

Модуль Б

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель: обеспечить обучающихся к эффективной воспитательной деятельности на уровне дошкольного образования.

Планируемые результаты изучения модуля

В результате изучения модуля обучающийся должен **знать:**

- сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса;
- научные подходы к процессу воспитания;
- базовые теории воспитания и развития личности;
- закономерности и принципы воспитания;
- методы воспитания;
- классификация методов воспитания;
- приемы, формы и средства воспитания;
- современные технологии воспитательной деятельности;
- особенности воспитания детей дошкольного возраста.

№ п/п	Содержание	Стр.
1	Понятие о методологии педагогической науки. Логика развития личности	2
2	Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса	5
3	Научные подходы к процессу воспитания	8
4	Базовые теории воспитания и развития личности	11
5	Закономерности и принципы воспитания	18
6	Методы воспитания. Классификация методов воспитания	23
7	Приемы, формы и средства воспитания	30
8	Современные технологии воспитательной деятельности	33
9	Особенности воспитания детей дошкольного возраста	36

1. ПОНЯТИЕ О МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ. ЛОГИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности – выступает необходимым компонентом всякой деятельности. В силу этого обязательной принадлежностью любой сферы познания, претендующей на статус науки, является наличие *методологических основ* как системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. В современной литературе под *методологией* понимают прежде всего *учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности*.

Функцией методологических основ является внутренняя организация и регулирование процесса познания, практического преобразования какого-либо объекта, поиск путей осуществления какой-либо деятельности. В структуре методологических основ принято выделять четыре уровня:

- 1) *философский*, содержащий общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;
- 2) *общенаучный*, представляющий собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин;
- 3) *конкретно-научный*, объединяющий совокупность теоретических концепций, используемых в той или иной науке;
- 4) *технологический*, представленный совокупностью принципов и процедур исследования в рамках конкретной науки.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой существуют определенное соподчинение и взаимозависимость.

Исходя из данного понимания методологии, содержание методологических основ воспитания рассматривается следующим образом:

- *на философском уровне* методологической основой воспитания выступает понятие о движущих силах и логике воспитательного процесса;
- *на общенаучном* – научные подходы к воспитанию;
- *на конкретно-научном* – базовые теории воспитания и развития личности;
- *на технологическом* – закономерности и принципы воспитания.

Развитие личности представляет собой процесс, в котором происходят как *количественные*, так и *качественные преобразования*, движущей силой которых является разрешение противоречий между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ребенка 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) образовательной организацией 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 его эффективное 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 обучающихся 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 обучающихся, 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:

- *уровень «актуального развития»*, отражающий наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;
- *уровень «зоны ближайшего развития»*, отражающий возможные достижения ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

В соответствии с этой логикой 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, педагога), 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 обучающийся 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.

2. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Центральной категорией в педагогике выступает понятие о воспитании.

В буквальном смысле «воспитание» переводится как «вскармливание, питание ребенка». Данный термин был введен в науку русским просветителем середины XVIII в. И.И. Бецким.

В педагогической литературе встречается множество различных определений этого понятия. Формулировки их зависят от методологического подхода, концепции воспитания.

Рассмотрим трактовку этого понятия в отечественной теории воспитания. В подходе к определению понятия «воспитание» можно четко выявить два направления.

В основе первого лежит взгляд на ребенка как на *объект педагогического процесса*, т.е. важнейшими факторами развития человека признаются внешние воздействия, формирующие личность.

Этому направлению соответствуют следующие определения:

- воспитание - целеустремленное, систематическое управление процессом формирования личности в целом или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества (Н.Е. Ковалев);

- воспитание в специальном педагогическом смысле - процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (Ю.К. Бабанский);

- воспитание - планомерное и целенаправленное воздействие и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду (А.В. Петровский);

- воспитание в широком социальном смысле - воздействие на личность общества в целом. Воспитание - целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, воззрений и убеждений (А.В. Мудрик).

Такой взгляд на воспитание как на *управление, влияние, воздействие*, формирующие личность, характерен для традиционной педагогики, основанной на *социоцентрическом подходе*, в рамках которого цель развития личности - ее социализация с позиций максимальной общественной полезности.

При таком подходе цель воспитания - гармоничное и всестороннее развитие личности в соответствии с внешне заданными нормативами. В этом случае педагогический процесс игнорирует фактор саморазвития личности.

Другое направление в педагогике отражает эволюцию в философских воззрениях современного европейского общества, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек.

Развитие гуманистических идей способствовало рождению новой *педагогической парадигмы*, нового взгляда на ребенка как на *субъект воспитания*.

Таким образом, воспитание как *педагогическое явление* – это целенаправленный, системно организованный процесс, реализуемый специально подготовленными людьми (педагогами) в различных типах образовательных организаций и ориентированный на освоение личностью норм и правил поведения, принятых в обществе.

В контексте данного определения воспитание тесно связано рядом психологических и педагогических понятий:

- *формирование* – процесс, направленный на определенные изменения в человеке (проявление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершеному результату;

- *развитие* – процесс поступательного движения личности, которое определяется внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) противоречиями и внешними (экологическими, социокультурными и пр.) факторами;

- *саморазвитие* – деятельность субъекта по созданию себя, своего «Я», включающая любую активность субъекта осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических и физических функций; совершенствование талантов и способностей;

- *самовоспитание* – осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личностно значимых качеств и совершенствование образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности.

Воспитанию как процессу присущи ряд особенностей, определяющих его сущность, специфику и характер его протекания:

1. Воспитание – *целенаправленный процесс*, ориентированный на освоение социального заказа как совокупности нравственных норм. Эффективным процесс воспитания будет тогда, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, когда он соглашается с нею, принимает ее и в процессе самовоспитания опирается на те же ориентиры.

2. Воспитание – *многофакторный процесс*, поскольку при его осуществлении необходимо учитывать ряд определенных объективных (экономика, политика, право, религия и пр.) и субъективных (школа, семья, друзья и пр.) факторов.

3. Воспитание - *субъективный процесс*, что выражается в неоднозначной оценке его результатов. Результаты воспитания не могут иметь четкого количественного выражения, поэтому невозможно сказать, какой воспитательный процесс можно считать качественным, а какой – «формальным».

Воспитание – процесс, характеризующийся *отдаленностью результатов* от момента непосредственного воспитательного воздействия на личность.

Воспитание - *непрерывный процесс*, поскольку личность нельзя воспитывать от случая к случаю.

Воспитание - *комплексный процесс*, что выражается в единстве его целей и задач, содержания, формы и методов, средств и планируемых результатов.

Воспитание - *двусторонний процесс*, т.к. он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику и наоборот.

Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т.е. на той информации, которая поступает от воспитанника к педагогу.

3. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ВОСПИТАНИЯ

Научные подходы как методологические основы воспитания определяют стратегию решения актуальных воспитательных проблем не только с позиций педагогических аспектов, но и в контексте более широкого философского их рассмотрения.

В современной педагогике наиболее значимыми научными подходами выступают аксиологический, деятельностный, личностный, системный, целостный.

3.1. Аксиологический подход к воспитанию

Аксиологический подход к воспитанию выделяется на основе того, что аксиология (от греч. *axia* – ценность и *logos* – учение) – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира – может рассматриваться как методологическая основа воспитания, поскольку имеет целью введение формирующейся личности в мир ценностей и оказание ей помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации.

В общепринятом значении ключевая категория аксиологии – *«ценности»* – понимается как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, в силу чего к ценностям относят только положительно значимые свойства, события и явления.

Благодаря ценностным ориентациям человек делает свою жизнь осмысленной, определяя:

- а) что он дает жизни (ценности жизнедеятельности);
- б) что он берет от жизни (ценности переживаний);
- в) в чем его предназначение, которое он не в состоянии изменить (ценности отношения).

Таким образом, в самом общем виде *процесс освоения ценностных ориентации* может быть представлен как *расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит определенную траекторию своего движения, сообразуясь с ценностями самопознания, самооценки и саморазвития, а также исходя из того, что целью современного воспитания является формирование людей, способных строить новый социум и жить в нем.*

3.2. Деятельностный подход к воспитанию

Деятельностный подход к воспитанию выделяется в силу того, что деятельность как преобразование людьми окружающей действительности служит основой, средством и решающим условием развития личности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.). Поэтому для того, чтобы подготовить обучающихся к самостоятельной жизни, необходимо в меру возможности вовлекать их в разнообразные виды социально и нравственно значимой деятельности.

Признание того, что личность проявляется и формируется в деятельности, еще не есть реализация деятельностного подхода в воспитании.

Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения.

Основной задачей здесь является максимально полное использование развивающих возможностей учебно-познавательной и общественно полезной деятельности, что и составляет путь активного формирования личности через деятельность.

Это, в свою очередь, требует, чтобы педагог обучал воспитанников целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

3.3. Личностный подход к воспитанию

Личностный подход к воспитанию основан на положениях, которые сформировались в отечественной педагогике благодаря работам русских педагогов и психологов (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). В их исследованиях личность рассматривается как активный субъект собственного становления и развития.

Реализация личностного подхода к воспитательному процессу предполагает соблюдение следующих условий:

- в центре воспитательного процесса находится личность воспитанника, т.е. воспитательный процесс является антропоцентрическим по целям, содержанию и формам организации;

- организация воспитательного процесса основывается на субъект-субъектном взаимоотношении его участников, подразумевающим равноправное сотрудничество и взаимопонимание педагога и воспитанников на основе диалогового общения;

- воспитательный процесс подразумевает сотрудничество и самих воспитанников в решении воспитательных задач;

- воспитательный процесс обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать мир, творчески его преобразовывать, широко использовать субъектный опыт в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок;

- задача педагога заключается в *фасилитации*, т.е. стимулировании, поддержке, активизации внутренних резервов развития личности.

3.4. Системный подход к воспитанию

В основе *системного* подхода к воспитанию лежит понятие «система», в которой все элементы, составляющие целостность, работают на конечную цель – формирование гармонической личности.

Теоретико-методологический анализ литературы позволяет выявить *основные компоненты любой педагогической системы:*

- 1) цели педагогической деятельности;
- 2) воспитанники, выступающие в роли субъект-объектов;
- 3) педагоги и другие лица, участвующие в педагогическом процессе;
- 4) содержание педагогического процесса;
- 5) педагогические технологии;
- 6) результаты педагогической деятельности.

Ценность системного подхода к воспитанию состоит в том, что он позволяет учитывать следующую закономерность: *факторы, влияющие на эффективность воспитательного процесса, тесно связаны между собой и возникают при определенных, специально создаваемых условиях.*

Это дает возможность предвидеть характер и результаты функционирования воспитательного процесса, находить оптимальные пути и средства в его организации и проведении.

3.5. Целостный подход к воспитанию

Целостный подход к воспитанию выделяется в силу того, что личность, согласно выражению А.С. Макаренко, «не формируется по частям».

Для достижения этого необходимо, чтобы в ходе воспитательного процесса сама личность понималась как целостность, как сложная психическая система, имеющая свои структуру, функции и внутреннее строение.

Целостный подход требует при организации воспитательного процесса ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики, которые принято называть *базовыми основаниями личности*.

Эти базовые основания складываются в процессе постепенного обобщения личностью опыта жизнедеятельности и представляют собой единство трех главных сфер бытия человека: деятельности, сознания и собственно личностных отношений. Все базовые основания личности тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом.

Таким образом, целостный подход ориентирует воспитательный процесс на выделение в развивающейся личности системообразующих связей; на изучение и формирование того, что является устойчивым, а что – переменным; что выступает в качестве главного, а что – второстепенного.

Целостный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов (процессов) в развитие личности как единого целого.

4. БАЗОВЫЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В современной педагогической литературе рассматривается ряд научных теорий и концепций, созданных в различные годы в системе наук о человеке, обогативших понимание сущности процесса воспитания и повлиявших на разработку его теоретических основ.

4.1. Американский социолог *Чарлз Хортон Кули* (1864-1929) создал теорию, которая придает важное значение тому, как каждый человек интерпретирует мысли и чувства других людей.

Он считал, что личность формируется на основе взаимодействий людей с окружающим миром, в процессе чего люди создают свое «зеркальное Я», состоящее из трех элементов:

- 1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие («Я думаю, что все слушали мое выступление»);
- 2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят («Я думаю, что многим не понравилось мое выступление»);
- 3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других («В следующий раз надо будет подготовиться лучше»).

4.2. С точки зрения американского психолога *Джорджа Герберта Мид* (1863–1931), процесс формирования личности включает три стадии:

- 1) стадию имитации, когда дети копируют поведение взрослых, не понимая его;
- 2) игровую стадию, когда дети воспринимают поведение взрослых как исполнение определенных ролей (врача, пожарного, автогонщика и т.д.) и в процессе игры воспроизводят эти роли;
- 3) стадию коллективных игр, когда дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы.

4.3. Австрийский психолог *Зигмунд Фрейд* (1856–1939) исходил из убеждения, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом.

Согласно Фрейд, биологические побуждения (особенно сексуальные) противоречат нормам культуры, и социализация есть процесс обуздания этих побуждений.

Фрейд выделяет три части в психической структуре личности:

- 1) Ид («Оно») – источник энергии, направленной на получение удовольствия;
- 2) Эго («Я») – контроль за поведением человека, помогающий ему ориентироваться в окружающем мире на основе принципа реальности;
- 3) Супер-Эго («Сверх-Я») – идеализированный родитель, осуществляющий нравственную или оценочную функцию, регулирующий поведение личности и стремящийся усовершенствовать ее в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

4.4. Швейцарский психолог **Жан Пиаже** (1896–1980) исследовал когнитивное развитие, или процесс обучения мышлению.

Согласно его теории на каждой стадии когнитивного развития формируются новые навыки, определяющие пределы того, чему на данной стадии можно научить человека. Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя не обязательно с одинаковой скоростью и результатами:

1) в период от рождения до 2 лет (сенсомоторная стадия) формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира;

2) в период от 2 до 7 лет (предоперациональная стадия) дети учатся различать символы и их значения;

3) в период от 7 до 11 лет (стадия конкретных операций) дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками;

4) в период от 12 до 15 лет (стадия формальных операций) дети могут решать абстрактные математические и логические задачи, осмысливать нравственные проблемы, а также размышлять о будущем. Дальнейшее развитие мышления совершенствует умения и навыки, усвоенные на этой стадии.

4.5. Американский психолог **Лоуренс Кольберг** (1927–1987) выделил шесть стадий нравственного развития личности, которые сменяют одна другую в строгой последовательности, не связанной с определенным возрастом:

- ребенок еще не усвоил понятия о хорошем и о плохом, а лишь стремится избежать наказания;

- не различая понятия о хорошем и о плохом, ребенок стремится заслужить поощрение;

- человек отчетливо осознает мнения других и стремится действовать так, чтобы завоевать их одобрение;

- человек осознает интересы общества и правила поведения в нем;

- человек осмысливает возможные противоречия между различными нравственными убеждениями;

- у человека формируются собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы.

Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию. Кольберг отмечает, что большинство людей достигает лишь третьей стадии, а некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми.

4.6. В XX в. большой авторитет среди психологов и педагогов всего мира завоевала *культурно-историческая теория развития личности* нашего соотечественника **Льва Семеновича Выготского** (1896–1934), в которой он обосновал, что источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развившейся культуре. Согласно этой теории детерминанты психического развития находятся не внутри организма и личности ребенка, а вне его – в ситуации социального взаимодействия ребенка с другими людьми (прежде всего со взрослыми).

В ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов личности.

Таким образом, основой психического развития человека является изменение социальной ситуации его жизнедеятельности, а условиями выступают обучение и воспитание.

4.7. Большое влияние на развитие теорий воспитания оказала *педоцентристская концепция* (ребенок в центре внимания) американского философа и педагога *Джона Дьюи* (1859–1952), который утверждал, что всякая идея или теория, раз она полезна данному индивиду, рассматривается как «инструмент действия».

В его воспитательной практике теория инструментализма претворялась следующим образом:

- умственные и физические свойства индивида передаются по наследству, следовательно, в воспитании их не надо выявлять, а затем развивать через учебную программу;
- необходимо подчинять учебно-воспитательный процесс интересам и желаниям ребенка;
- не педагог ведет ребенка, а ребенок ведет педагога за собой.

4.8. В концепции *Марии Монтессори* (1870–1952) главным является положение о том, что ребенок достигает высшего развития при условии наибольшей свободы. В школе, организованной М. Монтессори, занятия по воспитанию чувств были направлены на развитие органов восприятия. Малыши учились дифференцировать теплую и холодную воду, шероховатую и гладкую поверхность (термическое чувство), вес и давление (барическое чувство), запахи, цвета, размеры предметов, звуки. Творчество, интерес, занимательность, индивидуальность, самостоятельность, свобода составляли основу системы воспитания Монтессори.

4.9. Выдающийся педагог советского периода *Антон Семенович Макаренко* (1888–1939) создал на практике и научно обосновал *теорию воспитания личности в коллективе*, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения.

В педагогической теории и практике А.С. Макаренко:

- 1) дано определение сущности коллектива (единство цели, совместная деятельность, отношения ответственной зависимости);
- 2) сформулированы основные признаки коллектива (наличие выборных органов, чувство защищенности, преемственность и традиции);
- 3) описана технология формирования коллектива, включающая три этапа:
 - сформулирован закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти);

- определены принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, наличие перспективных линий);

- разработан механизм взаимодействия личности и коллектива (методика параллельного действия, основанная на том, что к личности предъявляют единые требования и коллектив, и педагог);

4) исследован механизм реализации педагогического замысла (детско-взрослая общность, система разновозрастных отрядов, методика параллельного действия);

5) наглядно продемонстрированы образцы педагогического действия в «живой» коммуникации (выступления перед педагогической общественностью с анализом опыта создания воспитательных коллективов);

6) в художественно-педагогических произведениях («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года») осмыслен опыт практической деятельности.

4.10. Известный польский педагог **Януш Корчак** (Генрих Гольдшмидт) (1878–1942) создал *концепцию воспитания*, в которой главными понятиями выступают ребенок как личность и его благо.

Вопреки принятому представлению, что ребенок – лишь будущий человек, а детство – подготовительный этап взрослой жизни, Корчак обосновал *тезис о полноценности ребенка как человека и о самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни*.

Он утверждал, что дети – такие же люди, как и взрослые, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств.

Отсюда целью воспитания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, формирование личности «в уважении к добру, к красоте, к свободе», личности, свободной от эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинство другого человека, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства.

4.11. Выдающийся отечественный педагог **Василий Александрович Сухомлинский** (1918–1970) ввел понятие о воспитательном коллективе как содружестве и сотворчестве педагогов и учащихся.

Деятельность воспитательного коллектива, описанная В.А. Сухомлинским на примере возглавляемой им средней школы села Павлыш (Украина) опиралась на следующие принципы:

- доверительное, активное, творческое взаимодействие педагогов и воспитанников, создающее «коллективную духовную жизнь школы»;

- установка на «единство мысли и чувства» как цель незавершающегося процесса воспитания личности;

- развитие дарований, воспитание разума и творческих способностей каждой личности, поскольку «всякий ребенок по-своему уникален»;

- умение педагога «увидеть одаренность ребенка, определить сферу приложения его интеллектуальных и творческих сил»;
- предоставление личности огромного выбора возможностей для индивидуального развития и самосовершенствования, создание «атмосферы разнообразного творческого труда»;
- максимальное использование специфических возможностей социокультурной среды для решения задач воспитания личности («Школа под открытым небом», «Праздник матери», «Праздник первого хлеба» и др.).

4.12. В конце 1990-х гг. в трудах ряда отечественных ученых (Б.Т. Лихачев, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.) была разработана идея **педагогике ненасилия**. Ее отправной точкой является положение о том, что воспитательное воздействие стимулирует саму формирующуюся личность сознательно идти на волевые самовоздействия и самоограничения, временно трудные и неприятные, но необходимые.

Это возможно лишь в том случае, если параллельно с радостными перспективами педагогу удастся развивать и укреплять волю воспитанника, его способность к самообладанию.

Педагогика ненасилия эффективна и оправдана лишь тогда, когда к ненасильственному взаимодействию подготовлен не только сам воспитатель, но и дети, которые стремятся идти ему навстречу.

С этой целью во взаимоотношениях с детьми необходимо развивать их критическое мышление, способность самостоятельно анализировать и оценивать события жизни, принимать независимые от внешних давлений решения.

4.13. На базе этих и ряда других теорий были созданы **воспитательные концепции**, среди которых наибольший интерес представляют концепции свободного воспитания, коллективного творческого воспитания.

Концепция *свободного воспитания* – это направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем.

Ведущими принципами концепции свободного воспитания выступают:

- вера педагога в творческие способности ребенка, сочетаемая с убежденностью в том, что любое внешнее (даже самое благотворное) влияние на творческий потенциал ребенка оказывает тормозящее действие;
- сосредоточение усилий воспитателя на приобретении ребенком собственного опыта, выступающего основой полноценного развития личности;
- стимулирование активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании;
- трактовка детского сада, школы как живого организма, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой;

- понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, организующего образовательно-воспитательную среду для свободного проявления детьми своих творческих возможностей;

- организация жизни детского сообщества на основах подлинного самоуправления (по типу общины).

Основоположником концепции свободного воспитания является французский писатель и философ **Жан Жак Руссо** (1712–1778), который считал, что в личности изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития, подавляемые авторитарным воспитанием и извращаемые обществом.

Ни одна из существующих систем воспитания не может считаться идеальной, поскольку она базируется на неестественной для человека социальной среде, игнорирующей его природу. Чтобы воспитание шло эффективно, необходимо для каждой личности создавать особую развивающую среду, которая устанавливала бы равновесие между ее реальными возможностями и природными потребностями.

В такой среде личность не получает готовые знания, а учится добывать их сама в процессе наблюдения за живой природой, на основе собственного опыта. При этом, как отмечал Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно и с толком распоряжаться ими. В такой специально созданной среде свойства личности, развитые «природосообразным» воспитанием, позволяют ей сохранить внутреннюю свободу, независимость от предрассудков и заблуждений общества.

Среди педагогов, выступавших сторонниками концепции свободного воспитания, следует назвать **Джона Дьюи** (1859–1952), который провозгласил ребенка «солнцем, вокруг которого вращаются все средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются».

Подлинным родоначальником свободного воспитания в России выступал великий русский писатель **Лев Николаевич Толстой** (1828–1910). По его мнению, школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию.

Созданная Л.Н. Толстым Яснополянская школа опиралась на следующие принципы:

- 1) воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам неплототворно, незаконно, невозможно;
- 2) воспитание портит, а не исправляет людей;
- 3) чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Во второй половине XX в. в нашей стране общепризнанной стала концепция *коллективного творческого воспитания*, разработанная **Игорем Петровичем Ивановым** (1925–1991).

Главная идея его концепции – отношения воспитателей и воспитанников. Основным средством воспитания и развития ребенка является деятельность, поскольку своей деятельностью человек изменяет окружающий мир и себя.

Чем глубже человек улучшает окружающую жизнь, тем полнее и глубже развивается сам как строитель, заботливый труженик, товарищ других людей.

На современном этапе развития педагогической науки создается новая гуманистическая концепция воспитания личности, в которой творчески используются конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия.

В новой концепции находят отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в воспитательном процессе.

5. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

5.1. Закономерности воспитания

Закономерности воспитания – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и характером развития педагогической науки.

Кроме того, на одном и том же историческом отрезке различные ученые могут трактовать их по-разному. Поэтому при анализе данной категории будем исходить из выделения внешних и внутренних закономерностей воспитательного процесса.

Внешние закономерности характеризуют зависимость воспитания от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне ее воспитанности. В обобщенном виде их можно сформулировать следующим образом: цели, содержание и методы воспитания всегда носят социально обусловленный характер, отражая требования общества к уровню воспитанности личности.

Внутренние закономерности характеризуют связи между: компонентами воспитательного процесса (целями, содержанием, методами, средствами и формами); характером деятельности педагога и деятельностью воспитанников; отношением воспитанника к воспитательному процессу и эффективностью его результатов.

Среди внутренних закономерностей воспитательного процесса можно выделить следующие:

- воспитание всегда связано с обучением;
- цели, содержание, методы, формы и средства воспитания закономерно связаны между собой, поэтому изменения одного компонента ведут к изменениям других структурных компонентов воспитательного процесса;
- эффективность воспитательного процесса закономерно опосредуется оптимальным выбором методов, форм и средств воспитания, проводимым на основе учета объективных и субъективных факторов, характерных для данной личности или группы лиц;
- чем активнее участвует личность в воспитательном процессе, тем успешнее он осуществляется;
- воспитательный процесс считается эффективным, если в ходе его организации нравственные понятия, привычки поведения и нравственные чувства личности формируются в неразрывном, целостном единстве.

Объективный характер закономерностей как методологических основ воспитания выражается в том, что они присутствуют в воспитательном процессе всегда, независимо от того, известно ли о них педагогу, ориентируется ли он на них в ходе своей деятельности или нет. Практические указания, направленные на разъяснения того, как должен работать педагог, чтобы эффективно реа-

лизываться закономерности воспитания в ходе своей профессиональной деятельности, излагаются в *принципах (правилах)* воспитания – положениях, в которых выражены основные требования к содержанию и методам организации воспитательного процесса.

Эти требования таковы:

– обязательность, означающая, что, если педагог не будет соблюдать принципы воспитания в своей профессиональной деятельности, воспитательный процесс не будет эффективным;

– комплексность, выражающаяся в том, что принципы воспитания надо использовать не поочередно и изолированно друг от друга, а в целостном и неразрывном единстве;

– равнозначность, означающая, что среди принципов нет деления на главные и второстепенные.

5.2. Принципы воспитания

В современной педагогической теории не выработано единства взглядов на выделение принципов воспитания, однако чаще других называют следующие: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация.

Персонификация (индивидуализация) предполагает определение индивидуальной траектории в воспитании и развитии каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям.

Для педагога, реализующего принцип персонификации, приоритетными направлениями воспитательной деятельности должны быть: определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во внеучебной работе, предоставление каждому ребенку возможностей для оптимальной самореализации и самораскрытия.

Чтобы реализовать принцип персонификации, педагогу следует ориентироваться на следующие правила:

1) работа, проводимая с группой учеников, должна быть направлена на развитие каждого ребенка;

2) успех воспитательного воздействия при работе с одним обучающимся не должен негативно влиять на воспитание других;

3) при выборе воспитательного средства необходимо учитывать индивидуальные качества ребенка;

4) поиск способов коррекции поведения ученика следует осуществлять во взаимодействии с ним;

5) постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип природосообразности обосновывался разными учеными различных исторических эпох, начиная со времен Античности.

Он занимал значительное место в педагогических взглядах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, Я.А. Коменского, которые призывали воспитывать личность в соответствии (сообразно) с ее природными способностями и возрастными особенностями.

Современная трактовка этого принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и общества, формировать у человека ответственность за окружающую природу и самого себя.

Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У формирующейся личности следует культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях.

Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность:

- осознавала себя гражданином Вселенной;
- отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы;
- ощущала сопричастность природе и социуму;
- осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранно потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

Культуросообразность – принцип воспитания, который впервые был обоснован в трудах Д. Локка, утверждавшего, что душа ребенка – это *tabula rasa* («чистая доска»), что различия в человеке определяются воспитанием и условиями жизни. К.А. Гельвеций и И.Г. Песталоцци, основываясь на идеях Д. Локка, обосновали роль социокультурного фактора в воспитании.

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф.А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т.е. культуру конкретной страны.

В отечественной педагогике принцип культуросообразности (принцип народности) разрабатывали К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев – они положили в основу воспитания единство религии, быта, традиций и нравственности народа. Реализовать принцип культуросообразности в воспитании – значит помочь личности освоить общечеловеческую, национальную и массовую культуру на индивидуально-личностном уровне.

Принцип гуманизации (от лат. *humanus* – человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый) был заложен в наследии величайших философов и педагогов древности: Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Квинтилиана, Тертуллиана, Августина, Аквината и др. Значительный вклад в его развитие внесли выдающиеся европейские педагоги-мыслители:

Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, П.Ф. Гербарг, А. Дистервег.

На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей.

Реализация этого принципа требует от педагога:

- уважения прав и свобод воспитанника;
- предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований;
- уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования;
- уважения права воспитанника быть самим собой;
- доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания;
- ненасильственного формирования требуемых качеств;
- отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности;
- признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.);
- оптимистической стратегии в определении воспитательных задач;
- предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Принцип дифференциации основан на выборе педагогического воздействия в соответствии с характером группы воспитанников, которые существуют в данном детском сообществе.

Опора на этот принцип позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка (что практически нереально в условиях большой наполняемости класса и загруженности учителя), а для определенной «категории» учащихся, выделяемых по различным основаниям:

- а) возрастному признаку (младшие школьники, подростки, старшеклассники);
- б) учебной успеваемости («сильные», «слабые», одаренные учащиеся);
- в) гендерному признаку (мальчики и девочки);
- г) уровню общественной активности (активные, пассивные, негативно настроенные);
- д) характеру взаимоотношений с педагогом (благополучные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы);
- д) характеру межличностного общения (коммуникабельные, инертные, закрытые для общения) и др.

По характеру воспитательного воздействия принцип дифференциации базируется на том, что педагог изучает, анализирует и классифицирует качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты,

характерные для данной группы учащихся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи по ее включению в совместную деятельность и общение.

Достоинство принципа дифференциации состоит в том, что ребенок в меньшей степени ощущает себя объектом воспитания, поскольку основные педагогические воздействия направлены не на него одного, а на группу в целом.

Основными условиями применения принципа дифференциации в воспитательном процессе выступают:

- изучение межличностных отношений, позволяющее выявить наличие в коллективе отдельных групп учащихся;

- насыщение жизни коллектива разнообразными видами общественно полезной деятельности, что предоставляет возможность различным группам учащихся максимально реализовать себя;

- создание в коллективе атмосферы сотрудничества, доброжелательности, творчества, толерантности, способствующей тому, чтобы «проблемные» учащиеся не испытывали психологического дискомфорта;

- ориентация общественного мнения класса на гуманистические ценности, стимулирующие для каждого члена коллектива потребность в самореализации и самораскрытии.

Таким образом, применение принципа дифференциации в воспитательном процессе корректирует отношения между личностью и группой, группой и коллективом, детьми и взрослыми, коллективом и окружающей средой.

6. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

Метод - это упорядоченная, проверенная на практике совокупность приемов, указывающая, как надо действовать, сообразуясь с общей и конкретной целями.

Под *методами воспитания* следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и обучающихся с целью решения образовательных-воспитательных задач.

Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности обучающихся.

Необходимо отметить трудность классификации методов воспитания, так как они отличаются по целям, средствам осуществления, по последовательности, постепенности их применения.

Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев выделяют *три группы методов: убеждение, упражнение, поощрение и наказание.*

В.А. Сластенин под методами воспитания понимает способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых. Ученый называет четыре группы таких методов:

- формирование сознания личности (взглядов, убеждений, идеалов);
- организация деятельности, общения, опыта общественного поведения;
- стимулирование и мотивация деятельности и поведения;
- контроль, самоконтроль и самооценка деятельности и поведения.

Анализ определений понятия «метод воспитания» и различных классификаций показывает, что постепенно в традиционной педагогике происходит переход от авторитарности (раньше преобладали методы убеждения и наказания, т.е. давления на личность) к широкому набору методов, поощряющих самовоспитание.

В гуманистической теории воспитания преобладают методы, способствующие саморазвитию и самореализации детей. Так, А.М. Новиковым выделяются теоретические и практические группы методов воспитания, ориентированные на вовлечение обучающихся в деятельность, развитие их сознания и самосознания, стимулирование и развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер воспитанников.

Ученый выделяет следующие группы *теоретических методов*:

- *интеллектуальные методы* (самонаблюдение, размышление, обсуждение, диалог, внутренний диалог, мыслительный эксперимент, критика, самокритика, оценка, самооценка, воображение, моделирование, самопознание (рефлексия), самоанализ);

- интеллектуально-эмоциональные методы (оправдание, самооправдание, раскаяние, покаяние, искупление, самоочищение, самовнушение, фантазия, мечта);

- интеллектуально-волевые методы (выбор, самоограничение, самонаказание, самоконтроль, самостимулирование, проектирование, самопроектирование, планирование, прогнозирование, преодоление, пробуждение, самообязательство, самоотчет).

К *практическим методам* воспитания А.М. Новиков относит наблюдение, изучение литературы и других источников информации, упражнение, метод примера, эксперимента, ориентация, адаптация социальная (активная или пассивная), метод проб и ошибок, пробный поступок, подражание (имитация), общественно-полезный труд, упражнения в деятельности.

Эти методы позволяют создавать ту атмосферу сотворчества и сотрудничества, которая вовлекает и педагога, и воспитанника в благотворную созидательную деятельность по развитию своей личности.

Таким образом, в системе методов воспитания существует несколько классификаций, выделяемых по различным основаниям:

- по *характеру* воздействия на личность воспитанника (убеждение, упражнение, поощрение, наказание);

- по *источнику* воздействия на личность воспитанника (словесные, проблемно – ситуативные, методы приучения и упражнения; методы стимулирования, методы торможения, методы руководства, методы самовоспитания);

- по *результатам* воздействия на личность воспитанника (методы, влияющие на нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи; методы, влияющие на привычки, определяющие тип поведения);

- по *направленности* воздействия на личность (методы, формирующие мировоззрение и осуществляющие обмен информацией; методы, организующие деятельность и стимулирующие мотивы поведения; методы, оказывающие помощь воспитанникам и направленные на оценку их поступков);

- *бинарные* методы - пары методов, направленные на одну из сфер личности (на интеллектуальную сферу – убеждение и самоубеждение; эмоциональную сферу – внушение и самовнушение, сферу саморегуляции – коррекция поведения – самокоррекция, предметно-практическую сферу – воспитывающие ситуации и социальные пробы и пр.).

Наиболее оптимальной является система методов воспитания, выделяемая на основе комплексного воздействия на личность и включающая следующие методы:

1) *Методы формирования и коррекции сознания личности* (рассказ, беседа, лекция, диспут, убеждение, метод примера), направленные на формирование взглядов, понятий, убеждений, представлений, собственного мнения и оценки происходящего. Данная группа методов ориентирована на слово как

средство, ориентирующее обучающего на размышления и переживания, помогающее осмыслить свой жизненный опыт, мотивации своих поступков. Выделение этой группы методов основано на принципе единства сознания и поведения. Сознание как знание, совокупность представлений о мире определяет поведение и одновременно формируется в нем.

2) *Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности* (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации), направленные на отработку привычек поведения, которые должны стать нормой для личности воспитанника.

Данная группа методов способствует реализации личности, как с позиции объекта, так и субъекта и выделена на основе тезиса о формировании личности в деятельности.

3) *Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности* (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.), направленные на формирование положительного или отрицательного отношения личности к предметам и явлениям окружающего мира.

Представленная группа методов отражает потребностно-мотивационный компонент деятельности: способствует формированию правильного оценивания своего поведения, ведущего к осознанию воспитанниками своих потребностей и выбору соответствующих целей их достижения; воздействует на эмоциональную сферу обучающихся, формируя навыки управления эмоциями и чувствами; развивает волевую сферу, способствующую развитию инициативы, уверенности в своих силах, умению владеть собой.

4) *Методы контроля и самоконтроля* (педагогическое наблюдение, беседа, опрос, педагогические ситуации), направленные на оценку эффективности воспитательного процесса, т.е. на изучение деятельности и поведения воспитанников педагогами (методы контроля) и на познание воспитанниками самих себя (методы самоконтроля).

Ниже представлена более подробная характеристика данных групп методов.

Методы формирования и коррекции сознания

Наиболее часто используемым методом в данной группе является *метод убеждения*, представляющий собой активное воздействие на сознание человека с целью оказания ему помощи в осмыслении сути предъявляемых ему идей или требований, а также выработки внутреннего согласия с ними. При этом реализуются два пути - убеждение словом и (или) убеждение делом. Но это не только слово или поступки взрослого, но и суждения и действия других участников педагогического процесса. Вместе с тем, слова и дела авторитетного педагога, обладающего высокой культурой и профессиональным мастерством, всегда выступают наиболее сильным фактором воздействия на умы и чувства воспитуемых.

К средствам убеждения относятся логические доводы, цифры, факты, примеры, а также поступки и действия воспитуемого или текущие события в коллективе.

Основными функциями, реализуемыми методом убеждения являются:

- формирование знаний о морали, труде и общении;
- формирование представлений, понятий, отношений, ценностей, взглядов;
- обобщение и анализ собственного опыта воспитуемых;
- трансформация общественных ценностей, норм и установок в индивидуальные.

Еще один популярный метод воспитания данной группы – *пример*, предполагающий систематическое воздействие на сознание воспитуемых силой показа положительных действий других лиц с целью формирования образа для подражания. В качестве средств воспитания в данном случае используются примеры из жизни великих людей, из области литературы и искусства и т.д. Наиболее эффективным средством, как показывает практика, выступает личный пример педагога. Важную роль в создании образцов для подражания в последнее время играют не всегда гуманистически ориентированные эталоны, формируемые средствами массовой информации и низкопробных литературных источников.

Основными функциями метода примера является иллюстрация и конкретизация общих проблем, а также активизация собственной душевной работы воспитанников.

Действие данного метода основано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Младшие школьники берут готовые образцы. Подражание подростков носит избирательный характер и более самостоятельно. В юности оно уже опирается на активную внутреннюю работу.

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения

Нет сомнения, что 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. А.Н. Леонтьев обращал внимание на то, что деятельность воспитывает лишь тогда, когда она лично значима и имеет «личностный смысл». Позиция воспитуемых должна быть активной, а их функции постоянно меняться - все проходят роли исполнителей и организаторов. Вот почему руководство деятельностью воспитуемых должно быть гибким, соответствующим педагогической ситуации.

В отечественной педагогике последних лет организация деятельности рассматривается в качестве ведущего подхода в воспитании.

Педагогическое требование в качестве метода данной группы понимается как предъявление к выполнению определенных норм поведения, правил, зако-

нов, традиций, принятых в обществе и в его группах. Требование может выражаться как совокупность норм общественного поведения, как реальная задача или как конкретное указание о выполнении какого-либо действия. По средствам требования бывают прямые и косвенные. Первые имеют вид непосредственного указания или инструкции. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам учеников. В развитом коллективе предпочтительно применяются косвенные требования.

Коллективное мнение как метод воспитания представляет собой выражение группового требования к деятельности или поведению человека. Средствами его реализации являются коллективное обсуждение и высказывание мнения коллектива отдельными людьми. Однако здесь очень важно, чтобы педагог мог сформировать здоровое коллективное мнение, стимулируя выступления воспитуемых с оценкой их деятельности.

Приучение - это организация регулярного выполнения воспитуемыми определенных действий с целью их превращения в привычные формы поведения. Оно содействует формированию устойчивых привычек. Его средствами выступает соблюдение установленных этических и нравственных норм, а также выполнение существующих правил (личной гигиены, общения и др.). Приучение эффективно на ранних этапах развития человека. Методика требует объяснять воспитуемым, что, как и зачем нужно делать. В то же время приучение предполагает и проверку выполнения действий.

Упражнение представляет собой многократное повторение способов действий с целью формирования привычки правильного поведения, оптимального алгоритма деятельности в конкретной ситуации. К числу средств метода упражнения относится соблюдение установленного порядка в семье, школе и т.д., правильно организованная учебная деятельность, целенаправленные общественные поручения. В широком смысле это такая организация жизни и деятельности людей, которая создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами. Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поручение, выполнение отведенной роли в общей деятельности. Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает способности и формирует качества личности. Однако педагогу необходимо учитывать, что приучение и упражнение эффективны лишь тогда, когда опираются на положительные мотивы деятельности людей и в свою очередь формируют их.

Воспитывающие ситуации - это обстоятельства затруднения, формирующие навыки правильного поведения на основе самостоятельно сделанного выбора. Они могут быть специально организованы педагогом. Для этого используются средства моделирования ситуаций, использования конфликтов в группе, выбора решения и пр.

Методы стимулирования поведения и деятельности

Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении к соци-

ально одобряемому поведению. Их психологической основой является переживание, самооценка воспитуемого, осмысление поступка, вызванные оценкой педагога и (или) товарищей. Человеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом основана коррекция поведения людей с помощью его оценки.

Поощрение - совокупность приемов и средств морального и материального стимулирования воспитуемых с целью побуждения их к личностному совершенствованию. Этот метод также может рассматриваться как выражение положительной оценки, одобрения и признания качеств, поступков и поведения воспитуемого или группы. Оно вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует человека к улучшению его поведения. К числу средств поощрения относятся похвала, благодарность педагога и взрослых, награждение книгами или другие материальные награды. При этом эффективным также считается применение в виде средств поощрения соответствующих жестов, мимики и оценочных суждений воспитателя, его поощрительных обращений; выделение поступка или действий воспитуемого как примера для подражания.

Методика поощрения рекомендует одобрять не только результат, но также мотив и способ деятельности, приучать воспитуемых ценить сам факт одобрения, а не его материальный вес. Поощрение чаще требуется младшим школьникам и не уверенным в себе подросткам. Не менее они эффективны и в отношении людей другого возраста.

Критика рассматривается как анализ отрицательных личностных качеств воспитуемого или результатов его деятельности. При этом в зависимости от целей, к числу ее средств педагогика относит безличную критику, критику-похвалу, стимулирующую критику, критику-надежду, критику-сожаление, критику-сопереживание, критику-аналогию, критику-удивление и критику-упрек.

Принуждение - это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. Принуждение выступает крайним методом воспитания и применяется лишь тогда, когда другие не позволяют достичь желаемого воспитательного эффекта. В воспитательной деятельности необходимо учитывать, что метод принуждения требует обдуманных действий, анализа причин проступка и выбора таких средств его реализации, которые не унижают достоинство личности. К их числу можно отнести замечание или категоричное требование педагога, предупреждение о возможном привлечении к более строгой ответственности, обсуждение в коллективе или вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы.

Выше были представлены так называемые *педагогические* методы воспитания. Однако в практике опытных педагогов достаточно эффективным является применение методов воспитания и другой видовой группы - *психологической*. Их действие направлено на подсознание воспитуемого. Как показывает педагогический опыт, наиболее эффективными из них являются:

- *метод невербального воздействия* (средства: мимика, жесты, поза, движения, выражение глаз, интонация голоса);

- *метод эмоционального воздействия* (средства: сопереживание, возмущение, поучение);

- *метод рационального воздействия* (основное средство - внушение).

Вместе с тем необходимо учитывать, что психологические методы реализуются одновременно с педагогическими и являются как бы их фоном, усиливая или ослабляя (при неумелом использовании) воздействие педагога на рациональную сферу личности человека.

Практическое использование методов воспитания ставит перед педагогом вопрос о выборе адекватного метода и техники его использования.

Согласно педагогической науке, это зависит от многих *факторов*:

- цели и содержания воспитания;
- степени воспитанности воспитанников;
- уровня развития межличностных отношений;
- авторитета и опыта педагога;
- возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых.

Абсолютно «правильных» методов на все педагогические ситуации не существует. Педагог пользуется для достижения целей обычно комплексом методов, создавая стратегию педагогического взаимодействия, рассчитанную на определенное время. Педагог-мастер владеет разными методами и находит оптимальные их сочетания для конкретной ситуации. Шаблон здесь противопоказан.

Под *техникой применения методов* понимаются речевые умения, жесты, мимика, приемы внешней выразительности педагога в моменты педагогического общения. А.С. Макаренко еще в 20-е годы прошедшего века говорил, что учащиеся воспринимают воздействие педагога через его внешний вид, интонацию голоса, выражение лица. Следовательно, этот вопрос касается психотехники педагогического труда, науки о психических состояниях, операциях, процессах при выполнении профессиональных функций.

7. ПРИЕМЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ

7.1. Методы и приемы воспитания

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются *методическими приемами*.

По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер.

Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод.

Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных педагогов может включать различные приемы.

Методы воспитания и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение.

Например, беседа является одним из основных методов формирования сознания, взглядов и убеждений. В то же время она может стать одним из основных методических приемов, используемых на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы педагога, придают индивидуальность манере его деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса.

Среди множества классификаций приемов воспитания наиболее известным является вариант, основанный на представлении приемов в качестве способов воздействия педагога на воспитанников с целью изменения взаимоотношений как с самими обучающимися, так и с окружающими.

1 группа приемов связана с *организацией деятельности и общения обучающихся в детском коллективе*

Например:

- прием *«Взаимопомощь»* характеризуется тем, что деятельность организуется таким образом, чтобы от помощи детей друг другу зависел успех совместно организуемого дела;

- прием *«Общение по правилам»* интересен тем, что на период выполнения какого-либо задания педагогом устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение обучающихся и определяющие, в каком порядке и с учетом каких требований можно вносить предложения, дополнять, критиковать и пр.

2 группа приемов ориентирована на *организацию диалога педагога и ребенка*, способствующего формированию отношения обучающегося к какой-то значимой проблеме.

Например:

- прием «*Ролевая маска*» используется педагогом в случае, когда необходимо проанализировать ситуацию с позиции внешней и внутренней: обучающемуся предлагается войти в роль другого человека и выступить от его лица, анализируя всю ситуацию;

- прием «*Встречные вопросы*» используется при коллективном обсуждении какой-либо проблемы, когда группам обучающихся предлагается сформулировать для других групп ряд встречных вопросов, которые затем (вместе с полученными ответами) будут подвергаться коллективному обсуждению.

7.2. Формы воспитания

В педагогической литературе под *формами воспитания* понимается организационная сторона этого вида педагогической деятельности, раскрывающая определенные состав и группировку воспитуемых, структуру воспитательных мероприятий, место и продолжительность их проведения. Иными словами, это внешнее выражение воспитательного процесса, имеющего различные аспекты проявления.

В результате достаточно сложно осуществить *классификацию форм воспитания*.

Однако их можно объединить в три группы *по количественному критерию*:

- фронтальные (массовые) формы воспитания;
- групповые (коллективные) формы воспитания;
- индивидуальные формы воспитания.

Каждая из представленных групп включает в себя формы, имеющие как преимущества над другой, так и недостатки.

Например, телевизионные и радиопередачи, как формы фронтального воспитания, позволяют воздействовать на достаточно большое воспитательное поле, но не учитывают его возрастные, профессиональные, личностные и другие особенности, что снижает их педагогическую эффективность.

В то же время в индивидуальной беседе этот недостаток полностью устраняется, но проявляется другой – недостаточный охват воспитуемых педагогическим взаимодействием. Однако их право на существование обеспечивается целями, которые ставятся в процессе воспитания.

Нередко в воспитательной деятельности реализуются формы, применяемые в обучении (например, лекция, рассказ, объяснение и др.). Это вполне правомерно. Их отличие состоит лишь в содержательном компоненте – в воспитании они направлены на формирование или развитие личностной сферы человека, а в обучении – преимущественно на формирование системы знаний, навыков и умений.

Довольно часто методические приемы и сами методы отождествляют со *средствами воспитания*, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве.

7.3. Средства воспитания

Под *средством воспитания* понимают предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс. В целом, средство – это уже не прием, но еще не метод.

Например:

- *труд* – средство воспитания, но показ, оценка труда, указание на ошибку в работе – это приемы;

- *слово* (в широком понимании) – средство воспитания, но реплика, ироническое замечание, сравнение – приемы.

К средствам относятся:

- различные виды деятельности (игровая, учебная, коммуникативная, трудовая и др.);

- совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т.п.).

Таким образом, выбор форм, методов, приемов, средств воспитания направлен на достижение двух целей:

- формирование необходимых личностных свойств человека в рамках деятельностного компонента модели (личностные результаты);

- оценка (диагностика) достигаемого воспитательного эффекта, как показателя ее результативной составляющей.

8. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

8.1. Понятие воспитательной технологии

Воспитательная технология - совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели.

При этом она опирается на соответствующее научное моделирование (проектирование), при котором эти цели задаются однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и оценки личностных свойств и качеств человека на конкретном этапе его развития.

В любой педагогической системе «воспитательная технология» - понятие, взаимодействующее с образовательными задачами.

Но если *образовательная задача выражает цели обучения и воспитания, то воспитательная технология – воспитательные пути и средства их достижения.*

При этом в структуре образовательной задачи определенные личностные качества обучающихся, подлежащие формированию и развитию, выступают как цели воспитания в конкретных условиях, что в целом определяет специфику содержания образования.

Системообразующими компонентами воспитательных технологий являются:

- *диагностирование* – выявление образовательных потребностей воспитанников;
- *целеполагание* – формулировка диагностируемых целей (в них описаны действия и отношения обучающегося: знает, понимает, применяет и т.д.);
- *проектирование* – создание алгоритма деятельности, направленной на достижение ожидаемых результатов;
- *конструирование* – отбор оптимальных методов, приемов и средств, содержания в соответствии с алгоритмом деятельности;
- *организационно-деятельностный компонент* – применение на практике отобранных методов, приемов, средств, содержания;
- *контрольно-управленческий компонент* – применение системы правил слежения, контроля и коррекции функционирования технологии для достижения поставленной цели.

Наиболее ответственной задачей воспитательной технологии является вопрос *описания и диагностики личностных качеств человека.*

Необходимо, чтобы сами качества интерпретировались в соответствующих диагностических понятиях, которые должны соответствовать ряду условий:

- однозначная определенность, обеспечивающая четкую дифференциацию (обособление) конкретного качества от других;
- наличие соответствующего инструментария для выявления оцениваемого качества в процессе диагностики;

- возможности определения различных уровней сформированности и качества по достоверной шкале личностных измерений.

8.2. Условия эффективности воспитательной технологии

Эффективность воспитательных технологий в значительной степени зависит от педагогических условий, в которых они осуществляются.

К педагогическим условиям, определяющим успешность воспитательных технологий, прежде всего можно отнести *индивидуальные особенности педагога*. Это - эрудиция, неординарность личности педагога, его культура, интересы и увлечения, и т.п. Большое значение имеет отношение к воспитанникам, выражающееся в педагогическом такте и оптимизме, в мажорном тоне. Не менее значим профессионализм педагога, проявляющийся в глубоких знаниях закономерностей воспитательного процесса и детской психологии, владении методами диагностики и т.д.

Материальные условия, включающие обстановку в классе, наличие современного оборудования, вряд ли можно отнести к определяющим, но в успешности воспитательной технологии и они играют не последнюю роль.

Характер воспитательной технологии зависит от *отношения к ребенку*. Им определяется тип технологии: сотрудничества, свободного воспитания, авторитарная или личностно – ориентированная.

Необходимо подчеркнуть важность *содержательного компонента воспитательной технологии* для ее успешности. От него зависит, будет ли технология информационной или развивающей, традиционной или личностно - ориентированной, продуктивной или малоэффективной. Кроме того, в содержание любой воспитательной технологии должны входить: научно обоснованные социализированные требования, постановка цели и анализ сложившейся ситуации, социализированная оценка ученика, организация творческого дела, создание ситуации успеха, передача социального опыта.

В основном эффективность технологии воспитания зависит от того, насколько концептуально увязаны между собой цели и содержание деятельности.

8.3. Классификация воспитательных технологий

Классификация воспитательных технологий в научно-педагогической литературе представлена по разным основаниям:

1. *Соответственно научной концепции* (деятельностные, поведенческие, интериоризаторские, технологии нейролингвистического программирования);
2. *Соответственно философской основе* (гуманистические, материалистические, прагматические, антропософские);
3. *Соответственно категории объекта* (коллективные, индивидуальные, групповые, массовые).

Кроме того, соответственно уровневому подходу к пониманию понятия «педагогическая технология» выделяются воспитательные технологии:

- *общепедагогического уровня*, характеризующиеся целостным общепедагогическим (общевоспитательным) процессом, охватывающим всю образовательную организацию и включающие в себя всю совокупность целей задач, методов, приемов и средств, направленных на достижение единого воспитательного результата (Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система воспитания в Павлышской школе В.А. Сухомлинского, модель трудового воспитания А.С. Макаренко, школа как воспитательная система В.А. Караковского и пр.);

- *частнометодического уровня*, представляющие собой совокупность методов и средств для реализации определенного содержания воспитания в рамках одного направления воспитательной системы, класса, учителя (Технология воспитания общественного творчества в условиях коллективной творческой деятельности И.П. Иванова, технология педагогической поддержки О.С. Газмана и пр.);

- *локального (модульного) уровня*, представляющие собой технологии отдельных частей воспитательного процесса, технологии решения воспитательных задач (Технология организации и проведения группового воспитательного дела Н.Е. Щурковой, технологии решения исследовательских задач А. Гина и пр.).

9. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитательный процесс как часть образовательного процесса в дошкольной образовательной организации регламентируется основной образовательной программой дошкольного образования.

В связи с этим рассмотрим особенности основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

2.1. Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования.

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей и должна быть направлена на решение задач, указанных в пункте 1.6. Стандарта.

2.2. Структурные подразделения в одной Организации (далее - Группы) могут реализовывать разные Программы.

2.3. Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

2.4. Программа направлена на:

создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;

на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

2.5. Программа разрабатывается и утверждается Организацией самостоятельно в соответствии с настоящим Стандартом и с учетом Примерных программ.

При разработке Программы Организация определяет продолжительность пребывания детей в Организации, режим работы Организации в соответствии с объемом решаемых задач образовательной деятельности, предельную наполняемость Групп. Организация может разрабатывать и реализовывать в Группках различные Программы с разной продолжительностью пребывания детей в течение суток, в том числе Групп кратковременного пребывания детей, Групп полного и продленного дня, Групп круглосуточного пребывания, Групп детей разного возраста от двух месяцев до восьми лет, в том числе разновозрастных Групп.

Программа может реализовываться в течение всего времени пребывания⁴ детей в Организации.

2.6. Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое 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 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 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 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 литера-

туры, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

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 наносящим 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.).

2.7. Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности - как сквозных механизмах развития ребенка):

в младенческом возрасте (2 месяца - 1 год) - непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;

в раннем возрасте (1 год - 3 года) - предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

для детей дошкольного возраста (3 года - 8 лет) - ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

2.8. Содержание Программы должно отражать следующие аспекты образовательной среды для ребенка дошкольного возраста:

- 1) предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- 2) характер взаимодействия со взрослыми;
- 3) характер взаимодействия с другими детьми;
- 4) система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2.9. 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 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%.

2.11. Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

2.11.1. Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы.

Пояснительная записка должна раскрывать: цели и задачи реализации Программы; принципы и подходы к формированию Программы; значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее - дети с ограниченными возможностями здоровья).

2.11.2. Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей.

Содержательный раздел Программы должен включать:

а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных

программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов;

в) описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена Программой.

В содержательном разделе Программы должны быть представлены:

а) особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик;

б) способы и направления поддержки детской инициативы;

в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников;

г) иные характеристики содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения авторов Программы.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно.

Данная часть Программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на:

специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;

выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива;

сложившиеся традиции Организации или Группы.

Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Данный раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации Программы для указанных детей, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть 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 потребностей, социальной адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих Программу в Группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

В случае организации инклюзивного образования по основаниям, не связанным с ограниченными возможностями здоровья детей, выделение данного раздела не является обязательным; в случае же его выделения содержание данного раздела определяется Организацией самостоятельно.

2.11.3. Организационный раздел должен содержать описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать распорядок и /или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

2.12. В случае если обязательная часть Программы соответствует примерной программе, она оформляется в виде ссылки на соответствующую примерную программу. Обязательная часть должна быть представлена развернуто в соответствии с пунктом 2.11 Стандарта, в случае если она не соответствует одной из примерных программ.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена в виде ссылок на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации образовательной работы.

2.13. Дополнительным разделом Программы является текст ее краткой презентации. Краткая презентация Программы должна быть ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления.

В краткой презентации Программы должны быть указаны:

1) возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа Организации, в том числе категории детей с ограниченными возможностями здоровья, если Программа предусматривает особенности ее реализации для этой категории детей;

2) используемые Примерные программы;

3) характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей.