высокой популярностью в коллективе сверстников. В тех школах, где обучение является ценностью, такие дети становятся лидерами, «звездами» класса.   
Правда, и у этих детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: когда обучение становится слишком легким. Очень  важно создать для этих детей оптимальные по трудности условия для развития их одаренности. Во-первых, одаренный учащийся должен иметь реальную возможность не только знакомиться с различными точками зрения по интересующему его вопросу (в том числе и противоречащими друг другу), но и при желании вступать во взаимодействие с другими специалистами (учителями, консультантами и т.п.).   
Во-вторых, поскольку позиция одаренного ребенка при этом может быть весьма активной, ему должна быть предоставлена возможность ее реализации. Поэтому учитель должен быть готов к тому, что его ученик может оспаривать чужие точки зрения (в том числе и весьма авторитетные), отстаивать свое мнение, обосновывать собственную точку зрения и т.п.   
Развитие личности этих детей редко вызывает значительную тревогу у педагогов и их родителей. Иногда у них выражены, как уже отмечалось выше, амбиции и критичность по отношению к учителям и сверстникам. В редких случаях конфликт с педагогом (чаще всего недостаточно профессиональным) все-таки возникает, принимая форму открытого противостояния, однако при спокойном и уважительном отношении к ученику этот конфликт можно сравнительно легко погасить.

**Особенности личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития. Неравномерность психического развития**

Представление об одаренном ребенке как о хилом, слабом и социально нелепом существе не всегда соответствует действительности. Однако у части детей, исключительно одаренных в какой-либо одной области, действительно отмечается ярко выраженная неравномерность психического развития (диссинхрония), которая прямо влияет на личность в период ее становления и является источником многих проблем необычного ребенка.   
Для таких детей достаточно типичным является значительное опережение в умственном или художественно-эстетическом развитии. Понятно, что все другие психические сферы — эмоциональная, социальная и физическая — не всегда поспевают за таким бурным ростом, что приводит к выраженной неравномерности развития. Эту неравномерность в развитии усиливает чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям.   
Наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями яркой одаренности является особая система ценностей, т.е. система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. У подавляющего большинства одаренных детей существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов.   
Свои особенности у таких детей имеет и самооценка, характеризующая их представление о своих силах и возможностях. Вполне закономерен факт чрезвычайно высокой самооценки у этих детей и подростков. Однако иногда у особо эмоциональных детей самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью — от очень высокой самооценки в одних случаях тот же подросток бросается в другую крайность в иных, считая, что он ничего не может и не умеет. И те, и другие дети нуждаются в психологической поддержке.

Стремление добиться совершенства (так называемый перфекционизм) характерен и для этой категории одаренных детей. В целом перфекционизм носит, как уже говорилось, позитивный характер, способствуя достижению вершин профессионального мастерства. Однако повышенная требовательность может превращаться в мучительную и болезненную неудовлетворенность собой и результатами своего труда, что негативно влияет на творческий процесс и на жизнь самого творца. Нередко задачи, которые ставит перед собой ребенок, могут намного превышать его реальные возможности на данном этапе обучения и развития. Известен ряд примеров, когда невозможность достигнуть поставленной цели порождала тяжелейшие стрессы, длительное переживание своих неудач.   
Нередко у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии. У большинства из них наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, имеющая избирательный характер и связанная прежде всего со сферой их предметного интереса. События, не слишком значительные для обычных детей, становятся для этих детей источником ярких переживаний. Так, например, для этих детей характерно принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности, признание, что именно в них кроется причина удач и неудач, что очень часто ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.   
Повышенная реактивность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. Эти дети могут производить впечатление истеричных, когда в сложных ситуациях проявляют явно инфантильную реакцию, например критическое замечание вызывает у них незамедлительные слезы, а любой неуспех приводит к отчаянию. В других случаях их эмоциональность носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях.

Весьма трудной с точки зрения помощи этим детям является проблема волевых навыков или — шире — саморегуляции. Для особо одаренных детей ситуация развития часто складывается так, что они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, большинство одаренных детей избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей.   
У многих одаренный детей заметны проблемы, связанные с их физическим развитием. Так, некоторые дети явно избегают всего, что требует физических усилий, явно тяготятся уроками физкультуры, не занимаются спортом. В этом случае физическое отставание проявляется как бы в умноженном варианте, когда на естественное возрастное несоответствие накладывается и явное нежелание ребенка заниматься скучным, по его мнению, делом. В определенной степени этому потворствуют и родители такого ребенка.   
В конечном итоге возникает специфическая ситуация, когда особо одаренные дети, будучи в определенном отношении «трудоголиками», т.е. проявляя очевидную склонность к любимому труду, все же не умеют трудиться в тех случаях, когда от них требуются выраженные волевые усилия. В гораздо меньшей степени это относится к детям с психомоторной(спортивной)одаренностью и в значительно большей степени — к детям с повышенными познавательными способностями.   
Другой серьезной проблемой некоторой части детей с высочайшими интеллектуальными способностями является доминирование направленности лишь на усвоение знаний. Особенно часто это свойственно детям, у которых наблюдается ускоренный темп умственного и общего возрастного развития. С раннего детства они получают одобрение окружающих за поражающий всех объем и прочность знаний, что и становится впоследствии ведущей мотивацией их познавательной деятельности. В силу этого их достижения не носят творческого характера, и подлинная одаренность не сформирована. Вместе с тем при соответствующей системе обучения и воспитания, при четко продуманной системе развития мотивации эта проблема интеллектуально одаренных детей может быть успешно преодолена. При этом система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период.

**Роль семьи**

Как бы мы ни рассматривали роль и вес природно-обусловленных факторов или влияние целенаправленного обучения и воспитания (школы) на развитие личности и одаренности ребенка, значение семьи является решающим. Даже, казалось бы, неблагоприятные условия (плохой быт, недостаточная материальная обеспеченность, неполная семья и т.д.) оказываются относительно безразличны для развития способностей. Особенно важно для становления личности одаренного ребенка прежде всего повышенное внимание родителей.   
Как правило, в семьях одаренных детей отчетливо наблюдается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это обстоятельство является благоприятным фактором, в значительной мере обусловливающим развитие высоких способностей ребенка.   
Главная, практически обязательная особенность семьи любого особо одаренного ребенка — чрезвычайное, необычно высокое внимание к ребенку, когда вся жизнь семьи сосредоточена на нем. Во многих случаях такое внимание приводит к симбиозу, т.е. тесному переплетению познавательных и личностных интересов родителей и ребенка. Хотя такое внимание впоследствии может стать тормозом для его душевной автономии, однако именно оно, несомненно, является одним из важнейших факторов развития незаурядных способностей. Часто родителями таких одаренных детей оказываются пожилые люди, для которых ребенок — единственный смысл жизни. Еще чаще одаренные дети являются единственными детьми в семье или, по крайней мере, фактически единственными (старший уже вырос и не требует внимания), и внимание родителей направлено только на этого ребенка. Во многих случаях именно родители начинают обучать одаренного ребенка, при этом часто, хотя и не всегда, кто-нибудь из них на долгие годы становится его наставником в самой разной деятельности: в художественно-эстетической, спорте, том или ином виде научного познания. Это обстоятельство является одной из причин закрепления тех или иных познавательных или каких-либо других интересов ребенка.   
Определенная «детоцентричность» семьи одаренного ребенка, фанатическое желание родителей развить его способности имеет в ряде случаев и свои отрицательные стороны. Так, в этих семьях наблюдается определенная попустительская позиция в отношении развития у своего ребенка ряда социальных и бытовых навыков.   
Родители одаренных детей проявляют особое внимание к школьному обучению своего ребенка, выбирая для него учебники или дополнительную литературу и советуясь с учителем, как их лучше изучать. Данное обстоятельство иногда имеет и отрицательные стороны: родители нередко вмешиваются в учебный процесс и в отдельных случаях даже провоцируют конфликт с администрацией и педагогами.

**Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми**

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, которые, являясь следствием необычности самого ребенка, в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность.   
Нередко особое познавательное развитие идет в каком-то смысле за счет других сфер. Так, до определенного времени общение со сверстниками в сфере личностных интересов занимает у многих одаренных гораздо меньше места, чем у других детей того же возраста. Именно потому такие дети крайне редко становятся лидерами в своей дворовой или школьной группе.   
Так, в силу уже описанной выше неравномерности развития, у части детей с резко повышенными интеллектуальными и художественно-эстетическими возможностями часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения и возникают проблемы в общении. Это может проявляться в излишней конфликтности. Во многих случаях особая одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение или насмешку.   
Иногда жизнь такого ребенка в коллективе складывается самым драматическим образом (ребенка бьют, придумывают для него обидные прозвища, устраивают унизительные розыгрыши). В результате таких взаимоотношений со сверстниками порождаются и еще более усиливаются проблемы общения. Возможно, это одна из причин несоблюдения ими некоторых норм и требований коллектива. Присущая всем одаренным детям неконформность в данном случае усиливает этот негативный момент.   
В результате это приводит к своеобразной отчужденности ребенка от группы сверстников, и он начинает искать другие ниши для общения: общество более младших или, наоборот, значительно более старших детей или только взрослых.   
Правда, многое зависит от возраста детей и системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных школах значительно выше вероятность того, что особые интеллектуальные способности такого одаренного ребенка или подростка будут по достоинству оценены и соответственно его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.   
Учителя также неоднозначно относятся к особо одаренным детям, однако все зависит от личности самого учителя. Если это педагог, умеющий отказаться от позиции непогрешимости, не приемлющий методы воспитания «с позиции силы», то в этом случае повышенная критичность интеллектуально одаренного ребенка, его высокое умственное развитие, превышающее уровень самого педагога, вызовут у него уважение и понимание. В других случаях взаимоотношения с учителем характеризуются конфликтностью, неприятием друг друга. Некоторые особенности личности таких одаренных вызывают у учителей негодование, связанное с их представлением об этих детях как о крайних индивидуалистах, которое усиливается из-за отсутствия чувства дистанции со взрослыми у многих таких детей. Именно поэтому понимание своеобразия личности одаренного ребенка с дисгармоническим типом развития является принципиально важным для успешной работы учителя с таким контингентом детей и подростков.   
В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации особо одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение одаренных детей этого типа к группе повышенного риска.   
Необходимо обратить внимание на тот факт, что выборка одаренных детей неоднородна и особенности, присущие одной группе, нельзя распространять на всех одаренных детей. Важно подчеркнуть, что возникающие у них проблемы не являются следствием самой одаренности, ее имманентной характеристикой.

**4.Принципы и методы выявления одаренных детей.**

Выявление одаренных детей — продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).   
Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка, как по положительному, так и по отрицательному критерию при использовании психодиагностических методик: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, на высокие показатели психометрических тестов интеллекта может влиять мера обученности и социализации ребенка. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей. И напротив, высокие показатели могут быть следствием невротизации, нарушения селективности мыслительного процесса, высокого мотива достижений или психологической защиты.

Неправомерно осуществлять идентификацию одаренного ребенка на основе единой (единственной) оценки (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития). К сожалению, в школьной практике достаточно часто ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. Именно эти тесты (нередко вместе с тестами креативности, применяемыми для измерения творческих способностей) чаще всего используются при отборе детей в классы и школы для одаренных.   
При этом игнорируется тот факт, что применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений.   
Во-первых, большинство тестов интеллекта созданы не для выявления интеллектуальной одаренности, а для других целей. Интеллектуальная шкала Векслера для детей (оригинальный вариант WISC, а также его отечественные модификации) предназначалась для определения уровня общего интеллекта (в частности, выявления задержки в умственном развитии), тест структуры интеллекта Амтхауэра (SIT) — для целей профориентации и профессионального отбора, дифференциальный тест способностей (DAT) — для прогноза академической успеваемости и т.д.

Только в рамках некоторых тестов была предусмотрена оценка максимально высоких результатов: культурно свободном тесте Кеттелла (CFT— С) и усложненном варианте теста «Прогрессивные матрицы» Равена (A-PMR). Но их применимость по отношению к диагностике одаренности также подвергается серьезной критике. Что касается тестов креативности, то показатели дивергентной продуктивности также не являются однозначными, единственными и достаточными индикаторами творческих возможностей ребенка.   
Во-вторых, многие тесты интеллекта измеряют конкретную (частную) интеллектуальную способность, т.е. сформированность конкретных умственных операций. Таким образом, существующие психометрические тесты интеллекта, фиксируя его компоненты, не затрагивают связей между ними, не схватывают саму системность его проявления.   
В-третьих, данные тестирования сильно зависят от ситуации тестирования, эмоционального состояния ребенка. При этом, чем ребенок одареннее, тем эта зависимость больше. Поэтому психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей.   
В-четвертых, следует различать данные тестирования и решение о судьбе ребенка. Диагностическая ситуация является следствием влияния многих факторов, поэтому решение должно приниматься с учетом знания причин, приведших к тестовым результатам.   
В условиях использования традиционных психометрических тестов многие признаки одаренности ребенка — в силу особенностей процедуры тестирования — игнорируются. В частности, традиционные психометрические тесты, будучи ориентированными, на оценку результата деятельности, не пригодны для диагностики признаков одаренности, так как последние характеризуют способы деятельности одаренного человека. Уникальность одаренного человека состоит в том, что все, что бы он ни сделал, обязательно будет отличаться от того, что может сделать другой (в том числе не менее одаренный человек). В данном случае речь идет о таком инструментальном признаке, как выраженность индивидуальных стилей деятельности, и в первую очередь познавательных стилей, таких, как кодирования информации, переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру. К этому признаку одаренности — выраженности индивидуально-специфических способов изучения реальности — традиционные тестовые процедуры не чувствительны.

Таким образом, природа одаренности объективно требует новых методов диагностики, поскольку традиционные психометрические методики (в виде тестов интеллекта и тестов креативности) не валидны по отношению к особенностям поведения и качественного своеобразия психических ресурсов одаренного ребенка.   
По существу, любая форма отбора (селектирования) детей на основе показателей психометрических тестов оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта и креативности по определению не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной либо творческой одаренности в частности.   
Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы относительно сферы корректного применения психометрических тестов в работе с одаренными детьми:   
\* психометрические тесты скорее нужно применять не для и не до принятия решения о мере одаренности ребенка, а после процедуры его идентификации как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;   
\* психометрические тесты могут быть использованы для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного одаренного ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т.д. (при этом следует иметь в виду высокую вероятность несовпадения результатов тестирований и реальных проявлений одаренности ребенка в определенной предметной сфере);   
\* психометрические тесты могут использоваться для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей.   
Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но ни в коем случае не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребенок является «одаренным» либо «неодаренным».

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как «одаренного» либо как «неодаренного» на данный момент времени — значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее, предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты «одаренных» и «неодаренных» коренятся в неадекватности и легкомысленности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.   
С учетом специфики одаренности в детском возрасте наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка является психолого-педагогический мониторинг.

**Психолого-педагогический мониторинг**, используемый с целью выявления одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований:   
1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;   
2) длительность процесса идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);   
3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности и т.д.);   
4) экспертная оценка продуктов деятельности детей (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения математических задач и пр.) с привлечением экспертов — специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и т.д.). При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества;   
5) выявление признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка). Целесообразно проведение проблемных уроков по особой программе; использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния и снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды», и т.п.;   
6) многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка;   
7) диагностическое обследование желательно проводить в ситуации реальной жизнедеятельности, приближая его по форме организации к естественному эксперименту (метод проектов, предметных и профессиональных проб и т.д.);   
8) использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности;   
9) анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т.п.;   
10) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, — анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей.

Однако и комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть «пропущен» одаренный ребенок или, напротив, к числу таковых может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случаи рассогласования диагноза и прогноза).   
**При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать:**а) актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе;   
в) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности;   
с) потенциальные возможности ребенка к развитию.

Навешивать ярлыки «одаренный» или «ординарный» недопустимо не только из-за опасности ошибок в диагностических заключениях. Как убедительно показывают психологические данные, такого рода ярлыки могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребенка.   
Итак, процедуры выявления одаренных детей должны быть экологически валидными с точки зрения специфики детской одаренности и своеобразия признаков одаренного ребенка. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные методы идентификации одаренности весьма сложны и требуют высокой квалификации и специального обучения.   
Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иными словами, проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, с тем чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности.

**Общие принципы** обучения к основным общим принципам обучения одаренных, как и вообще всех детей школьного возраста, относятся:   
— Принцип развивающего и воспитывающего обучения. Этот принцип означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, а также воспитанию личностных качеств учащихся.   
— Принцип индивидуализации и дифференциации обучения. Он состоит в том, что цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся. Реализация этого принципа особенно важна при обучении одаренных детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме.   
— Принцип учета возрастных возможностей. Этот принцип предполагает соответствие содержания образования и методов обучения-специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах, поскольку их более высокие возможности могут легко провоцировать завышение уровней трудности обучения, что может привести к отрицательным последствиям.

Методы обучения, как способы организации учебной деятельности учащихся, являются важным фактором успешности усвоения знаний, а также развития познавательных способностей и личностных качеств. Применительно к обучению интеллектуально одаренных учащихся, безусловно, ведущими и основными являются методы творческого характера — проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные — в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Эти методы имеют высокий познавательно-мотивирующий потенциал и соответствуют уровню познавательной активности и интересов одаренных учащихся. Они исключительно эффективны для развития творческого мышления и многих важных качеств личности (познавательной мотивации, настойчивости, самостоятельности, уверенности в себе, эмоциональной стабильности и способности к сотрудничеству и др.).   
Процесс обучения одаренных детей должен предусматривать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации, в том числе через компьютерные сети. В той мере, в какой у обучающегося есть потребность в быстром получении больших объемов информации и обратной связи о своих действиях, необходимо применение компьютеризованных средств обучения. Полезными могут быть и средства, обеспечивающие богатый зрительный ряд (видео, ОУОит.п.).   
В целом, в обучении одаренных эффективность использования средств обучения определяется главным образом содержанием и методами обучения, которые реализуются с их помощью.

**5.Обучение одаренных детей в условиях образовательных учреждений.**

В обучении одаренных применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ.   
1. Ускорение. Этот подход позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся ускоренным темпом развития. Но он должен применяться с особой осторожностью и только в тех случаях, когда в силу особенностей индивидуального развития одаренного ребенка и отсутствия необходимых условий обучения применение других форм организации учебной деятельности не представляется возможным.   
Систематическое применение ускорения в форме раннего поступления и/или перепрыгивания через классы своим неизбежным результатом имеет более раннее окончание школы, что может свести на нет все преимущества продвижения одаренных учащихся в соответствии с их повышенными познавательными возможностями. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Позитивным примером такого обучения в нашей стране могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.   
2. Углубление. Данный подход эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение ими тем, дисциплин или областей знания. В нашей стране широко распространены школы с углубленным изучением математики, физики и иностранных языков, где обучение ведется по углубленным программам соответствующих предметов. Практика обучения одаренных детей в школах и классах с углубленным изучением учебных дисциплин позволяет отметить ряд положительных результатов: высокий уровень компетентности в соответствующей предметной области знания, благоприятные условия для интеллектуального развития учащихся и т.п.   
Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем. Во-первых, далеко не все дети с общей одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы зачастую носят широкий характер. Во-вторых, углубленное изучение   
отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать «насильственной» или слишком ранней специализации, наносящей ущерб общему развитию ребенка. В-третьих, программы, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, могут привести к перегрузкам и, как следствие, физическому и психическому истощению учащихся. Эти недостатки во многом снимаются при обучении по обогащенным программам.   
3. Обогащение. Этот подход ориентирован на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Занятия планируются таким образом, чтобы у детей оставалось достаточно времени для свободных, нерегламентированных занятий любимой деятельностью, соответствующей виду их одаренности. Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным приемам умственной работы, способствует формированию таких качеств, как инициатива, самоконтроль, критичность, широта умственного кругозора и т.д., обеспечивает индивидуализацию обучения за счет использования дифференцированных форм предъявления учебной информации. Такое обучение может осуществляться в рамках инновационных образовательных технологий, а также через погружение учащихся в исследовательские проекты, использование специальных тренингов. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных учебных программ.   
4. Проблематизация. Этот подход предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Специфика обучения в этом случае состоит в использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся  сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Как правило, такие программы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные). Они являются либо компонентами обогащенных программ, либо реализуются в виде специальных внеучебных программ.   
Важно иметь в виду, что два последних подхода являются наиболее перспективными. Они позволяют максимально учесть познавательные и личностные особенности одаренных детей.   
Содержание учебного плана и программ учебных дисциплин могут оказывать существенное влияние на развитие личностных качеств всех учащихся, в том числе и интеллектуально одаренных, при этом важны как естественнонаучные, так и гуманитарные дисциплины. Для реализации воспитательных целей обучения необходимо в содержании всех учебных предметов выделять элементы, способствующие развитию таких личностных качеств, как целеустремленность, настойчивость, ответственность, альтруизм, дружелюбие, сочувствие и сопереживание, позитивная самооценка и уверенность в себе, адекватный уровень притязаний и др.

Литература

1. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.

2. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.

3. Рабочая концепция одаренности / Ю.Д. Бабаева, А.В.Брушлинский, В.Н.Дружинин и др. Отв. ред. Д.Б.Богоявленская. Научный редактор В.Д.Шадриков.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля.

1.Что такое одаренность? Кто такой одаренный ребенок?

2.Назовите особенности одаренности?

3.Что означает гармоничный и дисгармоничный тип развития одаренного ребенка?

4.Поясните принципы выявления одаренных детей?

5.Назовите методы выявления одаренности?

**Тема 4.4. Особенности работы с детьми, имеющими девиантное поведение**

План

1. Понятие, признаки девиантного поведения. Факторы, способствующие формированию девиантного поведения.

2. Условия успешного воспитания детей с девиантным поведением.

3. Методы воспитания детей с девиантным поведением.

**1. Понятие, признаки девиантного поведения. Факторы, способствующие формированию девиантного поведения.**

«Трудные» дети –это дети, поведение которых характеризуется достаточно стойкими отклонениями, т. е. оно не соответствует социально-закрепленным нормам и правилам. Как подчеркивал А. С. Макаренко, «трудный» ребенок — это нормальный ребенок, развитие которого подчинено общим законам, а отдельные искажения в этом развитии нужно искать в условиях жизни и ошибках воспитания в семье и детском саду.

«Трудные» дети есть в каждой группе детского сада. Они затрудняют работу не только начинающих воспитателей, но иногда и воспитателей с большим стажем педагогической работы. Какими же особенностями характеризуется поведение «трудных» детей, какими признаками в поведении отличается «трудный» ребенок от других детей? В последние годы в педагогике большое внимание уделяется изучению этого вопроса. Главный признак, по которому можно судить, является ли ребенок «трудным» или нет, это его **неприятие общепринятых средств педагогического воздействия**. Оно проявляется в ярко выраженных негативных реакциях на обычные предложения воспитателя, связанные с организацией жизни и деятельности детей, на требования воспитателя к поведению ребенка. Ребенок проявляет **немотивированное непослушание**, упрямство, капризничает. Другим важным признаком являются **затрудненные отношения со сверстниками**, частые конфликты «трудного» ребенка с детьми и взрослыми. Это проявляется в проказах, неприятных для других детей (ребенок ломает постройки, выполненные детьми, мешает играм детей и т. п.), в несдержанности (выхватывает игрушку, книгу), драчливости, в нарушении установленных правил поведения (брызгается в умывальной комнате, задевает соседа на занятии и постоянно ему мешает и т. п.). В других случаях «трудные» дети **отказываются от контактов со сверстниками**, не участвуют в общих играх, предпочитают одиночество, могут просто сидеть, ничего не делая, не отзываются на предложения воспитателя участвовать в той или другой деятельности. Сверстники, как правило, таких детей как бы не замечают, что усугубляет одиночество «трудных» детей. Эти два главных признака можно выделить в дошкольном возрасте у младших школьников и у детей- подростков. Различной будет лишь степень устойчивости отклонения в поведении. В дошкольном возрасте происходит постепенное накопление элементов трудновоспитуемое. Отрицательные черты характера и особенности личности ребенка еще не сложились, они еще не устойчивы, поначалу напоминают типичные для детей срывы в поведении (капризы, упрямство, непослушание, драчливость, импульсивность, замкнутость и др.), но характеризуются частотой проявления. В дальнейшем они - могут стать привычной формой поведения ребенка, перерасти в устойчивые черты характера.

Каковы же **причины**, способствующие появлению и закреплению трудновоспитуемости у ребенка? Изучение детей с чертами трудновоспитуемое (Е. Д. Белова, Л. М. Зюбин, А. В. Алексеева, Ю. П. Литвинене и др.) позволило выделить **три группы причин**.

Первая группа—несоответствие развития ребенка возрастным нормам, несформированность способов поведения и общения. Это приводит к тому, что «трудный» ребенок не умеет установить контакты со сверстниками, включиться в деятельность, которая у него не получается, и т. п. Не владея соответствующими знаниями и социально закрепленными умениями, способами поведения, «трудный» ребенок ищет свои способы установления контактов с детьми, которые приводят к конфликтам: отнимает игрушки, мешает, бегает по группе, разрушая постройки; скучает на занятии и стремится предложить соседу игровую форму поведения и т. п. Предложение включиться в ту или иную деятельность отвергается ребенком, так как его умения не позволяют ему занять необходимую позицию.

Вторая группа причин связана с неверным отношением взрослых к ребенку, его поведению. Это недостаточность общения, ласки, тепла, отсутствие требований к поведению ребенка, его бесконтрольность, вседозволенность, когда дошкольник не знает запретов, не умеет заняться делом. Сюда же относится несогласованность в требованиях взрослых, жесткие и непосильные требования к поведению, которые не мотивированы для ребенка, поэтому не принимаются и не выполняются им. В этих случаях теряется авторитет взрослого, он не влияет положительно на поведение ребенка. Самостоятельно же выбрать линию правильного поведения ребенок еще не может. Отсюда возникают конфликты со взрослыми, негативизм и другие отрицательные проявления.

Третья группа причин заключается в особенностях соотношения темперамента и черт характера. Дети с неуравновешенной нервной системой часто в результате ошибок в воспитании приобретают черты безудержности, импульсивности, недисциплинированности и т. п., что и ведет к конфликтам со сверстниками, взрослыми. Дети со слабой нервной системой, наоборот, сторонятся сверстников, избегают общения, боятся неудач в деятельности, что приводит к застенчивости, замкнутости (Н. Г. Маркова). Опыт работы с детьми показал, что эти причины существуют во взаимодействии (А. С. Белкин, Е. Д. Белова, Л. И. Гордин, Н. Г. Маркова).

**Семья, как фактор негативного формирования личности:**

а) безнравственная обстановка в семье: пьянство, ссоры, драки, грубость во взаимоотношениях, нечестность и пр., что создает негативный пример для подражания, формирует соответствующее мировоззрение;

б) проблемы состава семьи: неполные семьи, семьи с одним ребенком, многодетные семьи, дистантные семьи и др., что ведет к недостатку педагогического влияния на ребенка, формированию его личности со стороны только одного из родителей, либо к чрезмерному вниманию и попустительству в процессе воспитания.

Эти негативные факторы влияния семьи способствуют созданию у ребенка отрицательного отношения к дому, семье, родителям, побуждают его стремиться уйти из дома и значительную часть времени проводить вообще вне его. В этих условиях формируется категория «детей улицы», безнадзорных и беспризорных.

Этому способствуют: агрессивная обстановка в доме, грубость по отношению к ребенку; длительное невнимание к его интересам и проблемам, отучение его обращаться с чем-либо к родителю (родителям), видеть в нем (в них) опору, нежелание общаться с ним (ними); переключение родителей на свои личные проблемы и предоставление ребенка самому себе в течение длительного времени; перекладывание воспитания ребенка на дедушку и бабушку без соответствующей их поддержки (с возрастом пожилые люди оказываются неспособными обеспечивать необходимое воспитательное воздействие на внуков, что и приводит к их безнадзорности); недостатки воспитания, отсутствие у ребенка здоровых интересов, увлечений, усидчивости и пр.

**Факторы средового (улицы, города, «стаи» и пр.) воздействия на человека в процессе его развития.**

Негативные увлечения в домашней обстановке, непедагогическое использование возможностей игры в развитии ребенка и пр.

Отрицательное влияние ближайшего окружения, и прежде всего антипедагогическое поведение родителей, взрослых, сверстников и пр.

Негативное влияние средств массовой информации, особенно телевидения, видеопродукции.

Имеются и другие средовые факторы, отрицательно сказывающиеся на воспитание человека.

Д. Недостатки в воспитании ребенка:

а) ошибки семейного воспитания;

б) тепличные условия, отстранение ребенка от любых жизненных проблем, любой активной деятельности, способствующие формированию черствости, инфантильности и неспособности сопереживать человеческим трудностям и трагедиям, преодолевать жизненные сложности в критической ситуации;

в) ошибки и упущения в процессе обучения и воспитания в образовательном учреждении, особенно в детском саду и школе;

г) негативные нравственные ориентиры воспитания;

д) научение ребенка определенным негативным моделям жизни и деятельности (самореализации в жизни). В этих условиях личность начинает идентифицировать себя с героями различных приключений, «примерять на себя» различные виды деятельности.

Особенно этому способствует телевидение, кино, видеофильмы, которые выступают своего рода «учебниками» различных форм преступной деятельности;

е) средовые отрицательные «ожидания» по отношению к ребенку, подростку из неблагополучной семьи, имеющему негативное товарищеское окружение, нарушающему дисциплину и пр. Такие ожидания, часто в прямой или косвенной форме провоцируют ребенка к правонарушению;

ж) приобщение ребенка, подростка к спиртным напиткам, наркотикам, курению, азартным играм;

з) отсутствие единства и согласованности в воспитательной деятельности родителей в семье, во взаимодействии семьи и школы, семьи, школы и административных органов по работе с детьми и подростками и пр.;

и) недостатки системы перевоспитания, исправления правонарушителей и последующей адаптации их в повседневной жизни (социальной среде).

**Негативная личностная позиция самого ребенка:**

а) отклонения в самооценке подростка: завышенная — ведет к возникновению чрезмерной амбиции и самомобилизации, которая в сочетании с аморальной способностью самовыражения приводит к правонарушениям; заниженная — рождает неуверенность в себе, поведенческий дуализм, раздвоенность личности и создает проблемы для нее

в коллективе, сдерживает самовыражение;

б) безразличие к нравственным ценностям и самосовершенствованию. Часто это связано с отсутствием нравственного примера и несформированностью потребности быть лучше;

в) негативно реализуемая потребность в самоутверждении и соперничестве у подростков с отклонением в поведении, нездоровое соперничество. Эти потребности, их направленность в подростковом возрасте предопределяют устремленность подростка к самоактивности;

г) сложность формирования у ребенка, подростка, юноши потребности и активного желания самоисправления;

Описав основные группы факторов, обусловливающих формирование негативного, отклоняющего поведения детей, необходимо определить и наиболее важные направления педагогической деятельности по их профилактике и преодолению.

**Вот самые важные высказывания великого педагога, психолога и писателя (А.С.Макаренко):**

1. Ваше собственное поведение — самое главное в воспитании.  
Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями или врагами, как вы смеетесь, читаете газету — все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете.  
Если дома вы грубы, или хвастливы, или пьянствуете, а еще хуже, если вы оскорбляете мать, вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей и воспитываете плохо, и никакие самые лучшие советы и методы вам не помогут.  
2. Воспитание детей требует самого серьезного тона, самого простого и искреннего.  
В этих трех качествах должна заключаться предельная правда вашей жизни. И серьезность вовсе не значит, что вы должны быть всегда надуты, напыщенны. Будьте просто искренни, пусть ваше настроение соответствует моменту и сущности происходящего в вашей семье.  
3. Каждый отец и мать должны хорошо представлять, что они хотят воспитать в своем ребенке.  
Надо отдавать себе ясный отчет относительно своих собственных родительских желаний. Подумайте хорошо над этим вопросом, и вы сразу увидите и много сделанных вами ошибок, и много правильных путей впереди.  
4. Вы должны хорошо знать, что делает, где находится и кем окружен ваш ребенок.  
Но вы должны предоставить ему необходимую свободу, чтобы он находился не только под вашим личным влиянием, а под многими разнообразными влияниями жизни. Вы должны выработать у ребенка умение разбираться с чуждыми и вредными людьми и обстоятельствами, бороться с ними, узнавать их своевременно. В парниковом воспитании, в изолированном высиживании нельзя этого выработать.  
5. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора.  
В этом деле нет мелочей. В воспитательной работе нет пустяков. Хорошая организация в том и заключается, что она не выпускает из виду мельчайших подробностей и случаев. Мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно, из них и складывается жизнь.  
Для воспитания нужно не большое время, а разумное использование малого времени.  
6. Не навязывайте свою помощь, но всегда будьте готовы помочь.  
Родительская помощь не должна быть навязчива, надоедлива, утомительна. В некоторых случаях совершенно необходимо предоставить ребенку самому выбраться из затруднения, нужно, чтобы он привыкал преодолевать препятствия и разрешать более сложные вопросы.  
Но нужно всегда видеть, как ребенок совершает какую-либо операцию, нельзя допускать, чтобы он запутался и пришел в отчаяние. Иногда даже нужно, чтобы ребенок видел вашу настороженность, внимание и доверие к его силам.  
7. Не платите и не наказывайте за результаты труда.  
Я решительно не рекомендую применять в области труда какие-либо поощрения или наказания. Трудовая задача и ее решение должны сами по себе доставлять ребенку такое удовлетворение, чтобы он испытывал радость. Признание его работы хорошей работой должно быть лучшей наградой за его труд. Такой же наградой будет для него ваше одобрение его изобретательности, его находчивости, его способов работы.  
Но даже с таким словесным одобрением никогда не нужно злоупотреблять, в особенности не следует хвалить ребенка за произведенную работу в присутствии ваших знакомых и друзей. Тем более не нужно его наказывать за плохую работу или за работу не сделанную. Самое важное в этом случае — добиться того, чтобы она была все-таки выполнена.  
8. Научить ребенка любить невозможно без воспитания человеческого достоинства.  
Научить любить, научить узнавать любовь, научить быть счастливым — это значит научить уважать самого себя, научить человеческому достоинству.  
9. Никогда не приносите себя в жертву ребенку.  
Обычно говорят: «Мы, мать и отец, все отдаем ребенку, жертвуем ему всем, в том числе и собственным счастьем». Это самый ужасный подарок, какой могут сделать родители ребенку.  
10. Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно.

**2. Условия успешного воспитания детей с девиантным поведением.**

Воспитательная работа с «трудными» детьми успешно осуществится в том случае, если будет соблюден ряд условий:

1) знание причин трудновоспитуемое, умение установить их путем изучения, выявления особенностей отношений к ребенку в семье, особенностей его воспитания; путем наблюдения за ребенком в деятельности, за его поведением среди сверстников;

2) знание ребенка, особенностей его нервной системы, сильных и слабых сторон его личности, интересов, склонностей, знаний и умений, которыми он располагает;

3) доброжелательное отношение к «трудному» ребенку, внимательное, доверительное общение педагога с ребенком;

4) выбор направления, содержания и правильных методов воспитательной работы с «трудными» детьми в соответствии с особенностями личности «трудного» ребенка.

Направленность и содержание воспитания «трудного» ребенка не отличаются от воспитательной работы со всей группой детей. Однако педагогу важно определить те конкретные знания и умения, которыми не владеет ребенок, которые влияют на формирование его мотивационной сферы. Поскольку деятельность рассматривается как ведущее средство воспитания ребенка, важно сформировать у него необходимые знания и умения, позволяющие включаться на равноправных началах в общую деятельность детей— игры, конструирование, труд, общение, разные виды занятий. Особое внимание обращается на формирование умения вести себя и положительно относиться к детям, так как отсутствие социально закрепленных и социально значимых умений замещается отрицательными способами поведения. Специфика работы педагога состоит в том, что требуется перевоспитать «трудного» ребенка, т. е. сформировать у него новые группы умений, новые привычки, изменить его систему отношений с детьми.

* 1. **Методы воспитания детей с девиантным поведением.**

В этой работе выделяются несколько групп методов:

1. Методы перестройки мотивационной сферы. В этой группе методов эффективна индивидуальная доброжелательная беседа, в которой анализируются факты поведения ребенка, причины и последствия его поступков для него и других детей, дается оценка им, показываются правильные способы поведения, которыми должен овладеть ребенок. Для этого используется чтение произведений детской литературы, проводится анализ поступков героев, сопоставление их с поведением «трудного» ребенка, определяются способы поведения, соответствующие ситуации, в которой оказался герой. Среди методов перестройки мотивационной сферы используется и метод последствий отрицательного и положи¬ тельного поведения. Педагог анализирует поступок ребенка, опираясь на его знания, подводит ребенка к правильной оценке по¬ ступка, формирует умение прогнозировать последствия своих поступков и на этой основе определять свою линию поведения в группе сверстников.

2. Методы предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения. К ним относятся напоминание ребенку тех или иных правил, на основе которых нужно строить поведение, выражение уверенности в том, что все дети и «трудный» ребенок их помнят и готовы выполнить. К этой группе относятся методы поощрения, вызывающие у «трудного» ребенка чувство уверенности, внутреннего комфорта от собственного успеха, а так же методы наказания. Наказание используется в том случае, если ребенок нарушил правила, причинил детям значимые неприятности, зная и понимая, что делать этого нельзя. Наказание должно осознаваться и переживаться ребенком, следует добиться переживания «трудным» ребенком негативного отношения коллектива к его проступку. Меры поощрения и наказания соотносятся с особенностями ребенка. Осторожно поощряются дети с завышенной самооценкой, избалованные, эгоистичные. Следует чаще поощрять их за поступки, в которых преодолеваются названные отрицательны черты характера. Осторожно используются почетные трудовые и иные поручения во избежание несоответствующего результата.

3. Методы, направленные на усиление связи ребенка с коллективом детей. К ним относятся положительная оценка волевых усилий ребенка, его достижений в присутствии коллектива, привлечение внимания «трудного» ребенка к положительному общественному мнению: например, привлечение внимания коллектива к успехам застенчивого ребенка, результат деятельности которого важен для всей группы; включение «трудного» ребенка в коллективную деятельность с учетом его знаний и умений; переключение «трудного» ребенка на интересное и увлекательное дело.

Общим в использовании всех групп методов является опора на чувства ребенка, проявление им положительных эмоций, положительных отношений к требованиям взрослого и коллектива детей; переживание внутреннего дискомфорта при отрицательных поступках; желание и стремление поступать правильно; уверенность в своих силах. Вера в преодоление негативных сторон личности «трудного» ребенка, умение построить работу с учетом его индивидуальных особенностей, привлечение в союзники членов семьи характеризует деятельность умелого педагога.

Литература

1. Педагогика [текст]: учебник для студентов, аспирантов и преподавателей вузов/ ред.Л.П.Крившенко.-изд., перераб. и доп.-Москва: ТК Велби, 2012.-432 с.
2. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.

Вопросы и задания для проверки и самоконтроля.

1.Объяните понятие «Девиантное поведение»?

2.Раскройте причины формирования девиантного поведения?

3.Назовите методы воспитания детей с девиантным поведением?

4.Как по другому можно назвать детей с девиантным поведением?

5.Что говорил про таких детей А.С.Макаренко?

**ТЕМА 4.5. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами**

**Лекция 1. Инклюзивное образование: требования и трудности внедрения, перспективы развития.**

*План:*

*1. Понятие инклюзивного образования, основные принципы.*

*2.Сущность, требования и трудности внедрения.*

Мир «особого» ребенка  
Интересен и пуглив.  
Мир «особого» ребенка  
Безобразен и красив.  
Не уклюж, порою странен,  
Добродушен и открыт…

Н.А. Калиман

1. Понятие инклюзивного образования, основные принципы*.*

На современном этапе развития общества семантическая сущность понятия «инклюзия» рассматривается достаточно многогранно. В некоторых случаях инклюзию синонимируют с демократизацией самого процесса обучения, иногда под ней подразумевают создание специальной образовательной системы. Вместе с тем, несмотря на разнообразие трактовок, идеологическая основа инклюзивного образования едина и основана на убеждении в том, что все дети, вне зависимости от физических, интеллектуальных и иных особенностей, должны быть включены в общую систему образования и обучаться вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, учитывающей их особые образовательные потребности. Для детей с инвалидностью реализация инклюзивных стратегий означает интенсификацию их возможности в максимальной степени полно включиться в жизнь общества. Необходимость создания в России системы инклюзивного образования («образования для всех») обусловлена рядом причин, среди основных: развитие идеи гуманизма и осознание ценности человеческой личности, рост числа детей с ограниченными возможностями. В современном мире насчитывается 650 миллионов инвалидов. Согласно данным EFA Global Monitoring в настоящее время более 77 миллионов детей в мире не ходят в школу, приблизительно 30–40 % детей являются инвалидами, 80 % из них проживают в развивающихся странах, 781 миллион человек в мире являются неграмотными [1]. Вопрос об инклюзивном образовании стал актуальным относительно недавно. На мировом уровне он возник с 1990 г. (Джомтьенская декларация). В России в 2012 году был подписан закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов на территории РФ [3], а также принята «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [2]. В обоих документах прямо прописано право лиц с инвалидностью на качественное образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях. Таким образом, основная цель инклюзивного образования — это включение всех детей в учебный процесс и обеспечение их равноправия.  
 Инклюзивное образование (от фр. inclusif — себя составляющий, лат. include – включающий в себя) – является процессом общего развития образования, обеспечивающего новую форму образования для обучения детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование направлено на развитие методологии детей, а также всего детского образования, и выявляет в процессе образования индивидов, имеющих особые потребности. Инклюзивное образование нацелено на удовлетворение различных видов потребностей таких детей и разработку особого подхода к учебе. Если образование и обучение будет эффективным благодаря внесенным изменениям инклюзивного образования, это будет победой для всех детей (а не только для детей с особыми потребностями). Несомненно, право детей, на которое никто не в силах повлиять — это право получения образования. Для детей с ограниченными возможностями есть условия для создания качественного обучения на дому, интернатах и других отдельных правительственных частных учреждениях, но иногда из-за отсутствия умения коммуникабельности эти условия остаются без спроса. В этой связи общество теряет материальное и духовное богатство, а человек с ограниченными возможностями теряет общество, становится замкнутым, начинает чувствовать себя лишным человеком. Такое положение дел наблюдалось до тех пор, пока правительсво Республики Узбекистан не взяло данную проблему под свое наблюдение. В связи с этим были приняты некоторые решения на уровне государственных организаций. Само общество и возникающие в нем обстоятельства отделяют физически здоровых ровестников от детей с ограниченными возможностями, в связи с чем помощь государственных органов является обязательной. Инклюзивное образование имеет 8 принципов:

−           достоинство человека не связано с его способностями и достижениями;

−           каждый человек имеет способность чувствовать и мыслить;

−           каждый человек имеет право на общение;

−           все люди чувствуют потребность в каждом;

−           настоящее образование может возникнуть только при настоящих отношениях;

−           каждый человек чувствует потребность в помощи и дружеском отношении ровесника; −           все обучающиеся для достижения прогресса осуществляют ту степень работы, которую они могут сделать самостоятельно;

−           красочность всесторонне укрепляет жизнь человека.

2.Сущность, требования и трудности внедрения.

Концепция инклюзивного образования заключается в том, что только при сознательном освоении учителем структурной части профессионального мышления можно добиться достойных результатов. Для осуществления требуется храбрость и упорство. Исходя из опыта зарубежных коллег, можно сказать, что достижения, сделанные детьми с ограниченными возможностями, чаще всего удивляет их родителей. В момент прихода в школу молчаливый, замкнутый, стеснительный ребенок приспосабливается к обществу, заводит новых друзей, становясь более свободными, тем самым повышая уверенность в своих действиях. Усилия, прилагаемые правительством и обществом в сфере развития возможностей у детей с ограниченными возможностями, введение принципов интеграции и выступления, дают хорошие результаты, но, в свою очередь предполагают ее развитие и своевременное устранение проблем. По мнению У.К. Максудова (Максудов У. К. Проблемы и перспективы инклюзивного образования // Молодой ученый. — 2015. — №22. — С. 830-831.),инклюзивное образование, осуществляющее работу с воспитанниками на основе индивидуальных принципов, должно внедряться поэтапно. Принимая во внимание физическое и духовное состояние каждого ребенка, мы должны добиться существующими у них возможностями их развития  среди ровесников, получение собственного места в обществе. Но в некоторых случаях сложно добиться желаемых результатов, или состояние учащегося может ухудшиться. На что же еще мы должны обратить внимание, чтобы достичь желаемого результата? Мы считаем, что для привлечения детей с ограниченными возможностями нужно учитывать степень дефектов, наблюдать за этапами развития со стороны медицины, психолого-педагогических и научных критериев. Целесообразно, основываясь на результатах, разработать стандарты показателей инклюзивного образования, Немаловажным считается то, где именно проводить инклюзивное образование, так как только при создании благоприятной обстановки можно добиться желаемого результата. Не стоит оставлять без внимания многочисленные вопросы, которые необходимо решать - начиная от пандусов для инвалидов до специального оборудования в группах. Кто и в каком порядке должен обучать детей с ограниченными возможностями? Эта проблема является весьма актуальной. Последнее время считается, что целесообразным будет внесение в список штатного расписания общеобразовательных школ, имеющих специальное разрешение, специальность дефектолога. Принимая во внимание особенности детей (речевой дефект, слуховой и зрительный дефекты, умственная отсталость, дефекты духовного развития, дефекты опорно-двигательных систем и тому подобное) создать индивидуальную программу, предоставить методологические и дидактические материалы, а также провести занятия на их основе, что даст еще большую эффективность. Можно сделать вывод, что результаты внедрения инклюзивного образования в детские сады и школы могут кардинально поменять взляды на детей с ограниченными возможностями. А это, в свою очередь, открывает для них возможности для удачливой и счастливой жизни. Предоставление инклюзивного обучения детям с ограниченными возможностями будет способствовать их активному участию во всех мероприятиях общеобразовательного процесса.

*Для понимаиня сущности инклюзии нужно ориентироваться в следующих понятиях:*

**К детям с ОВЗ не относим детей,** которые плохо усваивают программу и не имеют отклонений в здоровье. Это может быть причиной: ребенок часто болеет, находится на домашнем режиме либо педагогически запущен.

Существует два понятия, которые определяют способы взаимодействия с детьми с ОВЗ – интеграция и инклюзия.

**Интегра́ция** (от лат. *integratio* — «соединение») — процесс объединения частей в целое

К числу основных принципов, на которых была основана интеграционная деятельность санатория-школы В.П. Кащенко, относятся следующие:

1. Сотрудничество специально подготовленных врачей и педагогов, призыв к которому прозвучал в выступлении Кащенко на Всероссийском съезде естествоиспытателей уже в 1909 году.

2. Индивидуализация обучения: «Мы не навязываем детям знаний, не навязываем и работ. Мы основываемся на проявившемся у ребенка интересе, расширяем, углубляем этот интерес и от него ведем ребенка дальше к смежным областям знаний…»

3. Межпредметные связи и связь обучения с жизнью. Преподавание отдельных предметов учебного курса не должно вестись изолированно, с тем чтобы интерес к отдельному учебному предмету мог распространяться и на другие дисциплины. Связь учебных предметов с окружающей жизнью обеспечивает «отыскивание, осмысление и объяснение параллелей, сравнений и противопоставлений»

4. Опора на наглядность и «ручные работы». В.П. Кащенко критикует обычную школу за вербализм, когда «ученик остается пассивным, его личность спит, не пробуждаемая чуждой ей наукой», отчасти поэтому «основным учебно-воспитательным приемом» санатория-школы В.П. Кащенко является «метод ручных работ»: «прочно заложенный фундамент конкретных впечатлений и приобретенные навыки мысли дают возможность переходить к более отвлеченным занятиям».

**Инклюзия** (от inclusion - включение) - процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. Он предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни. Термин инклюзия имеет отличия от терминов интеграция и сегрегация. При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата. Инклюзия - это процесс реального включения инвалидов в активную общественную жизнь и в одинаковой степени необходима для всех членов общества.

|  |  |
| --- | --- |
| **интеграция** | **Инклюзия** |
| * Внимание направлено на проблемы «особых детей» * Необходимое требование – изменение субъекта (ребенка с проблемами) * Преимущество от этого процесса получают только дети с особыми потребностями * Профессиональная, специальная экспертиза и формальная поддержка * Возможно использование специальных методов обучения и терапия * Ассимиляция | * Внимание направлено на всех детей детского сада, школы * Изменяются детский сад, школа * Преимущество получают все дети * Неформальная поддержка и экспертиза воспитателя детского сада, учителя массового класса * Качественное обучение и воспитание всех детей – учеников школы * Трансформация |

*Вопросы для самоконтроля:*

*1. Дайте определение понятия «инклюзивное образование»?*

*2. сформулируйте основные трудности внедрения инклюзивного образования в современную систему образования. Почему?*

**Лекция 2. Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы: структура, содержание, условия реализации. Особенности реализации АООП дошкольного образования. Индивидуальный образовательный маршрут. Психолого-медико-педагогический консилиум в ДОО.**

*План:*

1. Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы: структура, содержание, условия реализации.
2. Особенности реализации АООП ДО.
3. Индивидуальный образовательный маршрут.
4. Психолого-медико-педагогический консилиум в ДОО.

1. Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы: структура, содержание, условия реализации.

В соответствии со статьей 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» общее образование обучающихся с **ограниченными возможностями здоровья** осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по **адаптированным основным общеобразовательным программам**. Это требование в полной мере относится к образовательным программам дошкольного образования.

Между тем следует учитывать положения пункта 13 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 30.08.2016 г. № 1014, согласно которому в зависимости от учебной группы, в которой осуществляется образовательный процесс для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, варьируется вид образовательной программы:

– в ***группах компенсирующей направленности*** реализуется адаптированная образовательная программа. Следует иметь в виду, что дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по **адаптированной образовательной программе дошкольного образования** только с согласия родителей (законных представителей) и на основании *рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии*[[1]](#footnote-1);

– в ***группах комбинированной направленности*** – образовательная программа дошкольного образования, адаптированная для детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. имеющая специальные разделы. При этом должны быть обеспечены специальные условия.

Согласно ФГОС ДО образовательная программа дошкольного образования, в том числе а**даптированная**, должна включать в себя следующие разделы:

– целевой;

– содержательный;

– организационный.

*Целевой раздел* состоит из пояснительной записки и планируемых результатов освоения программы, где должны быть отражены целевые ориентиры с учетом особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов.

*Содержательный раздел* представляет общее содержание программы и включает:

описание образовательной деятельности;

описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы;

описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей, если это предусмотрено программой. При этом программа должна определять[[2]](#footnote-2), что **коррекционная работа и/или инклюзивное образование** направлены на:

1) обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им *квалифицированной помощи в освоении программы;*

2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных *особенностей и особых образовательных потребносте*й, социальной адаптации.

Данный раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. ...

*Организационный раздел* должен содержать описание материально-технического обеспечения программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания....

*Использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания..*

Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья ***создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов*** и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования....

В случае если воспитанники с ограниченными возможностями здоровья осваивают образовательную программу совместно с другими детьми в группах комбинированной направленности, то для осуществления коррекционной работы с ними должны создаваться условия в соответствии с перечнем и **планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий**, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. (ФГОС ДО, п. 3.2.2.)

Назначение АООП ДО

Таким образом, Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования (АООП ДОР) должна:

соответствовать структуре ООП ДО (по требованиям ФГОС ДО)

отражать специфику образовательной деятельности с конкретным ребенком (группой детей) с учетом их особых образовательных потребностей при реализации ООП ДО.

В каких случаях требуется разработка АООП ДО?

Возможны три варианта, когда требуется разработка и реализация АООП ДО:

*1. В* ***группах компенсирующей направленности***(АООП ДО для конкретной категории детей - ЗПР, ОНР и т.д.).

**2. *В группах комбинированной направленности* -** реализуется образовательная программа дошкольного образования, адаптированная для детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. имеющая специальные разделы. То есть, определенная категория детей, посещающих группу комбинированной направленности (ОНР, ЗПР и т.д.) уже осваивают АООП ДО,, если в ООП ДО есть соответствующие разделы - в них прописываются механизмы адаптации ООП ДО под потребности данной категории детей.

**3.** Самый сложный вариант - **инклюзивное образование**. Ребенок с ОВЗ включается в группу ***общеразвивающей направленност***и. Он не может осваивать в полном объеме ООП ДО. Ему требуется адаптированная ОПП ДО. Получается, это будет индивидуальная адаптированная ООП ДО - адаптированная именно под его особые образовательные потребности. (АОП ДО)

2. Особенности реализации АООП ДО

Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого –педагогические условия**(п.3.2.1 ФГОС ДО),** которые гарантируют охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивает их эмоциональное благополучие.

Психолого – педагогические условия:

* Уважительное отношение к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях
* Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих возрастных и индивидуальных особенностей
* Построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития
* Поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей с друг другом в разных видах деятельности
* Поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности
* Возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения
* Защита детей от всех форм физического и психического насилия
* Поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении здоровья, вовлечение семей в непосредственно образовательную деятельность

Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей

**П. 3.2.5 ФГОС ДО** – условия соответствуют специфике дошкольного возраста и предполагают:

1. Обеспечение эмоционального благополучия:

- через непосредственное общение с каждым ребенком;

- через уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям.

2. Поддержка индивидуальности и инициативы детей:

- через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;

- через создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

- через недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности.

3. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях:

- создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащих к разным национально – культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющим различные возможности здоровья;

-развитие коммуникативных способностей, позволяющих разрешить конфликтные ситуации со сверстниками;

-развитие умения детей работать в группе сверстников.

4. Построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (зона ближайшего развития ребенка):

- через создание условий для овладения культурными средствами деятельности;

- через организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно- эстетического развития детей;

- через поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;

-через оценку индивидуального развития детей.

4. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования детей, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Требования к развивающей предметно – пространственной среде в контексте с ФГОС ДО

П.3.3 ФГОС ДО – развивающая предметно – пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ, группы, а также территории, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста:

* В соответствии с особенностями каждого возрастного периода;
* Охраны и укрепления их здоровья;
* Учета особенностей и коррекции недостатков их развития **(п.3.3.1 ФГОС ДО).**

№ пп

Требования к развивающей предметно- пространственной среде:

Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать:

* Возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых;
* Двигательную активность детей;
* Возможность для уединения **(п. 3.3.2. ФГО ДО);**
* Реализацию различных образовательных программ;
* В случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условий;
* Учет национально – культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
* Учет возрастных особенностей детей **(п. 3.3.3 ФГОС ДО)**

Развивающая предметно- пространственная среда должна быть:

* Содержательно- насыщенной;
* Трансформируемой;
* Полифункциональной;
* Вариативной;
* Доступной;
* Безопасной **(п.3.3.4 ФГОС ДО)**

**На данный момент разработаны следующие АООП ДО:**[Примерная АООП  дошкольного образования  детей с тяжёлыми нарушениями речи](http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B0%D0%BE%D0%BE%D0%BF-%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D1%81-%D1%82%D1%8F%D0%B6%D1%91%D0%BB%D1%8B%D0%BC%D0%B8-%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BC%D0%B8-%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B8.pdf)  
[Примерная АООП  дошкольного образования  слабовидящих детей](http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B0%D0%BE%D0%BE%D0%BF-%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D1%8F%D1%89%D0%B8%D1%85-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9.pdf)  
[Примерная АООП  дошкольного образования детей  с амблиопией и косоглазием](http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B0%D0%BE%D0%BE%D0%BF-%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D1%81-%D0%B0%D0%BC%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D0%B5%D0%B9-%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%B5%D0%BC.pdf)  
[Примерная АООП  дошкольного образования детей  с нарушениями опорно-двигательного аппарата](http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B0%D0%BE%D0%BE%D0%BF-%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D1%81-%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BC%D0%B8-%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%BE-%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D0%B3%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%B0%D0%BF%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B0.pdf)  
[Примерная АООП дошкольного образования детей  с задержкой психического развития](http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B0%D0%BE%D0%BE%D0%BF-%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D1%81-%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%BA%D0%BE%D0%B9-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F.pdf)  
[Примерная АООП дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)](http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B0%D0%BE%D0%BE%D0%BF-%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D1%81-%D1%83%D0%BC%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B9-%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C%D1%8E-%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%BC%D0%B8-%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BC%D0%B8.pdf)  
[Примерная АООП дошкольного образования слепых детей](http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B0%D0%BE%D0%BE%D0%BF-%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BF%D1%8B%D1%85-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9.pdf)

3. Индивидуальный образовательный маршрут.

Современное состояние образования характеризуется интенсивным поиском наиболее эффективных форм образовательной деятельности, созданием таких условий обучения и развития детей, которые способствовали бы максимальному раскрытию их способностей и отвечали их потребностям.

На современном этапе развития общества необходимо создание такой модели образования, которая обеспечивала бы развитие каждой личности в максимальном диапазоне её интеллектуальных и психологических способностей. Очевидно, что при максимальном учёте индивидуальных особенностей ребёнка, для формирования комплекса умений его самосовершенствования в образовании идеальным можно считать индивидуализацию обучения.

Индивидуальный образовательный маршрут — персональный путь реализации интеллектуального, эмоционального, духовного потенциала личности воспитанника дошкольного учреждения. Цель — создать благоприятные условия, стимулирующие активность, раскрытие творческих и интеллектуальных сил ребёнка. Задача педагога — обеспечить грамотный профессиональный подбор содержания учебной, психологической и физической нагрузок, а также форм и методов работы, соответствующих индивидуальным потребностям ребёнка.  
Ведущие задачи индивидуального образовательного маршрута: оказать поддержку и помощь в саморазвитии и освоении программы дошкольного образования; сформировать у ребёнка начальный уровень умения учиться, т. е. научить его осознавать учебную задачу, планировать свою учебную деятельность, концентрировать внимание на выполнении упражнения, развивать самодисциплину и волевые качества; разработать и усовершенствовать навыки координации движения, развитие общей и мелкой моторики; сформировать и закрепить общекультурные, бытовые, гигиенические, коммуникативные основы поведения; приучить ребенка к манипулятивно-предметной, сенсорной, практической, игровой деятельности, развить умения в продуктивной области (рисование, лепка, аппликация); развить речь — эмоциональную интонацию, грамматические конструкции, речевые механизмы; сформировать знания о природной среде и мире социальных отношений; сформировать представления о пространственно-временных и количественных категориях.

Методический инструментарий, который применяется в прохождении индивидуальной траектории развития: ролевые и подвижные игры, занятия в форме беседы и диалога, чтение и обсуждение литературных произведений, небольшие этюды-импровизации, усиливающие эмоциональный компонент восприятия информации; психологические тренинги и игровые упражнения, помогающие релаксации, нейтрализации страхов, понижению уровня тревожности и агрессии, совершенствующие поведенческую сферу, а также социально-коммуникативные навыки; упражнения на развитие мышления, воображения, речи, памяти;  
Для создания индивидуального образовательного маршрута в первую очередь необходимо провести диагностическое исследование, чтобы выяснить уровень психоэмоционального, интеллектуального, коммуникативно-социального и физического развития ребёнка. Результаты диагностики выносятся на педсовет, который в дальнейшем рекомендует обследовать детей специалистам ПМПК (психолого-медико-педагогический консилиум).

Содержательный компонент ИОМ

* Вводная часть, в которой фиксируется информация общего характера о ребёнке и его семье, причины разработки индивидуального плана, цели и задачи образовательной работы, график и форма проведения занятий.
* Регистрация данных диагностического исследования дошкольника, материалов планового мониторинга, которые позволяют провести глубокий анализ симптомов и причин нарушения развития, дать объективную оценку уровню развития малыша и спланировать коррекционные занятия для преодоления трудностей.
* График лечебно-оздоровительных мероприятий, который включает распределение физической нагрузки, проведение процедур закаливания организма.
* План индивидуальных занятий, включающий обязательную интеграцию с общей для всех детей образовательной деятельностью.
* Отчёт о реализации индивидуальной дорожной карты с указанием темы, содержательного наполнения, результата проведённого занятия и выводами о необходимой доработке.
* Заполняется лист наблюдения, который отображает динамику образовательного процесса и помогает внести своевременные изменения в зависимости от результатов промежуточного контроля, а также определиться с выбором оптимальных форм педагогической работы для повышения эффективности образовательных действий малыша.
* Оценка достижений в реализации индивидуального маршрута. Рекомендуется проводить контрольные испытания по окончании каждого тематического блока, т. е. с регулярностью в три месяца.
* Рекомендации и консультативная помощь родителям.

4. Психолого-медико-педагогический консилиум в ДОО

Психолого–медико-педагогический консилиум (далее ПМПк) образовательного учреждения создаётся для решения проблем, связанных с обучением, воспитанием и социальной адаптацией учащихся. Письмо Министерства образования РФ от 27.03.2000г. № 27/901-6 «О психолого–медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» раскрывает механизмы работы ПМПк. Цель - *Создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем интеллектуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья детей.* ПМПк ДОУ - Это совещательный орган, являющийся формой взаимодействия воспитателей, психолога, логопедов, медицинских работников и администраторов детского сада для решения задач помощи детям в случаях образовательных, социальных затруднений. являющийся формой взаимодействия воспитателей, психолога, логопедов, медицинских работников и администраторов детского сада для решения задач помощи детям в случаях образовательных, социальных затруднений.

**Виды ПМПк**

|  |  |
| --- | --- |
| Плановые  (1-4 раза в год) | Внеплановые  (по запросу специалистов) |
| определение путей психолого - медико-педагогического сопровождения ребенка | принятие каких – либо экстренных мер по выявившимся обстоятельствам |
| выработка согласованных решений по определению образовательного и коррекционно – развивающего маршрута | изменение направления коррекционно – развивающей работы в изменившейся ситуации или в случае ее неэффективности |
| динамическая оценка состояния ребенка и коррекция ранее намеченной программы | изменение образовательного маршрута (в рамках данного образовательного учреждения или подбор иного типа учреждения) |

**Специалисты ПМПк**

1. **Педагог-психолог:**осуществляет консультирование педагогов и родителей по вопросам организации помощи детям, приносит на заседание консилиума результаты своей диагностической деятельности, сообщает не конкретные данные, а обобщенные аналитические  данные, где есть информация о ребенке и его семье. Материал предоставляется в форме, не нарушающей конфиденциальность сведений.
2. **Медицинский работник:**представляет информацию о состоянии здоровья, физических особенностях дошкольников:
   * физическое состояние на момент проведения консилиума, соответствие физического развития возрастным нормам, переносимость физических нагрузок,
   * характеристика заболеваний за последний год.
3. **Учитель-логопед:**освещает результаты развития ребенка на   момент консилиума, разрабатывает программу коррекционно - развивающих занятий с воспитанниками группы.
4. **Воспитатель группы:**представляет педагогическую характеристикудеятельности и поведения ребенка, фиксирует:

* трудности, которые испытывает тот или иной ребенок в различных ситуациях;
* особенности индивидуальных черт его характера;
* самочувствие ребенка в детском саду.

1. **Старший воспитатель:**организует взаимодействие учителей, родителей, психологической службы в форме психолог – медико – педагогического консилиума, осуществляет контроль за формами и методами работы педагогов по предупреждению и ликвидации отклонений  в развитии ребенка.
2. **Председатель ПМПк** определяет круг обсуждаемых вопросов.

*Вопросы для самоконтроля:*

*1. Перечислите основные компоненты структуры АООП*

*2. Сформулируйте основные особенности вариантов обучения по адаптированной программе лиц с ограниченными возможностями здоровья*

*3. Определите сущность ИОМ*

*4. Дайте характеристику деятельности ПМПк*

**Лекция 3. Психологические особенности детей с ОВЗ, детей-инвалидов.**

*План:*

1. *Общие психологические особенности детей с ОВЗ, типичные проблемы*
2. *Дети с нарушением слуха – психолого-педагогические особенности.*
3. *Дети с нарушением зрения -– психолого-педагогические особенности*
4. *Дети с тяжелыми нарушениями речи - – психолого-педагогические особенности*
5. *Дети-инвалиды с соматическими заболеваниями - – психолого-педагогические особенности*
6. *Дети с умственной отсталостью - – психолого-педагогические особенности*
7. *Дети с задержкой психического развитии (ЗПР) - – психолого-педагогические особенности*
8. *Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата - – психолого-педагогические особенности*
9. *Дети с расстройствами раннего детского аутизма - – психолого-педагогические особенности*
10. *Общие психолого-педагогические рекомендации, в работе с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья*

1. Общие психологические особенности детей с ОВЗ, типичные проблемы

*Впервые в Законе «Об образовании в Российской Федерации»* обучающийся с ограниченными возможностями здоровья определен как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Дети с ограниченными возможностями - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

Психологические особенности детей с ОВЗ.

У детей наблюдается низкий уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации, недостаточно знаний этих детей об окружающем мире.

Недостаточно сформированы пространственные представления, дети с ОВЗ часто не могут осуществлять полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое.

Внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению.

Память ограничена в объеме, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной.

Снижена познавательная активность, отмечается замедленный темп переработки информации.

Мышление – наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое.

Снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

Игровая деятельность не сформирована. Сюжеты игры обычны, способы общения и сами игровые роли бедны.

Речь – имеются нарушения речевых функций, либо все компоненты языковой системы не сформированы.

Наблюдается низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости, вследствие возникновения у детей явлений психомоторной расторможенности.

Наблюдается несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости, расторможенность влечений, учебной мотивации.

Вследствие этого у детей проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы, определения путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе).

*Типичные затруднения (общие проблемы) у детей с ОВЗ*

Отсутствует мотивация к познавательной деятельности, ограниченны представления об окружающем мире;

Темп выполнения заданий очень низкий;

Нуждается в постоянной помощи взрослого;

Низкий уровень свойств внимания (устойчивость, концентрация, переключение);

Низкий уровень развития речи, мышления;

Трудности в понимании инструкций;

Инфантилизм;

Нарушение координации движений;

Низкая самооценка;

Повышенная тревожность, Многие дети с ОВЗ отмечаются повышенной впечатлительностью (тревожностью): болезненно

реагируют на тон голоса, отмечается малейшее изменение в настроении;

Высокий уровень психомышечного напряжения;

Низкий уровень развития мелкой и крупной моторики;

Для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании. При неудачах быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания. У некоторых детей в результате утомления возникает двигательное беспокойство;

У других детей отмечается повышенная возбудимость, беспокойство, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству.

2. Дети с нарушением слуха -– психолого-педагогические особенности

Потеря слуха лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития. Выделяют следующие группы детей с недостатками слуха:

*Неслышащие* –дети с полным отсутствием слуха,который не можетиспользоваться для накопления речевого запаса.

*Слабослышащие* –дети с частичной слуховой недостаточностью,затрудняющей речевое развитие.

Нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает опосредованное влияние на формирование памяти, мышления. Что же касается особенностей личности и поведения неслышащего и слабослышащего ребенка, то они не являются биологически обусловленными и при создании соответствующих условий поддаются коррекции в наибольшей степени.

Важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, ***тактильно-вибрационные ощущения.***

Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих учащихся также имеет своеобразные черты. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике.

ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, регулирующей). Поэтому дети, страдающие глубокими нарушениями слуха, в общем уровне развития отстают от своих сверстников.

3. Дети с нарушением зрения - – психолого-педагогические особенности

**Слабовидящие дети** сильно отличаются друг от друга по состоянию зрения,работоспособности, утомляемости и скорости усвоения материала. В

значительной степени это обусловлено характером поражения зрения, происхождением дефекта и личными особенностями детей.

Как правило, для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению. *Поведению детей с нарушениями* *зрения* в большинстве случаев недостает гибкости и спонтанности,отсутствуют, или слабо развиты неречевые формы общения. Для слабовидящих детей характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Игры таких детей отличаются меньшей развернутостью по сравнению с играми обычных детей.

4. Дети с тяжелыми нарушениями речи - – психолого-педагогические особенности

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений.

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

5. Дети-инвалиды с соматическими заболеваниями - -– психолого-педагогические особенности

Дети с соматическими заболеваниями, не имеющие видимых дефектов, имеющие сохранный интеллект и с первого взгляда ничем не отличающиеся от остальных. У таких детей слабо развита познавательная сфера, отмечается недоразвитие личности, интеллектуальная пассивность, ограниченный объем принятой информации, низкая способность к обобщениям, быстрая потеря интереса к занятиям.

6. Дети с умственной отсталостью*– психолого-педагогические особенности*

Среди детей и подростков, имеющих психическую патологию развития, наиболее многочисленную группу составляют умственно отсталые дети. Большинство из них — олигофрены.

Олигофрения — это форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате поражения ЦНС, и в первую очередь коры головного мозга, в пренатальный (внутриутробный), натальный (при родах) или постнатальный (на самом раннем этапе прижизненного развития) периоды. По глубине дефекта умственная отсталость при олигофрении традиционно подразделяют на три степени: идиотия, имбецильность и дебилъностъ*.* Дети с умственной отсталостью в стадии идиотии и имбецильности в правовом отношении являются недееспособными и над ними устанавливается опека родителей или замещающих лиц.

Развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни отличается от развития нормальных детей. У них отмечаются задержки в физическом развитии, общая психологическая инертность, снижен интерес к окружающему миру, заметно недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. По-иному у них складываются соотношения в раз-витии наглядно-действенного и словесно-логического мышления. Многие умственно отсталые дети начинают говорить только к 4—5 годам. Речь умственно отсталого ребенка не выполняет своей основной функции — коммуникативной.

7. Дети с задержкой психического развитии (ЗПР) - – психолого-педагогические особенности

**Внимание** этих детей характеризуется неустойчивостью,отмечаютсяпериодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей, удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются

Установлено, что многие из детей испытывают трудности и в процессе **восприятия** (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций.

**Память** детей с задержкой психического развития также отличаетсякачественным своеобразием. Характерны неточность воспроизведения и быстрая потеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

Значительное своеобразие отмечается в развитии их **мыслительной** **деятельности.** Отставание отмечается уже на уровне наглядных форммышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами.детей с ЗПР отмечается выраженная тревожность по отношению к взрослому, от которого они зависят. Такая тревожность имеет тенденцию с возрастом прогрессировать.

8. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата - – психолого-педагогические особенности

Детский церебральный паралич – болезнь, развивающаяся вследствие поражения головного мозга – внутриутробно, при родах или в период новорожденности, характеризуется двигательными расстройствами, а также нарушениями психоречевых функций.

Для большинства детей с ДЦП характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма. Под психическим инфантилизмом понимается незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка. Это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга), связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера остается несформированной.

При психическом инфантилизме отмечаются следующие особенности поведения: в своих действиях дети руководствуются в первую очередь эмоцией удовольствия, они эгоцентричны, не способны продуктивно работать в коллективе, соотносить свои желания с интересами окружающих, во всем их поведении присутствует элемент "детскости".

Особенности нарушения познавательной деятельности при ДЦП

Неравномерный характер нарушений отдельных психических функций.

Выраженность астенических проявлений – повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что также связано с органическим поражением ЦНС.

Сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Прежде всего, отмечается недостаточность пространственных и временных представлений.

9. Дети с расстройствами раннего детского аутизма - – психолого-педагогические особенности

Аутизм – нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни, психотропных или иных средств, уход человека от реальности в мир фантазий и грез*.* В наиболее яркой форме он обнаруживается у детей дошкольного возраста.

Основными признаками РДА при всех его клинических вариантах являются:

полное отсутствие потребности в контактах с окружающими, или же недостаточная потребность в них;

обособленность от окружающего мира;

слабость эмоциональной реакции по отношению к близким, даже к матери, возможно, полное безразличие к ним (аффективная блокада);

дети, страдающие аутизмом, очень часто чувствительны к слабым раздражителям. Например, они нередко не переносят тиканье часов, шум бытовых приборов, капанье воды из водопроводного крана;

однообразное поведение со склонностью к стереотипным, примитивным движениям, например, раскачивание туловищем или головой, подпрыгивание на носках и пр.);

речевые нарушения при РДА разнообразны. В более тяжелых формах РДА наблюдается мутизм (полная утрата речи), у некоторых больных отмечается повышенный вербализм – ребенок постоянно произносит понравившиеся ему слова или слоги;

характерным для детей-аутистов является такое зрительное поведение, при котором проявляется непереносимость взгляда в глаза, «бегающий взгляд» или взгляд мимо.

10. Общие психолого-педагогические рекомендации, в работе с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья

Принимать ребенка таким, какой он есть.

Как можно чаще общаться с ребенком.

Избегать переутомления.

Использовать упражнения на релаксацию.

Не сравнивать ребенка с окружающими.

Поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее.

Способствовать повышению его самооценки, но хваля ребенка он должен знать за что.

Обращаться к ребенку по имени.

Не предъявлять ребенку повышенных требований.

Стараться делать замечания как можно реже.

Оставаться спокойным в любой ситуации.

*Вопросы для самоконтроля:*

*1. Перечислите основные особенности детей с ОВЗ*

*2. Выделите основные критерии для каждой из категорий детей с ОВЗ*

**Лекция 4. Взаимодействие специалистов при работе с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами**

*План:*

*1. Специалисты в работе с детьми с ОВЗ*

*2. Возможные направления, сущность и формы взаимодействия специалистов*

*1. Специалисты в работе с детьми с ОВЗ*

Вопрос о развитии сегодня инклюзивного образования продиктован самой жизнью. Число детей ОВЗ, в том числе и в статусе инвалидов, сегодня достаточно велико. Но эти дети при должной медицинской и педагогической поддержки и помощи могут успешно войти в социум и реализовать себя, принося пользу обществу. Проблема часто заключается в том, что у таких детей существуют проблемы межличностного общения, что снижает их активность в самореализации, создает трудности в общении и часто вынуждает инвалида закрываться в раковине собственных проблем.

Именно инклюзивное образование способно решить данные проблемы, т.е. помощь ребенку с ОВЗ в процессе самореализации, налаживании у него коммуникативных навыков, а главное – изменить мнение социума о возможностях инвалидов, причем формировать толерантности у детей уже в условиях школы, а то и раньше, в условиях ДОУ. Таким образом, актуальность изучения вопросов организации инклюзивного образования вытекает из самих условий развития современного общества, требований ФГОС и современного законодательства об образовании.

В рамках данной работы рассматривается кадровый аспект организации образовательного процесса в условиях инклюзивного класса. Данный вопрос крайне скупо освещен в законодательных материалах, но понимание важности проблемы привлечения определенного контингента специалистов в организацию индивидуально-ориентированной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья (с инвалидностью) в реалиях инклюзивного класса напрямую зависим от качества процесса социализации ребенка-инвалида, его психологического здоровья и определения места в будущем в социуме.

Итак, рассмотрим, какие специалисты организуют образовательный процесс в рамках организации индивидуально-ориентированной помощи ребенку с ОВЗ в условиях инклюзивного класса.

Присутствие в школе профессионалов психолого-педагогического сопровождения считается важным обстоятельством приема ребенка с ОВЗ и реализации инклюзивной практики. В интересах наилучшего понимания содержания общей работы педагога и специалистов сопровождения по введению «особенного» ребенка в инклюзивный класс, опишем ключевые направления и специфику работы каждого из специалистов.

[**Педагог-психолог**](http://www.uchportal.ru/load/114) определяет актуальный уровень когнитивного развития детей, обусловливает зону ближайшего развития. Главными вопросами психолога в инклюзивном классе выступают: объяснение педагогу, воспитателю, администрации школы тех или иных отличительных черт поведения ребенка с ОВЗ, его первопричин; помощь в выборе тех либо других форм, способов взаимодействия с ним; наблюдение динамики приспособления детей в социуме; раннее обнаружение тех либо иных затруднений как у детей и его отца с матерью, так и у педагога и воспитателя класса.

[**Социальный педагог**](http://www.uchportal.ru/load/161) — главной специалист, исполняющий надзор за соблюдением прав каждого ребенка, обучающегося в школе. На основе социально-педагогической диагностики социальный педагог обнаруживает потребности ребенка и его семьи в области социальной помощи, устанавливает направления поддержки в адаптации детей в школе. Немаловажная область работы социального педагога — содействие родителям детей с ОВЗ в адаптации в школьном обществе, в среде других родителей. Такого рода эксперт способен посодействовать педагогу, иным специалистам школы в создании «Родительского клуба», разработке страницы на веб-сайте школы, посвященной инклюзии, отыскивании необходимой информации.

Основное направление работы **педагога-дефектолога** — реализация коррекционно-развивающей работы, содействующей интеллектуальному развитию ребенка с проблемами обучения, развитию учебных способностей на материале учебных дисциплин. Дефектолог выполняет диагностическое исследование ребенка с отклоняющимся развитием, а кроме того ребенка по различным причинам никак не усваивающих школьную программу. По итогам освидетельствования дефектолог вместе с учителем, педагогом сопровождения, логопедом предопределяет объем и сущность коррекционной работы, нужной данному ребенку, выполняет персональные и подгрупповые коррекционные занятия, отслеживает динамику развития ребенка и уровень освоения учебного материала.

Работа дефектолога в инклюзивном классе проводится в близком контакте с учителем, педагогом сопровождения и логопедом. Постоянно обсуждается деятельность детей на уроках и занятиях, проблемы, появляющиеся в ходе учебы и пути их преодоления. На коррекционно-развивающих занятиях с ребенком с проблемами обучения дефектолог решает прежде всего коррекционные проблемы: формирует мышление, тренирует визуальное и слуховое внимание, память, вырабатывает визуально-пространственное и временное восприятие, формирует умения анализа и синтеза, расширяет и активизирует словарный запас детей. Существенное направление работы педагога-дефектолога в общеобразовательной школе — методичная поддержка учителю инклюзивного класса в адаптации содержания образовательных программ возможностям детей.

**Учитель-логопед**, базируясь на итогах исследования устной и письменной (в случае если имеется) речи обучающихся и сопоставления этих данных с возрастной нормой — ставит клинико-педагогический диагноз речевого нарушения; разрабатывает программы либо перспективные проекты коррекционно-логопедического обучения детей, имеющих необходимость в логопедической поддержке; проводит массовые и персональные занятия по корректировки патологий устной и письменной речи обучающихся.  
Кроме перечисленных выше профессионалов, в процесс введения детей с ОВЗ в инклюзивный класс активно включены координатор по инклюзии и тьютор. Данные должности считаются новыми для средних учебных заведений.

**Тьютор** – специалист, исполняющий прямое сопровождение детей (ребенка с ОВЗ в течение учебного дня — на фронтальных и (в случае если имеется) потребность персональных занятиях, во время перемены, выполнения тех либо других режимных моментов. Главная цель тьютора — содействие самому ребенку, его отцу с матерью, педагогу и иным участникам образовательного процесса в адаптации в новой среде, создании учебных умений, навыков адаптационного поведения.

Связь учителя и педагога сопровождения осуществляется, как минимум, в 3-х главных направлениях:

1. Взаимодействие в ходе обучения ребенка;
2. Взаимодействие в ходе социализации детей;
3. Взаимодействие в ходе работы с родителями «особенного ребенка».

**Координатор по инклюзии (методист)** – специалист, играющий значительную роль в организации процесса введения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную сферу школы, формировании специфических условий для привыкания, учебы и социализации обучающихся, регламентирующий деятельность в целом педагогического коллектива в этом направленности. Координатор по инклюзии — главный «носитель» информации и ассистент педагога в организации образовательного процесса в инклюзивном классе. При этом немаловажно иметь в виду, что координатор, равно как и специалисты психолого-педагогического сопровождения, ориентируется в своей деятельности на требование учителя, его инициативу и сведение о состоянии, удачах и проблемах «особенного» ребенка и в целом класса.

**Воспитатель** считается правомочным и, как правило, главным участником междисциплинарной команды профессионалов, осуществляющих психолого-педагогическое поддержание детей с ОВЗ, его семьи, иных участников образовательного процесса.

2. Возможные направления, сущность и формы взаимодействия специалистов

Для реализации целей инклюзии в ДОУ работают специалисты разного профиля – психологи, дефектологи, логопеды, воспитатели, медицинские работники. Для эффективной работы в инклюзивной группе необходимо выстроить различные схемы организации взаимодействия специалистов. Эти схемы будут зависеть от состава детей инклюзивной группы, и определяться сочетанием индивидуальных образовательных планов и Образовательной программой.

Содержание инклюзивного образования реализуется в разных формах:

- индивидуальные занятия со специалистами;

- активные действия в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, в специально оборудованных помещениях, прогулка);

- совместная деятельность и игра в микро группах с другими детьми;

- прием пищи;

- дневной сон;

- фронтальные занятия;

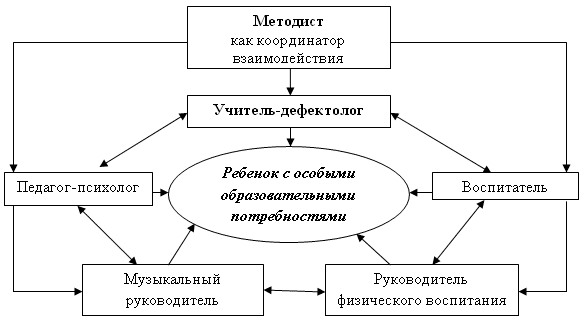
- детско-родительские группы;

- праздники, конкурсы, экскурсии, походы выходного дня;

*Индивидуальные занятия* направлены на развитие и поддержку функциональных способностей ребенка в соответствии с его возможностями. Содержание встреч, планируется согласно составленному индивидуальному плану.

Специалисты (логопед, психолог, дефектолог, медсестра) в своей работе опираются на различные отечественные и зарубежные программы, методы и техники.

Модель взаимодействия специалистов представлена графически:



Воспитатели, учитель-дефектолог, педагог-психолог и другие специалисты, имеющиеся в ДОУ, работают в тесном контакте друг с другом. Они стремятся к тому, чтобы иметь единый подход к воспитанию каждого ребенка и единый стиль работы в целом.

Поскольку с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, эффективность проведения фронтальных занятий часто очень низкая, вся работа проводится в индивидуальной и подгрупповой форме.

Сетка занятий составлена так, чтобы каждый ребенок ежедневно был охвачен коррекционно-развивающей помощью. Количество занятий в неделю не превышает установленных норм.

В первую половину дня проводятся занятия как с воспитателями, так и с учителем-дефектологом. Во вторую половину дня проводятся занятия педагогом-психологом, индивидуальная работа по заданию учителя-дефектолога. Учитель-дефектолог является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы на данной группе.

Учитель-дефектолог проводит занятия по развитию речи, формированию элементарных количественных представлений и также занятия по ознакомлению с окружающим.

Воспитатели проводят занятия по ознакомлению с окружающим, изодеятельность, конструирование и ручной труд. Они закрепляют приобретенные детьми знания, отрабатывают умения до автоматизации навыков, интегрируя коррекционные цели и содержание в повседневную жизнь детей (в игровую и трудовую деятельность), в содержание других занятий (изобразительная деятельность, наблюдения за окружающим), а также в режимные моменты.

Чтобы обеспечить такое единство в работе всех педагогов и специалистов на данной группе (для детей с ограниченными возможностями здоровья), у нас в детском саду была выработана следующая система деятельности:

*1. Воспитатели совместно с учителем-дефектологом и педагогом-психологом изучают детей.*

Специалисты индивидуально обследуют детей, наблюдают за ними в процессе занятий. Воспитатели изучают детей на занятиях и в повседневной жизни – в процессе проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности.

Результаты обсуждаются и анализируются всем педагогическим коллективом группы, во главе с методистом дошкольного учреждения. Обсуждаются достижения и недостатки в обучении детей, намечаются пути коррекции.

*2. Совместно изучается содержание программы и составляется перспективный план работы по всем видам деятельности детей и по всем разделам программы (ознакомление с окружающим, продуктивная деятельность, игровая деятельность и т.д.).*

Здесь нужно учитывать, что учитель-дефектолог должен знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит воспитатель. В свою очередь воспитатели должны знать содержание тех видов работы, которые проводит учитель-дефектолог. При этом надо помнить, что воспитатель проводя свои виды занятий, ни в коем случае не является «репетитором», не изучает с детьми материал занятий учителя-дефектолога.  
Правильное планирование обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах деятельности детей и в различных ситуациях.

*3. Совместно готовятся и проводятся праздники, развлечения, тематические и интегрированные занятия.*

Данные занятия являются итогом всей коррекционно-педагогической деятельности с детьми за определенный период. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив группы совместно с музыкальным руководителем.

*4. Тесное взаимодействие с родителями.*

Основная задача педагогов при организации работы с родителями – помочь им стать заинтересованными, активными и действенными участниками образовательного процесса. Педагоги разъясняют родителям о необходимости ежедневной работы со своим ребенком по заданиям, которые дает учитель-дефектолог и воспитатели, единстве требований педагогов и родителей. Только в таком случае возможны наилучшие результаты.

*Вопросы для самоконтроля:*

*1.перечислите основных специалистов при работе с детьми с ОВЗ*

*2. выделите функционал каждого специалиста*

*2. на примере разберите каждый этап взаимодействия учителя и специалистов.*

**Лекция 5. Особенности работы с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ, детей-инвалидов**

*План:*

*1. Общие рекомендации по взаимодействию с родителями детей с ОВЗ*

*2. Особенности работы с родителями на разных этапах осознания проблемы ребенка с ОВЗ*

1. Общие рекомендации по взаимодействию с родителями детей с ОВЗ

|  |
| --- |
| В настоящее время для педагогов уже становится привычным термин **«инклюзивное образование»**. Согласно Закону **«Об образовании в Российской Федерации»**, **«…инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»**. По сути, инклюзивное образование означает обучение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной природе.   Необходимость создания условий для консультативной поддержки родителей **(законных представителей)** по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования, закреплена в главе III ФГОС ДО **«Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования»**. Консультирование по вопросам инклюзивного образования необходимо для родителей всех детей, посещающих детский сад. Однако в данной статье мы остановимся на специфике взаимодействия и оказания психолого-педагогической поддержки именно родителям детей с ОВЗ. Образовательные организации посещают две категории детей с ОВЗ — это дети — инвалиды и дети, не имеющие официального статуса инвалидности, но имеющие особые образовательные потребности. Родителей этих детей можно разделить на две категории:  Внимательные родители, принявшие ситуацию **«особого»** ребенка в семье и хорошо адаптирующие его в обществе.  Родители, не признающие особых потребностей детей. Они говорят: **«У меня все хорошо, это воспитатели непрофессиональные и не могут с ним справиться»**, **«У меня нормальный ребенок, нам не нужны никакие специалисты»**.  Вторая категория родителей встречается довольно часто. И педагогам необходимо развивать особые коммуникативные навыки для взаимодействия с такими родителями. Ведь без совместной согласованной работы педагогов с родителями процесс будет менее эффективен.  Общие рекомендации по взаимодействию с родителями детей с ОВЗ  Для того чтобы начать взаимодействие с родителями детей с ОВЗ, необходимо разобраться, почему они часто «Не видят «проблем в поведении, развитии, здоровье ребенка, и не прислушиваются к рекомендациям педагогов. Задача последних установить с ними прочный контакт.  Родители не сразу обращают внимание на то, что у ребенка есть проблемы. Они прибегают к различным объяснениям этих **«надуманных педагогом проблем»**:  Ребенок в четыре года разговаривает отдельными аморфными словами, не связывая их во фразу. **(Мама оправдывается: «Папа тоже поздно заговорил, но сейчас-то он очень успешный человек».)**  Ребенок часами один молча катает машинки в углу. **(Реакция мамы: «Он такой самостоятельный, долго может сам себя занять…»)**  Ребенок вырывает на прогулке у ровесников понравившиеся ему игрушки с криками и падениями на землю и их не отдаёт. **(Сожаление мамы: «С ним никто не хочет играть…»)**  В возрасте трёх лет ребенок пьёт из бутылочки и не переходит на твёрдую пищу. **(Мама, с улыбкой «Он у нас такой ленивый, весь в папу…»)**  Вышеперечисленные и многие другие примеры из педагогической практики показывают, что родители бывают не готовы получить помощь специалистов для решения проблем ребенка.  2. Особенности работы с родителями на разных этапах осознания проблемы ребенка с ОВЗ  Какие этапы проходят родители до момента принятия конструктивных решений.  1 этап. Родители отрицают, что у ребенка есть проблема. Отрицание может выражаться вербально: мама снова и снова, словно не расслышала или не поняла, уточняет слова или формулировки, в которых ей сообщили о проблеме. На самом деле в данный момент она не плохо слышит, а не хочет верить, что именно у её ребенка есть проблема. В период отрицания родители начинают возить ребенка по большому количеству детских учреждений в поисках специалистов для того, чтобы те им сообщили, что произошла ошибка, диагноз поставлен не верно и с ребенком всё хорошо.  2 этап. Родители начинают искать виноватых. Они не просто-не верят-они активно сомневаются в том, что им сообщили достоверную информацию, и направляют агрессию на её источник. **(Например: «У нас дома с поведением ребенка проблем нет. Это воспитатели с ним справиться не могут!»)** Кроме того, у них появляется агрессия, направленная на себя и на близких людей: начинают анализировать генеалогическое древо и искать виновных в проблемах развития ребенка среди родственников. Решения, принятые на этой стадии, могут привести к негативным последствиям во внутрисемейных отношениях. Зачастую на этой стадии может произойти распад семьи.  3 этап. Родители направляют все свои масли на то, чтобы **«откупиться от этой проблемы»**. Они дают себе зарок, обет что-то делать/не делать, надеясь, что проблема разрешится сама собой, то есть всё будет хорошо. Родители могут платить изменением своего поведения, делать пожертвования, могут решить посвятить время и силы чему-то, связанному с причиной горя. Из этого состояния они переходят на следующий этап.  4 этап. Эмоциональные реакции родителей обедняются, у них нарушается сон и аппетит, появляется раздражение, а слёзы не приносят облегчение. Если в таком состоянии родитель найдет в себе силы и обратится за квалифицированной помощью специалиста, то он переходит на следующий этап.  5 этап. Носит название конструктивных действий. К родителям возвращается ощущение внутренней опоры, возвращаются силы и положительные эмоции. Они начинают задумываться о своём будущем и будущем своего ребенка.  Поэтому, прежде чем начинать активное взаимодействие с родителями ребенка с ОВЗ, необходимо понять, на каком этапе из вышеперечисленных находится родитель.  Педагогам приходится искать способы установления прочного партнерского контакта с родителями для решения проблем ребенка.  *Рассмотрим эти способы.*  Универсальный способ установления позитивного контакта с родителями-это рассказать им об успехах ребенка. Порой педагогам сложно найти что-то положительное в ребенке, от криков которого устал уже весь персонал. Но, приглядевшись внимательнее, можно заметить, что сегодня он кричал чуть меньше, ел чуть лучше, спал чуть дольше. И рассказ об этих маленьких достижениях станет поводом для установления партнёрства с родителями. Родители перестанут ощущать в педагоге **«врага»**, от которого необходимо защищаться.  Еще один способ установления контакта, широко практикующийся за рубежом и постепенно входящий и в отечественную педагогику, -это домашнее визитирование. Технология домашнего визитирования необходима, в первую очередь, для семей, воспитывающих детей раннего возраста и детей со сложными нарушениями развития. Педагог знакомится с семьёй, её укладом, общается с родителями в непринужденной обстановке. При грамотной позиции педагога родители чувствуют себя успешными в своей роли и понимают, что они делают всё необходимое для полноценного развития ребенка.  Следующий способ-приглашение родителей на групповые и индивидуальные занятия с ребенком. Родителям детей с ОВЗ, не имеющим специального психологического и педагогического образования, крайне сложно играть и заниматься со своим ребенком. Они искренне удивляются, видя, как их дети могут выполнять инструкции, одновременно со всеми детьми делать упражнения, самостоятельно принимать пищу.  Чрезвычайно эффективным способом является поддержка инициативы родителей в организации совместных мероприятий. Часто семьи детей с ОВЗ ведут очень замкнутый образ жизни, и выход в детский сад-это **«приоткрытие двери в общество»**. Многие их родителей уникальные таланты: предложите им подготовить декорации, костюмы, пособия для занятий, и они с удовольствием откликнутся на это.  Таким образом, при планировании взаимодействия с родителями детей с ОВЗ нужно учитывать следующее:   * Родители должны участвовать в составлении индивидуального плана развития ребенка. * Родители должны регулярно получать отчеты об успехах ребенка. * При возможности следует организовать домашнее визитирование-посещать семью ребенка дома, так у педагогов будет возможность понять требования, предъявляемые к ребенку родителями. * Родители приглашаются посещать групповые и индивидуальные занятия с ребенком. Так униях будет возможность познакомиться с методами преподавания, применяемыми в дошкольном образовании. * Поощряется помощь родителей в организации совместных мероприятий. |

*Вопросы для самоконтроля:*

*1. выделите основные особенности родителей детей с ОВЗ*

*2. перечислите основные этапы работы с родителями в разных степенях осознания проблем ребенка с ОВЗ*

1. Пункт 10 Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования, утвержденного Приказом Минобрнауки России от 08.04.2014 № 293. [↑](#footnote-ref-1)
2. Пункт 2.11.2 ФГОС ДО [↑](#footnote-ref-2)