

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное бюджетное
образовательное учреждение
дополнительного
профессионального образования
Краснодарского края
«Краснодарский краевой институт
дополнительного
профессионального
педагогического образования»

Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС 14-0303
от 21 февраля 2006 г.
выдано Кубанским управлением
Федеральной службы по надзору
за соблюдением прав в
сфере массовых коммуникаций и
охране культурного наследия

Журнал распространяется
по подписке, подписной
индекс 31288 в каталоге
русской прессы
«Почта России»

Периодичность издания
4 номера в год
Тираж 500 экземпляров

Главный редактор:
И. А. НИКИТИНА

**Заместитель главного
редактора:**
И. В. СОКОЛОВА

Редактор:
Г. С. КУРБАТОВА

**Техническое
редактирование, верстка:**
И. В. СОКОЛОВА,
С. Б. ЩЕРБАКОВА

Дизайн обложки
И. В. СОКОЛОВА,
С. С. СТАШКО

**Адрес редакции
и издательства:**
350080, г. Краснодар,
Сормовская, 167, ауд. 322, 324
тел. (861) 232-48-23
e-mail:
rio.idppo@kubannet.ru

Кубанская Школа



№ 1, 2014

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ:

Никитина И. А., и.о. ректора ГБОУ Краснодарского края ККИДППО; **Азлецкая Е. Н.**, начальник научно-исследовательского отдела, канд. псих. наук, доцент; **Соколова И. В.**, начальник редакционно-издательского отдела, канд. пед. наук, доцент; **Чеснокова А. В.**, доцент кафедры русского языка и литературы, канд. филол. наук; **Прынь Е. И.**, зав. кафедрой начального образования; **Крохмаль Е. В.** зав. кафедрой развития ребёнка младшего возраста, канд. пед. наук; **Кумпан В. А.**, зав. кафедрой обществоведческих дисциплин, канд. истор. наук; **Рыженко С. К.**, зав. кафедрой психологии, канд. псих. наук; **Борисова Н. В.**, зав. кафедрой библиотечно-библиографического обеспечения образовательной деятельности, канд. пед. наук.

СОДЕРЖАНИЕ

КУБАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Никитин И. В., Магдесян А. И.
Есть ли образование вне школы?..... 3

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Головач Л. В., Крохмаль Е. В.
Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Каким быть дошкольному образованию?..... 8
Головач Л. В., Илюхина Ю. В.
Современные формы организации образовательной деятельности экологической направленности в детском саду..... 16

<i>Федотова С. В.</i> Организация игровой деятельности дошкольников ДОО с учётом рекомендаций ФГОС ДО.....	18
--	----

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

<i>Харитонова О. А.</i> Использование метода проектов в преподавании информатики и ИКТ.....	26
<i>Шкабарня И. А., Кузубова А. С.</i> Воспитательные эффекты системы внеурочной деятельности военно-патриотической направленности.....	28

ЭКОНОМИКА И ПРАВО

<i>Стрельцова Т. Ю., Гапейкина М. Н., Карлеба Е. Г.</i> Использование нормативно-подушевого финансирования в системе общего образования, сопряженное с введением новой системы оплаты труда учителей на базе МБОУ СОШ № 52..	31
--	----

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

<i>Невишупа И. Н., Баталова Т. Б.</i> Развитие познавательных интересов учащихся старших классов на уроках литературы в условиях игровой технологии.....	37
--	----

ВОСПИТАНИЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Авакян М. А., Бекетова Е. А.</i> Модель управления качеством дополнительного образования детей.....	40
<i>Вержуцкая Е. О., Рязанова Н. Б.</i> Сопровождение педагога дополнительного образования в развитии его творческой индивидуальности.....	42

СПЕЦИАЛИСТУ НА ЗАМЕТКУ: НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ

<i>Кузма Л. П.</i> К вопросу о психологической диагностике нарушений внимания и их проявлений в поведении и учебной деятельности школьников.....	44
--	----

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

<i>Чернявская О. С., Громова О. С.</i> Поощрения и наказания в воспитании детей.....	47
<i>Рудакова Н. С.</i> Эстетическое воспитание учащихся на уроках технологии.....	50
<i>Колесникова Ю. Ю.</i> Семейное чтение как основа формирования единых духовных ценностей.....	52

ПУБЛИКАЦИИ ПО ВАШЕЙ ПРОСЬБЕ

<i>Новомлынская Т. А.</i> Формирование и поддержка положительной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в процессе физического развития.....	54
<i>Бекетова Е. А.</i> Психолого-педагогическая компетентность педагога.....	56
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	58
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ.....	59

КУБАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

И. В. Никитин, А. И. Магдесян

ЕСТЬ ЛИ ОБРАЗОВАНИЕ ВНЕ ШКОЛЫ?

В последние 3–5 лет стало существенно увеличиваться количество семей, стремящихся перевести детей с очной формы обучения на экстернат и семейную форму. Согласно статистике, в 2008 г. в России образование дома получали около 10 тысяч детей (без учета домашнего обучения по медицинским показаниям), а в 2012 г. – уже более 100 тысяч. Аналогичная ситуация складывается не только в России. В течение 10 последних лет, по данным Национального центра образовательной статистики США, число учащихся дома детей выросло с 850 000 примерно до 1,5 миллионов. Другие исследователи считают, что эта цифра занижена. По их оценкам, детей на домашнем обучении уже около 2 миллионов. За последние три года мы видим и по своей гимназии существенный рост количества учеников, предпочитающих форму экстерната или семейного образования. В августе–сентябре 2013 г. около 50 учащихся и родителей обратились в гимназию за разъяснениями особенностей получения образования в этих формах.

Все это говорит о явном тренде, с которым нельзя не считаться. И пусть он пока не столь велик в абсолютных величинах и касается в основном городских школ, мы должны понять и изучить ситуацию. От нас уходят ученики – и это тревожный факт.

Почему же дети отказываются от очной формы образования? Не является ли этот тренд скрытой угрозой для массовой школы? Не претендуя на истинность выводов, основываясь на собственном опыте, беседах с родителями и учащимися, а также на данных открытой статистики и печати, попробуем понять, что же происходит.

1. Кто забирает детей из школы? По данным Национального центра образовательной статистики США, домашнее (т. е. семейное) образование для своих детей предпочитают 37,6% пап и 48,7% мам, имеющих степень бакалавра, и 20% пап и 11,6% мам, имеющих степень магистра, т. е. более 50% родителей хоумскулеров имеют высшее образование.

Это семьи со средним доходом, воспитывающие 2–3 детей (средний показатель для США – 2 ребёнка). К сожалению, мы не смогли найти подобной статистики по России. Анализ состава наших экстернов за последние три года показал, что почти все родители исследуемых имеют высшее образование и относятся к среднему классу по степени доходов (практически все они имеют или трудятся в частном бизнесе). И если раньше на экстернат переходили только учащиеся X–XI классов, то теперь эта форма обучения и семейное образование интересуют и учащихся основной школы. При этом у заинтересованных в этих формах обучения родителей и учащихся высокая мотивация к получению качественного образования и часто достаточно четкие планы по приобретению профессионального образования.

2. Почему забирают детей из школы? Наверное, это самый болезненный вопрос, так как причина скорее всего в том, что мы не смогли обеспечить для этих детей и родителей соответствующее качество нужных им образовательных услуг.

На кого ориентирован современный урок, на какого ученика? Мы хотим думать, что на каждого, ведь учитель должен индивидуализировать учебный материал для каждого ребенка или, по крайней мере, группы, учесть особен-

ности ребенка, в том числе психологические, преобладающие у него виды деятельности, наиболее эффективные способы освоения учебного материала. В реальности при наполняемости класса от 25 учащихся и более, высокой плотности материала, отсутствии у учителя возможности остановиться на трудных темах, потратить 1–2 урока на работу над типовыми ошибками или сложными темами урок ориентирован на среднего ученика. А еще чаще целью учителя становится принцип «гарантированно научить на три». Это и понятно, ведь преодоление порога успешности на итоговой аттестации – ахиллесова пята учителя, да и всей школы. Для нас всегда важна возможность выбора. Мы ею дорожим и считаем одной из важных составляющих личной свободы. Но есть ли такая свобода у родителей и учащихся в школе? Ни для кого не секрет, что каждый год к определенным учителям начальной школы выстраиваются очереди родителей, а к каким-то учителям очередей нет. Желание попасть к определенному учителю удовлетворяется лишь отчасти. И это единственный момент, когда мы можем что-то сделать. После окончания начальной школы мы распределяем классы по учителям-предметникам. По каким хотят родители? Нет, по каким есть возможность, исходя из реалий школьной жизни. Только по «сильным»? Нет, по всем. А учитывая практику многих школ ставить самых сильных учителей на выпускные классы, мы практически всегда лишаем среднее звено выбора. Ученик и родитель получают не лучшего (в их понимании) учителя, а такого, которого может предоставить школа. А ведь именно в V–VIII классах активно реализуется корректирующая и развивающая составляющие учительского труда, обеспечивая качественное образование. Часто по стабильному результату выпускника VIII класса можно с высокой долей вероятности говорить и о результативности государственной итоговой аттестации девятого и одиннадцатого классов.

А какого учителя может сегодня предоставить школа? Если сильные учителя, значит,

есть доброе имя школы и успешные выпускники. Нет таких учителей – школа постепенно, быстро или медленно переходит в ранг слабых. За последние 5–7 лет ситуация с учителями ухудшилась. Если раньше была возможность выбирать из нескольких кандидатов на должность учителя (не из множества вариантов, но выбирать), то сейчас мы часто рады человеку с педагогическим дипломом, который перешагнул порог школы и изъявил желание работать с детьми. Больше того, часто ищем варианты обмена учителями с другими школами, чтобы закрывать вакансии, которых год от года меньше не становится. Заслуженные учителя уходят на пенсию, об уровне молодых учителей (не всех, но очень многих) говорено много раз. Слабые выпускники идут в педагогический вуз, в итоге мы получаем слабых учителей. Словом, достойной замены нет. А судя по состоянию профессионального педагогического образования, нет пока и перспективы получить эту замену. Уже сейчас мы вынуждены приглашать учителей из других регионов страны, но массовой практикой это стать не может, остроту проблемы в целом не снимет. Часто учителя, обладающие высоким профессионализмом, прекрасными знаниями по предмету и опытом, сами уходят из школы. Уходят, так как уверены, что частным образом, дома, или снимая кабинет, заработают существенно больше за несоизмеримо меньшие физические и эмоциональные затраты, нежели в школе. Зарплаты учителей растут, материальное положение педагогов значительно меняется. Но сейчас этого уже недостаточно, о чём свидетельствуют открытые вакансии и огромные нагрузки учителей в школах. В этих условиях у администраций образовательных учреждений просто нет иного выхода, кроме максимальной загрузки основного учительского костяка школ, т. е. тех учителей, кто сегодня обеспечивает высокое качество преподавания. Но это временное и с точки зрения менеджмента очень рискованное решение.

Правильным решением было бы использование наиболее сильных учителей в про-

фильных классах. Однако, усиливая профильный компонент, мы не должны снижать ответственность учителей непрофильных предметов. Ведь тот же ЕГЭ имеет один уровень, независимо от профиля обучения ребенка.

В результате мы перегружаем и учителя, и ученика. Это ведет либо к общему снижению успеваемости, либо к хроническому переутомлению. Добавим к этому большое количество внеурочных обязательных мероприятий, которые не всегда нужны и полезны, особенно в старшей школе. В результате у исполнительного, ответственного ученика реальный рабочий день длится 9–12 часов.

Родитель ученика V класса Алексея К., планирующий перевести своего ребёнка на семейную форму образования с октября 2013 г., считает, что по окончании IV класса у его сына выработалась стойкая неприязнь к школе из-за потери интереса к обучению. По мнению папы, его сын отличается от сверстников ярко выраженной индивидуальностью и творческим началом, он с трудом справляется с четко очерченными рамками и требованиями написания текста, решения примеров, особенно с требованиями к оформлению, но с легкостью и интересом находит нестандартные решения задач, пишет стихи и рассказы, занимается музыкой. Он нуждается в индивидуальном обучении по каждому предмету, индивидуальном подходе, который, по мнению родителей и учителей, реализовать в рамках урока невозможно. И в школе неплохо, просто дома по-другому. Переход на семейное образование позволит обратить внимание на его индивидуальные возможности и склонности. Безусловно, тут мы (школа) сталкиваемся с определенными рисками. Это и неправильное распределение ответственности родителей, и чрезмерная опека, и отсутствие специального образования у родителей, и «замкнутая жизнь» у ребенка, и как следствие – неуспешная его социализация.

Другой пример. Весьма способный и мотивированный на получение знаний ученик, выпускник Григорий Х., с легкостью освоил программу X и XI классов, обучается дистан-

ционно на различных курсах, получая уроки по высшей математике, свободно говоря на двух языках, изучает третий, участвует в различных семинарах и конференциях. Какой смысл ему тратить время на посещение школы? Зачем сидеть на уроках, где даже при выборе самых активных педагогических методик, индивидуальных образовательных программах и стараниях учителя Гриша не получит того развития и тех знаний, к которым он уже готов. Таким образом, среди наиболее явных причин, по которым родители считают правильным перевести ребенка на экстернат или семейное образование, можно выделить несколько:

- перегруженность ребёнка ненужными, с точки зрения родителей, предметами;
- неудовлетворенность родителей организацией образовательного процесса в школе;
- недостаточная квалификация учителей;
- невозможность в рамках организованного массового процесса в полной мере учесть индивидуальные особенности и удовлетворить образовательные потребности ребёнка.

Может ли быть качественным неаудиторное (семейное) образование? По данным Национального центра образовательной статистики США, в 2012 г. сравнительные показатели успеваемости учащихся государственных школ и детей, обучающихся дома, выглядели следующим образом (см. рисунок).



Хоумскулеры продолжают намного превосходить по всем показателям своих ровесников из государственных школ, причем незави-

симо от семейного положения, религиозных предпочтений, социально-экономического уровня или стиля домашнего обучения.

В проведенном исследовании хоумскулеры получили на 34–39 баллов выше нормы по стандартным тестам. У хоумскулеров средний показатель около 84 баллов по языкам, точным и общественным наукам и около 89 баллов по чтению (средние показатели школьников – около 50 баллов). У нас нет подобной информации по России, но, исходя из результатов наших выпускников, мы имеем следующую статистику: обучающиеся в форме экстерната одиннадцатиклассники показали результат по сумме трех экзаменов ЕГЭ выше 220 баллов.

Получается, что дети за пределами школы получают не худшее, а часто лучшее образование. Это нас очень сильно тревожит.

Как же так? Государство тратит огромные деньги на образование граждан, действует одна из самых эффективных в государстве систем, а вне ее часть детей получает лучшее образование? Сколько это стоит? Кто учит этих детей?

Итак, что часть детей уходит из массовой школы (очной формы образования). С одной стороны, это говорит о несовершенстве школы и дает повод нам задуматься о том, каким образом надо изменить школу, подход к образовательному процессу в принципе, чтобы в массовой школе учитывались интересы, склонности и возможности каждого ребёнка. Речь идет о так и не ставших массовым явлением индивидуальных образовательных маршрутах школьников, о преподавании непрофильных предметов и т. д. Реализация ФГОС предполагает более эффективную индивидуализацию образования, но до реализации ФГОС в старшей школе еще далеко. И как это будет реализовано на практике – тоже вопрос. А успешная индивидуализация – одно из основных требований сегодняшнего дня.

С другой стороны, и в первую очередь в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации» закреплено право на получение образования детьми в различ-

ных формах. Но какова цена такого права для родителей?

В США, по данным Национального центра образовательной статистики, расходы родителей и государства на данного ученика сильно отличаются. В среднем сумма, потраченная на домашнее обучение одного ребёнка в год, составляет 400–599 дол. Там, где было потрачено 600 дол. или больше, значительной разницы в знаниях не наблюдалось. (Для сравнения: расходы на содержание одного школьника в общеобразовательной школе составляет около 10 тыс. дол. в год.) Как обстоит дело в России? У ребёнка, получающего образование экстерном или в семейной форме, есть возможность учиться с родителями и у родителей или заниматься с репетиторами. Как соотносится это с тратами государства на обучение одного ребенка? В 2013 г. в Краснодарском крае норматив на одного ребёнка составлял 22 270 р. в общеобразовательном классе и 23 600 р. в гимназическом (только в городских школах). За эти деньги государство гарантирует, что ребёнок освоит образовательную программу (годовую её часть) школы определенного уровня и класса на уровне, закреплённом в ФГОС. Понятно, что траты семьи на получение аналогичного уровня образования (в соответствии с ФГОС) будут несравненно выше, так как средняя стоимость услуг репетитора составляет 500–700 р. в час. Даже если учесть, что часть предметов ребёнок осваивает самостоятельно или с родителями, изучение основных предметов составит сумму, примерно в 10 раз превышающую установленную государством норму душевого финансирования в массовой школе. Это, в свою очередь, резко ограничивает круг семей, способных обеспечить такие ежегодные вложения в образование своих детей. Таким образом, исходя из наших условий, массового перехода к семейной форме образования, во всяком случае пока, быть не может.

Следующий вопрос: кто же учит этих детей? А учат их, особенно старшеклассников, учителя школ. Именно те сильные (выбранные

родителями) учителя, которые работают в наших школах. Учителя охотно занимаются репетиторством, ведь стоимость одного часа намного выше, чем в школе, и потребность на рынке в этой образовательной услуге есть. Мы остаемся в стороне правовой вопрос этой деятельности, так как более 90% учителей, занимающихся репетиторством, не зарегистрированы как частные предприниматели. Количество же школ, использующих в своей практике платные дополнительные образовательные услуги, не увеличивается. Причина в том, что объём документации, необходимой для осуществления такой деятельности, и процедуры утверждения цен на эти услуги не соответствуют тем мизерным прибылям, которые получает школа. Следовательно, мы имеем еще один фактор (кроме ЕГЭ), который будет поддерживать спрос на услуги репетиторов.

Подведем некоторый промежуточный итог. Есть ли потенциальная угроза для массовой школы в существенном росте семей, желающих воспользоваться различными формами образования (экстернат и семейное образование)? Как показывает мировая практика (открытая статистика), эти формы образования получают все большую популярность, но не способны подменить собой массовую школу. В нашем же случае существенный рост числа таких детей может говорить о том, что часть родителей и учащихся, имеющих на это возможности, начали активно формировать свои индивидуальные и часто уникальные образовательные маршруты. Для нас это служит сигналом о существенной недоработке в обеспечении образовательными услугами учащихся, имеющих высокие образовательные результаты и нуждающихся в особом педагогическом сопровождении. Мы научились неплохо работать со слабыми учениками, в результате основные усилия преподаватели тратят не на сильных и та-

лантливых ребят (многие из которых в конечном счёте уходят из школы), а на тех, кто слабо мотивирован к учебе. Более того, основная масса, имеющая среднюю успеваемость, начинает в этом случае терять мотивацию. Но можем ли мы сегодня обеспечить такого же уровня индивидуальное сопровождение талантливых детей, которым обеспечиваем слабоуспевающих (работа на каникулах, индивидуальные занятия, консультации, тесная связь с родителями)? Думаю, что если и можем, то далеко не в полной мере. Таким детям нужны индивидуальные образовательные маршруты, свобода в выборе учителей, способных решать задания олимпиадного уровня как минимум, свобода творческой деятельности и изучение предметов, ограниченное только возможностями ребёнка, а не курсом школьных программ, дополнительно оплачиваемые часы, реальная профилизация с пропорциональным уменьшением нагрузки по непрофильным предметам.

Почему же тогда не рассматривать переход ребёнка на экстернат или домашнее образование как ресурс? Ведь ситуация не выходит из-под контроля. Ребёнок все равно приходит в школу и демонстрирует знания. Стоит больше внимания обратить на тех родителей, кто желает стать хоумскулерами. С точки зрения управления они реализуют свое право на образование и не представляют конкуренции школе. Кроме того, они чаще всего не являются факторами риска для школы. Тогда остается правильно расставить акценты в управлении и контроле администрации школы над семейным образованием, не утонуть в документации и не затянуть себя и семью в пучину контроля методов учебного процесса, отказаться от привычной формы контроля посредством осуществления различных текущих, промежуточных, итоговых и прочих видов работ и десятков отчётов по ним.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Головач, Е. В. Крохмаль

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФГОС ДО). КАКИМ БЫТЬ ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ?

1 сентября 2013 г. вступил в силу Федеральный закон «Об образовании» в РФ. Он впервые закрепил за дошкольным образованием статус первого, базового уровня общего образования. Уже 20 лет вместо термина «дошкольное воспитание» мы используем термин «дошкольное образование», но только с принятием нового закона это стало правомочно. Что сулит дошкольному учреждению и дошкольному образованию в целом его новый статус? Детский сад – это ступенька к школе или особое образовательное учреждение, в котором ребенок проживает особый отрезок своей жизни. Чем должен быть наполнен этот отрезок прежде всего?

Попытаемся найти ответы на эти вопросы в содержании федерального государственного образовательного стандарта (далее – стандарт), документа, разработанного для дошкольного образования как полноправного уровня общего образования.

Разработкой стандарта дошкольного образования занималась специально созданная 30 января 2013 года рабочая группа во главе с директором Федерального института развития образования Александром Григорьевичем Асмоловым. Идеология стандарта – детоцентризм. Это спасительная, антикризисная идеология, когда принятие любых государственных решений связывается с детством, т. е. идеология возвращения детства детям. Это путь государства «от культуры полезности к культуре достоинства» (А. Г. Асмолов). О статусе дошкольного образования говорят и результаты международного исследования, в котором была поставлена задача выявить степень влияния различных образовательных ступеней на жизненную успешность человека. Оказалось, что наи-

более значимы с этой точки зрения стартовая и завершающая ступени образования – дошкольное и высшее. Ничего неожиданного в этом нет. Надежный фундамент «человеческого в человеке», возведенный в детстве (в основном в дошкольном детстве), плюс возможность достижения с опорой на него вершин профессионального и личностного роста, которую создает пребывание в университетских стенах, – вот самая общая формула жизненного успеха.

«Поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду», – говорится в федеральном государственном образовательном стандарте. Пожалуй, в этих словах раскрывается основной смысл стандарта и основное его отличие от федеральных государственных требований (Приказ Минобрнауки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655), которые предполагали достижение воспитанниками готовности к школе, необходимого и достаточного уровня развития ребёнка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования.

Становление категориального восприятия, воображения, действенных и практических форм мышления, начальных форм произвольности, эмоциональной регуляции деятельности и поведения и многое другое – это фундаментальные линии психического развития ребенка, поддержка которых и есть основная задача дошкольного образования. Благодаря этому до-

школьное образование является не просто пропедевтикой, а базисом системы образования (В. Кудрявцев).

17 октября 2013 г. в Министерстве образования и науки Российской Федерации подписан Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» №1155. 14 ноября 2013 г. документ зарегистрирован в Министерстве юстиции РФ (№ 30384).

1 января 2014 г. настоящий приказ вступил в силу, став нормативным документом, обязательным к реализации на всей территории Российской Федерации.

Настоящее время – это период осмысления ключевых позиций стандарта, анализа ресурсов образовательного учреждения на соот-

ветствие новым требованиям. Стандарт призван обеспечить единство образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования на основе единых обязательных требований к:

- условиям реализации основных образовательных программ;
- структуре основных образовательных программ;
- результатам их освоения.

Разработчики стандарта изменили многие положения ФГТ к структуре ООП ДО и условиям её реализации в соответствии со стратегическими целями системы общего образования РФ. В таблице приведён сравнительный анализ ключевых позиций стандарта и ФГТ к дошкольному образованию (отменены с 01.01.2014).

Сравнительный анализ ФГОС ДО и ФГТ ДО

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) (вступил в силу 01.01.2014)	Федеральные государственные требования к дошкольному образованию (ФГТ) (отменены 01.01.2014)
1	2
1. Требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) 2. Требования к условиям реализации ООП ДО 3. Требования к результатам освоения ООП ДО	1. ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) (Приказ Минобрнауки от 23.11.2009 № 655) 2. ФГТ к условиям реализации ООП ДО (Приказ Минобрнауки от 20.07.2011 № 2151)
<i>Требования к структуре ООП ДО</i>	
Определяет содержание и организацию образовательного процесса на уровне дошкольного образования Разрабатывается и утверждается организацией самостоятельно в соответствии с настоящим стандартом и с учётом примерных программ 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; – развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.	Определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста Разрабатывается, утверждается и реализуется в образовательном учреждении на основе примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования, разработка которых обеспечивается уполномоченным федеральным государственным органом на основе федеральных требований Призвана обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста

1	2
<p>Может реализовываться в течение всего времени пребывания детей в организации</p>	<p>Время, необходимое для реализации программы, составляет от 65 до 80% времени пребывания детей в группах с 12-часовым пребыванием в зависимости от возраста детей, их индивидуальных особенностей и потребностей, а также вида группы</p>
<p>Структурные подразделения в одной организации (далее – группы) могут реализовывать разные программы.</p>	<p>–</p>
<p>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):</p> <ul style="list-style-type: none"> – социально-коммуникативное развитие; – познавательное развитие; – речевое развитие; – художественно-эстетическое развитие; – физическое развитие <p>Детализировано содержание каждого направления развития</p>	<p>Содержание Программы включает совокупность образовательных областей (10), которые обеспечивает разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> – физическому; – социально-личностному; – познавательно-речевому; – художественно-эстетическому. <p>Сформулированы цели и задачи каждой образовательной области</p>
<p>Приведены виды деятельности ребёнка, характерные для трех основных периодов дошкольного детства:</p> <ul style="list-style-type: none"> – младенческий возраст (2 месяца – 1 год), – ранний возраст (1–3 года); – дошкольный возраст (от 3 до 8 лет) 	<p>–</p>
<p>Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части взаимодополняют друг друга и необходимы с точки зрения реализации требований стандарта</p> <p>Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях</p> <p>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 работ</p>	<p>Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса. В зависимости от направленности групп и приоритетной деятельности учреждения могут применяться различные варианты соотношения обязательной части программы и части, формируемой участниками образовательного процесса</p> <p>Обязательная часть программы должна быть реализована в любом образовательном учреждении, реализующем ООП ДО. Обеспечивает достижение воспитанниками готовности к школе, необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им ООП НО.</p> <p>Часть Программы, формируемая участниками образовательного процесса, отражает: видовое разнообразие учреждений, наличие приоритетных направлений деятельности; специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс</p>

1	2
<p>Объем обязательной части программы рекомендуется не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, – не более 40%</p>	<p>Объем обязательной части программы составляет не менее 80% времени, необходимого для её реализации, а части, формируемой участниками образовательного процесса, – не более 20% общего объема программы</p>
<p>Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений</p> <p><i>Целевой раздел</i> включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы</p> <p><i>Содержательный раздел</i> включает:</p> <p>а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, 5 образовательных областей с учётом используемых вариативных примерных ООП ДО и методических пособий;</p> <p>б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы;</p> <p>в) описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена программой</p> <p><i>Организационный раздел</i> 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</p> <p>В случае если обязательная часть программы соответствует примерной программе, она оформляется в виде ссылки на соответствующую примерную программу</p> <p>Содержание коррекционной работы и (или) инклюзивного образования включается в программу, если планируется её освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая детей-инвалидов.</p>	<p>В обязательную часть программы должны входить следующие разделы:</p> <p>1) пояснительная записка;</p> <p>2) организация режима пребывания детей в образовательном учреждении;</p> <p>3) содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми таких образовательных областей, как физическая культура, здоровье, безопасность, социализация, труд, познание, коммуникация, чтение художественной литературы, художественное творчество, музыка;</p> <p>4) содержание коррекционной работы (для детей с ограниченными возможностями здоровья);</p> <p>5) планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования;</p> <p>6) система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы</p>
<p>В дополнительном разделе программы приводится текст её краткой презентации, ориентированной на родителей воспитанников и доступной для ознакомления</p>	<p>–</p>

1	2
<i>Требования к условиям реализации ООП ДО</i>	
<p>Направлены на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая:</p> <ul style="list-style-type: none"> – гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей; – обеспечивает эмоциональное благополучие детей; – способствует профессиональному развитию педагогических работников; – создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования; – обеспечивает открытость дошкольного образования; – создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности 	<p>Интегративный результат реализации указанных требований – создание развивающей образовательной среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обеспечивающей духовно-нравственное развитие и воспитание детей; – высокое качество дошкольного образования, его доступность, открытость и привлекательность для детей и их родителей (законных представителей) и всего общества; – гарантирующей охрану и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников; – комфортной по отношению к воспитанникам (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) и педагогическим работникам
<p>Требования к условиям реализации программы, касающиеся сфер:</p> <ul style="list-style-type: none"> – к психолого-педагогической; – кадровой; – материально-технической; – финансовой; – развивающей предметно-пространственной 	<p>Требования, касающиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – кадрового обеспечения; – материально-технического обеспечения; – учебно-материального обеспечения; – медико-социального обеспечения; – информационно-методического обеспечения; – психолого-педагогического обеспечения; – финансового обеспечения
<p>Материально-технические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами; – требования, определяемые в соответствии с правилами пожарной безопасности; – оснащённость помещений для работы медицинского персонала в организации 	<p>Материально-техническое обеспечение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами; – требования пожарной безопасности в соответствии с правилами пожарной безопасности; – требования охраны жизни и здоровья воспитанников и работников образовательного учреждения; – требования архитектурной доступности
<p>Психолого-педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – определены психолого-педагогические условия; – определены условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи детям, в том числе с ОВЗ; – предписана правильная организация деятельности педагога группы, исключающая перегрузки и влияющая на надлежащее исполнение ими их профессиональных обязанностей; – установлена предельная наполняемость групп в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами; 	<p>Психолого-педагогическое обеспечение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование профессионального взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста; – сохранение психического здоровья воспитанников, мониторинг их развития, организации развивающих занятий, направленных на коррекцию определенных недостатков детей в их психическом развитии; – обеспечение единства воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач образовательного процесса; – учёт гендерной специфики развития детей дошкольного возраста;

1	2
<ul style="list-style-type: none"> – сформулированы основные компетенции педагога группы, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, профессиональное взаимодействие взрослых с детьми строится на основе уважения педагогов к человеческому достоинству воспитанников, формирования и поддержки их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях; – определены условия для повышения квалификации педагогов; – условия для медицинского сопровождения детей в целях охраны и укрепления их здоровья; – открытость образовательного процесса 	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение преемственности с примерными основными общеобразовательными программами начального общего образования; – построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка, создания равных условий образования детей дошкольного возраста независимо от материального достатка семьи, места проживания, языковой и культурной среды, этнической принадлежности; – создание системы организационно-методического сопровождения основной образовательной программы дошкольного образования; – соблюдение требований к взаимодействию образовательного учреждения (группы) с родителями (законными представителями) воспитанников
<p>Кадровые условия</p> <p>Реализация программы обеспечивается руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, научными, административно-хозяйственными и иными (осуществляющими финансовую и хозяйственную деятельность) работниками организации</p> <p>Должностной состав и количество работников организации определяются ее целями и задачами, а также особенностями развития детей</p> <p>При работе в группах для детей с ОВЗ в организации могут быть дополнительно предусмотрены должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей, в том числе ассистентов</p>	<p>Кадровое обеспечение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – укомплектованность ДОУ, реализующего ООП квалифицированными кадрами (педагогическими, руководящими, иными); – соответствие уровня квалификации нормативным документам; – профессиональная компетентность; – участие педагогических работников в непрерывном процессе повышения квалификации (через каждые 5 лет)
<p>Финансовые условия реализации программы должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обеспечивать организации возможность выполнения требований стандарта к условиям реализации и структуре программы; – обеспечивать реализацию обязательной части программы и части, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития воспитанников; – отражать структуру и объём расходов, необходимых для реализации программы, а также механизм их формирования 	<p>Финансовые условия реализации программы должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обеспечивать государственные гарантии прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования; – обеспечивать образовательному учреждению возможность выполнения федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации; – обеспечивать реализацию обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования и части, формируемой участниками образовательного процесса; – отражать структуру и объём расходов, необходимых для реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а также механизм их формирования

1	2
<p>Предметно-пространственная среда должна:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации (группы, участка) и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития; – обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых (в том числе детей разного возраста), во всей группе и в малых группах, двигательной активности детей, а также возможности для уединения; – обеспечивать реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательном процессе организации; – в случае организации инклюзивного образования необходимые для него условия; – создавать с учётом национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс; – быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной 	<p>Учебно-материальное и информационно-методическое обеспечение предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – государственные гарантии прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования; – возможность выполнения образовательным учреждением федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации; – реализацию обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования и части, формируемой участниками образовательного процесса; – отражение структуры и объема расходов, необходимых для реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а также механизм их формирования
<p>Отдельно не выделены, детализированы в других группах требований</p>	<p>К медико-социальному обеспечению</p>
<p><i>Требования к результатам освоения программы</i></p>	
<p>Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте</p>	
<p>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; – ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; – ребенок способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты; – ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам; 	<p>Планируемые итоговые результаты освоения детьми ООП ДО – интегративные качества ребенка, которые он может приобрести в результате освоения программы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками ребенок, у которого сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности; самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни; – любознательный, активный; принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе; – эмоционально отзывчивый; откликается на эмоции близких людей и друзей; – овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; умеет управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения; ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели;

1	2
<p>– ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выразить свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности; у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;</p> <p>– ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;</p> <p>– ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно объяснить явления природы и поступки людей; склонен наблюдать, экспериментировать; обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.;</p> <p>– ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.</p>	<p>– способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы, адекватные возрасту. Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др. ;</p> <p>– имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.</p> <p>– овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции;</p> <p>– овладевший необходимыми умениями и навыками; у ребенка сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности</p>

Целевые ориентиры программы служат основанием преемственности дошкольного и начального общего образования.

Содержание стандарта – это не революционный прорыв в сознании российской педагогической общественности. Разработчики стандарта опирались на работы Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского. Самое интересное, что если через призму модели тех годов проанализировать все, что происходит в мировом образовании сейчас, то увидим следующее: США – модель дошкольного образования под названием «Стэп-бай-стэп» («Шаг за шагом»), принятая во многих странах мира, перенимает очень многие моменты,

которые заложены российской моделью.

Целый ряд моделей в Голландии, Англии, Швеции, Германии опираются в том числе на идеи Льва Выготского – идеи поддержки разнообразия. Содействие ребенку, активность ребенка, право ребенка на выбор – ценностные моменты, показывающие, что ребенок живет в разнообразном мире. Именно эти принципы сегодня работают в развитых странах. «Беда в том, что мы часто можем предложить уникальные инновационные идеи, но очень слабо предлагаем пути реализации этих идей!» пишет А. Г. Асмолов.

Уважаемые коллеги, стандарт разработан, за нами его реализация!

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

Дошкольное детство – уникальный и самый важный период в жизни человека, период познания и открытий. Современное дошкольное образование нацелено на развитие познавательного интереса, инициативности и самостоятельности, формирование жизненных навыков, умения не бояться новой, незнакомой ситуации, ориентироваться в ней. Мощным средством развития познавательного интереса является окружающая ребёнка природа. Познание окружающего мира происходит через различные виды деятельности, специфичные для каждого конкретного возраста. Экологическое образование дошкольника базируется на деятельностном подходе. Для целей экологического воспитания могут быть использованы все виды деятельности, свойственные периоду дошкольного детства, поисковая деятельность с проблемными ситуациями, в решение которых вовлекается ребёнок. Проблемная ситуация характеризуется следующими особенностями: у ребёнка есть потребность решить задачу, есть неизвестное, которое необходимо найти и которое отличается определённой степенью обобщённости; уровень знаний, умений ребёнка недостаточен для активного поиска.

В качестве основного вида поисковой деятельности Н. Н. Подьяков выделяет экспериментирование – особую «истинно детскую деятельность», ведущую на протяжении всего дошкольного детства, начиная с младенчества. В ней ребёнок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления жизни с целью более полного их познания и освоения. Важное условие эффективности данной работы – соблюдение последовательности организации и проведения эксперимента: вначале выдвижение гипотезы (самостоятельно или при помощи взрослого), далее проверка гипотезы на практике; обобщение полученных результатов; в заключение – вывод, сравнение с гипотезой.

Например, что произойдёт с кусочком льда, если его опустить в миску с водой? Гипотезы: утонет, растает, будет плавать, ничего не будет. Не оценивая эти высказывания, педагог предлагает каждому ребёнку проверить свой вариант. Дети проводят опыт, наблюдают, затем рассказывают, чьи предположения оказались верными, а чьи – нет. Все результаты работы обсуждаются и обобщаются детьми совместно с взрослым.

Для развития устойчивого познавательного интереса у ребёнка крайне важен переход с авторитарного обучения и воспитания на личностно ориентированное, на педагогику сотрудничества взрослого и ребёнка. Для педагога важно не механическое воспроизведение ребёнком сообщённых взрослыми знаний, а формирование у него способности самостоятельно мыслить, оценивать отношения человека и окружающей среды, понимать существующие в природе взаимосвязи. Ребёнок и педагог оба участвуют в образовательном процессе, при этом ребёнку предоставляется как можно больше самостоятельности для выражения своих чувств, мыслей, познания окружающего мира путём экспериментирования. При таком подходе ребёнок имеет право на ошибку, может высказывать любые точки зрения. Опыт показывает, что такая модель внедряется в детском саду медленно и с большими трудностями. На занятиях воспитатели стараются говорить как можно больше сами, мгновенно поправляют детей, если те, с точки зрения педагога, допустили неточность в высказывании, не предлагают оценивать ответы друг друга. При таком подходе всё объясняет взрослый, ответы ребят мгновенно оцениваются: «Неправильно, не так». Детям не предоставляется право аргументировать ответ, педагог не пытается проследить ход мыслей ребёнка, логика которого зачастую отличается от логики взрослого человека. Со временем дети теряют интерес к таким занятиям или стараются отвечать так, чтобы угодить воспитателю. Не развивается ориги-

нальное, нестандартное мышление, фантазия. На трудные и неожиданные вопросы можно поискать ответ вместе с ребёнком.

Монолог взрослого необходимо сменить на диалог с детьми, когда ребёнок выступает равноправным собеседником взрослого. Немаловажно местонахождение педагога и расположение ребят в комнате. Чаще всего воспитатель стоит над детьми, располагаясь напротив них даже во время экспериментальной работы. Дошкольников сажают за столы, вызывают к доске, заставляют поднимать руку для ответа, т.е. воспроизводится школьный тип обучения, который не соответствует специфике дошкольного детства. Воспитатель должен сидеть вместе с детьми за столом, выполнять ту же деятельность, что и они, быть активным участником игр, опытов, экспериментов.

Не менее увлекательной, чем эксперимент, может стать такая форма сотрудничества взрослого и ребёнка, как коллекционирование. Н. А. Рыжова, описывая экологическую среду детского сада, формулирует шесть правил коллекционирования.

1. Доступность объектов для сбора. Коллекции должны включать прежде всего образцы, которые могут собрать сами дошкольники и их родители: камни, различные семена растений, сухие листья, ветви, сухую кору деревьев, кустарников, образцы песка, глины, различных почв, речные и морские раковины.

2. Разнообразие. Важно, чтобы в зоне коллекционирования в той или иной степени были представлены (насколько это возможно) объекты как живой, так и неживой природы.

3. Краеведческий аспект. В коллекциях должны быть представлены природные объекты местности, где располагается детский сад. Местный материал составляет базовое ядро коллекций.

4. Страноведческий аспект. Коллекции могут пополняться за счёт материала, привозимого дошкольниками и их родителями из различных регионов России и других стран. Любой привезённый объект может служить прекрасным поводом для начала разговора о странах, обычаях, природе, народах Земли, т.е. способствовать расширению любознательности, кругозора.

5. Природоохранный аспект. Не рекомендуется включать в состав коллекций гербарии засушенных бабочек, жуков. С точки зрения

формирования у ребёнка бережного, уважительного, эмоционального отношения к природе и восприятия себя как её части важно воспитание именно на объектах окружающей природы, необязательно редких. Кроме того, образцы гербария не всегда способствуют формированию у ребёнка правильных представлений о растениях. Опыт Н. А. Рыжовой показал, что даже ученики начальной и средней школы, прекрасно определяющие растения по гербарии и рисункам, могут не узнать эти же растения в природе. К тому же гербарий требует определённых условий хранения, которые в детском саду обеспечить трудно. Лучше начинать знакомить детей с деревьями, травами, животными непосредственно в природе, а для закрепления материала использовать хорошие рисунки, видеофильмы, слайды. Не рекомендуется также покупать готовые коллекции насекомых, чучела животных. Даже ребёнок должен осознавать, что спрос рождает предложение: чем больше коллекций покупается, тем больше отлавливается животных, причём часто среди них преобладают самые крупные, красивые, редкие виды. Приведём высказывание шестилетней девочки по поводу чучела тетерева в одном из детских садов: «А что, эту птичку убили, чтобы нам показать?» Чучела и коллекции животных лучше изучать в краеведческих музеях, предпочтение же должно быть отдано общению детей с живыми существами в природе или с домашними животными.

6. Безопасность. Любой объект зоны коллекций должен быть безопасным для ребёнка с точки зрения различных механических повреждений (например, у камней не должно быть острых краев), с точки зрения здоровья (используемые птичьи перья и другие объекты должны быть чистыми, не вызывать аллергии и т.п.). Камни, образцы песка, семена, соцветия растений нужно собирать вдали от автотрасс и от мест, посещаемых собаками и кошками.

В детском саду коллекции должны служить не просто образцами, а объектами, с которыми ребёнок имеет возможность играть постоянно: подбирать группы по цвету, размеру, тяжести, подбрасывать, стучать друг о друга, сжимать в ладошке, бросать в воду. Кроме того, детям интересен сам процесс собирания камней, формирование коллекции. Поэтому лучше сделать свою коллекцию. Можно предложить детям во время прогулки найти по-

больше разных камешков, отличающихся по цвету, форме, размеру.

Для ребёнка, представляющего, что он ищет остатки старинного клада, любой камень может стать драгоценным, стоит лишь немного разбудить его воображение.

Участие ребёнка-дошкольника совместно

со взрослыми в познании окружающего мира, в природоохранной деятельности, доступной для данного возраста, будет способствовать развитию инициативности и самостоятельности, позволит закрепить основные правила экологически грамотного и безопасного для здоровья человека поведения в природе и быту.

С. В. Федотова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОО С УЧЁТОМ РЕКОМЕНДАЦИЙ ФГОС ДО

Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития...

Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

В. А. Сухомлинский

Актуальность данной темы обусловлена введением в практику ФГОС ДО и необходимостью по-новому рассматривать организацию игровой деятельности в ДОО в соответствии с требованиями по сохранению уникальности и самооценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека.

Среди проблем, обращающих на себя внимание современных исследователей, все большее значение приобретают те, которые связаны с поиском путей повышения качества и эффективности целенаправленного воспитания и обучения в условиях современной кризисной ситуации в экономике, духовной и культурной сферах нашего общества. Один из таких путей – игра как ведущий вид деятельности дошкольника. Этот постулат детской психологии известен всем. Дети не ставят в игре каких-то целей, главное для них – играть. Но было бы неправильно не учитывать обучающего и развивающего влияния игры при сохранении в ней непосредственности жизни детей. Игра служит средством воспитания, когда она включается в целостный педагогический процесс. Ценность игры как воспитательного средства заключается в том, что, оказывая воздействие на коллектив играющих детей, педагог через коллектив влияет на каждого из них. Организуя жизнь детей в игре, воспитатель фор-

мирует не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки в нормы поведения детей в разных условиях и вне игры. Таким образом, при правильном руководстве игра становится школой обучения и воспитания.

В игре дети отражают окружающую жизнь и познают те или иные доступные восприятию и пониманию факты, явления. Используя игру как средство обучения, педагог имеет возможность направить внимание детей на те явления, которые ценны для расширения круга представлений. И вместе с тем он питает интерес детей, развивает любознательность, потребность и сознание необходимости усвоения знаний, а через игру, в процессе игры формирует умение применять знания в различных условиях. Руководя игрой, педагог воспитывает активное стремление делать что-то, узнавать, искать, проявлять усилие, находить, обогащать духовный мир детей. А это все содействует умственному и общему развитию. Этой цели и служат различные игры.

Игра занимает в жизни дошкольника особое место. Дети играют не только на занятиях, в свободное время, придумывая свои игры. Самостоятельные формы игры имеют в педагогике самое важное значение для развития ребенка. В таких играх наиболее полно проявляется личность ребенка, поэтому игра является средством всестороннего развития: умственного, эстетического, нравственного, физического. В теории игра рассматривается с различных позиций. С точки зрения философского подхода игра для ребёнка – главный способ освоения

мира, который он пропускает сквозь призму своей субъективности. Человек играющий – это человек, создающий свой мир, а значит, человек творящий. С позиции психологии отмечается влияние игры на общее психическое развитие ребенка: на формирование его восприятия, памяти, воображения, мышления; на становление его произвольности. Социальный аспект проявляется в том, что игра – это форма усвоения общественного опыта, развитие происходит под влиянием окружающих детей взрослых.

К. Д. Ушинский определил игру как мощный для ребенка способ вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. Путем подражания ребенок воспроизводит в игре привлекательные, но пока реально недоступные ему формы поведения и деятельности взрослых. Создавая игровую ситуацию, дошкольники усваивают основные стороны человеческих отношений, которые будут реализованы впоследствии. Педагогический аспект игры связан с пониманием её как формы организации жизни и деятельности детей. По мнению Д. В. Менджерицкой, в основе игровой деятельности лежат следующие положения: игра призвана решать общевоспитательные задачи, первоочередной среди которых является развитие нравственных и общественных качеств; игра должна носить развивающий характер и проходить под пристальным вниманием педагога; особенность игры как формы жизни детей состоит в ее проникновении в различные виды деятельности (труд, учебу, быт).

Условно игры можно разделить на две основные группы: сюжетно-ролевые (творческие) и игры с правилами.

Сюжетно-ролевыми называются игры на бытовые темы, с производственной тематикой, строительные игры, игры с природным материалом, театрализованные игры, игры-забавы, развлечения.

К играм с правилами относятся дидактические (игры с предметами и игрушками, словесные дидактические, настольно-печатные, музыкально-дидактические) и подвижные игры (сюжетные, бессюжетные, с элементами спорта).

Сюжетно-ролевая игра ребенка в своем развитии проходит несколько стадий, последовательно сменяющих друг друга: ознакомительная игра, ообразительная, сюжетно-ообразительная, сюжетно-ролевая, игра-драматизация. Вместе с игрой развивается и сам ребенок: сначала его действия с предметом-игрушкой носят мани-

пулятивный характер, затем он усваивает различные способы действия с предметами, в которых отражены его представления об их существенных свойствах.

На стадии сюжетно-ообразительной игры ребенок раннего возраста направляет свои действия на выполнение условной цели, т. е. вместо реального результата появляется воображаемый (вылечить куклу, перевезти на машине груз). Появление в игре обобщенных действий, использование предметов-заместителей, объединение предметных действий в единый сюжет, называние ребенком себя именем героя, обогащение содержания игры – все это свидетельствует о переходе к сюжетно-ролевой игре, которая начинает постепенно развиваться у детей второй младшей группы. В этих играх отражаются человеческие взаимоотношения, нормы поведения, социальные контакты.

Исследователи выделяют различные структурные элементы игры – основные и второстепенные: сюжет, содержание, игровая ситуация, замысел, роль, ролевое действие, ролевое поведение, ролевое взаимодействие, правила.

По Д. Б. Эльконину, сюжет (тема) игры – это та сфера действительности, которая отражается в игре. Содержание – это то, что конкретно отражается в игре. Игровая (воображаемая, мнимая) ситуация – совокупность обстоятельств игры, не существующих реально, а создаваемых воображением.

Замысел – план действий, задуманный играющими.

Роль – это образ существа (человека, животного) или предмета, который ребенок изображает в игре.

Ролевое (игровое) действие – это деятельность ребёнка в роли. Определённая комбинация, последовательность ролевых действий характеризуют ролевое поведение в игре.

Ролевое (игровое) взаимодействие предполагает осуществление взаимоотношений с партнером (партнерами) по игре, диктуемых ролью, так как ребёнок, взявший на себя какую-либо роль, должен принимать во внимание и роль своего партнера по игре, координируя с ним свои действия.

Правила – это порядок, предписание действий в игре. Структурные элементы игры тесно взаимосвязаны, подвержены взаимовлиянию, могут по-разному соотноситься в различных видах игр.

В сюжете отражаются события окружающей жизни, поэтому он зависит от социального

опыта детей и степени понимания ими взаимоотношений людей. Сюжет определяет направленность игровых действий, разнообразие содержания игры (при одном и том же сюжете – разное содержание игры).

Замысел игры, по словам А. П. Усовой, – это не плод отвлеченной фантазии детей, а результат наблюдения ими происходящего вокруг. Замысел игры у младших детей направляется игровой предметной средой, новая сюжетная линия выстраивается благодаря введению дополнительного игрового материала. Ребёнок идет от действия к мысли, тогда как у более старших детей, напротив, замысел обеспечивает создание обстановки действия (ребёнок идет от мысли к действию).

Осуществляя замысел, ребёнок действует по определенным правилам. Эти правила могут создаваться самими детьми, исходить из общего замысла игры или устанавливаться взрослыми. Правила регулируют игровое поведение участников, организуя их взаимоотношения в игре, координируют содержание игры.

Содержание игры определяется возрастными особенностями детей. Если содержание игры малышей отражает действия с предметами-игрушками, то в играх старших дошкольников отражаются взаимоотношения людей, показывая глубину проникновения детей в смысл этих отношений. Содержание игры старших дошкольников зависит от интерпретации роли, выстраивания ролевого поведения участников игры, разработки конкретной игровой ситуации, установленных правил, направленности ролевых действий.

Ролевое (игровое) действие является способом реализации роли, средством воплощения сюжета и, обогащаясь, приводит к появлению новых ролей. Роль может существовать только благодаря наличию ролевых действий, так как они придают ей значимость. Роль и связанные с ней действия, по выражению Д. Б. Эльконина, представляют собой неразложимую единицу развитой формы игры.

Исследователи считают сюжетно-ролевую игру творческой деятельностью. В ней дети воспроизводят все, что они видят вокруг. Д. Б. Эльконин сам факт принятия на себя роли и умение действовать в воображаемой ситуации называет актом творчества: ребенок творит, создавая замысел, разворачивая сюжет игры. Творчество детей проявляется в ролевом поведении в соответствии с видением роли и в то же время сдерживается наличием игровых

правил. Развитие игрового творчества ученые связывают прежде всего с постепенным обогащением содержания игры.

Исследователи подчеркивают важную роль в развитии детского творчества самостоятельных сюжетно-ролевых игр. Именно самостоятельная игра детей («делаю сам») составляет сущность воспитания. В творческой самостоятельной игре ребенок не просто запечатлевает увиденное. В ней, по мнению, А. П. Усовой, происходит творческая переработка, преобразование и усвоение всего, что он берет из жизни. Педагогическое руководство детской творческой игрой с точки зрения ее сохранности и дальнейшего развития в дошкольном учреждении имеет большое значение.

В настоящее время ученые обеспокоены состоянием игровой деятельности в детском саду. Игра вытесняется из жизнедеятельности детей в образовательном процессе детского сада. В. В. Давыдов, В. А. Недоспасова, Н. Я. Михайленко и другие видят опасную тенденцию превращения детского сада в мини-школу, перечеркивания первенствующего значения игры в дошкольном учреждении: дети не успевают полноценно и свободно поиграть из-за перенасыщения режимного времени дополнительными занятиями, регламентированной деятельностью. Ослабление внимания к сюжетно-ролевой игре происходит также и в связи с непониманием практическими работниками роли игры в психическом развитии ребенка, с недостаточностью профессиональных знаний и умений в области игровой деятельности детей.

Чтобы вернуть в детский сад полноценно развивающуюся самостоятельную сюжетно-ролевую игру, необходимо прежде всего хорошо понимать, в чем состоят педагогические возможности сюжетно-ролевой игры по отношению к ребёнку, определить содержание и цели педагогической работы по развитию игры.

Педагог должен помнить о том, что обогащение содержания игры во многом зависит от того, как организовано наблюдение детей за жизнью и деятельностью взрослых и общение с ними. В этом помогут экскурсии по детскому саду и за его пределы, встречи и беседы с представителями разных профессий, чтение соответствующей литературы.

Большое значение придается в игре возникновению замысла. Педагог, принимая на себя руководство игрой, в младших группах выступает в роли участника игры, а в старших – советчиком, партнером.

Совершенствование игровых умений (создание замысла, придумывание сюжета, определение содержания игры, распределение ролей и т. д.) происходит в совместной игре, когда дети и воспитатель являются партнерами. Взаимодействие в ролевом диалоге учит детей планировать свои ролевые действия, а на более позднем этапе овладения игровыми навыками – действовать более свободно, импровизированно.

Подходить к игре творчески – значит учить детей создавать необходимую игровую среду: окружать себя предметами-игрушками и заместителями, использовать и конструировать игровые зоны и уголки (стационарные, временные). К старшей группе параллельно с сюжетно-ролевой игрой в жизнь ребенка входит режиссерская игра. Это индивидуальная игра, в которой он одновременно управляет всеми персонажами и действием, учится планировать, создавая замысел, оттачивая игровые действия за всех героев, и удовлетворяет свою потребность быть организатором, распорядителем игры. Воспитанные в режиссерской игре положительные качества ребенок переносит в коллективную игру. А. П. Усова пишет о том, что, повседневно встречаясь в детском саду, дети активно общаются в коллективных играх; на основе взаимоотношений у них формируется привычка действовать сообща, развивается чувство содружества.

В сюжетно-ролевую игру дошкольники включают различное содержание. Строгого деления игр на классы здесь нет, но наиболее характерны следующие разновидности сюжетно-ролевой игры:

- игры, отражающие профессиональную деятельность людей (моряков, строителей, космонавтов и т. п.);
- игры в семью;
- игры, навеянные литературно-художественными произведениями (на героическую, трудовую, историческую тематику).

Взаимоотношения взрослых и детей в сюжетно-ролевых играх строятся на основе личностно ориентированного подхода, с соблюдением принципов партнерского взаимодействия, активности в построении предметно-игровой среды, творческого характера игровых действий.

К основным специфическим методам педагогического руководства детской творческой сюжетно-ролевой игрой относятся: метод диалогического общения, создание проблемных ситуаций, позволяющих стимулировать твор-

ческие проявления детей в поиске решения задачи.

Общими методами руководства детской творческой сюжетно-ролевой игрой являются прямые и косвенные воздействия на игру и играющих.

Специалисты советуют проводить сюжетно-ролевую игру в утренние и вечерние часы, находить время для индивидуально-групповых игр в перерывах между занятиями, обустроить вместе с детьми игровые зоны на прогулочных площадках, специально отводить для сюжетно-ролевой игры время после дневного сна, предоставляя детям возможность в полной мере насладиться свободной игровой деятельностью. Воспитатель должен планировать свою работу по сюжетно-ролевой игре, намечая конкретное ее содержание, определяя тематику, цели, задачи, примерные роли; постоянно анализировать игру, намечая пути дальнейшего совершенствования игровой деятельности дошкольников.

Сюжетно-ролевая игра имеет важное значение в возникновении у детей игры особого рода – театрализованной. Её особенность состоит в том, что со временем дети уже не удовлетворяются в своих играх только изображением деятельности взрослых, их начинают увлекать игры, навеянные литературой. Такие игры являются переходными, в них присутствуют элементы драматизации, но текст используется здесь более свободно, чем в театрализованной игре; детей больше увлекает сам сюжет и его правдивое изображение, чем выразительность исполняемых ролей. Именно сюжетно-ролевая игра служит своеобразным плацдармом, на котором получает свое дальнейшее развитие театрализованная игра. Оба вида игры развиваются параллельно, но сюжетно-ролевая игра достигает своего пика у детей 5–6 лет, а театрализованная – у детей 6–7 лет. Обеим играм сопутствует режиссерская игра, которая отличается своим индивидуальным характером. Индивидуальная режиссерская игра находит свое отражение и в сюжетно-ролевой игре с ее героико-бытовыми сюжетами, и в театрализованной игре.

Исследователи отмечают близость сюжетно-ролевой и театрализованной игр на основе общности их структурных компонентов (наличие воображаемой ситуации, воображаемого действия, сюжета, роли, содержания и др.). В сюжетно-ролевой игре, как и в театрализованной, прослеживаются элементы драмати-

зации. Эти игры могут существовать как самостоятельная деятельность детей и относятся к разряду творческих игр. В сюжетно-ролевой игре дети отражают впечатления, полученные из жизни, а в театрализованной – полученные из готового источника (литературно-художественного). В сюжетно-ролевой игре инициатива детей направлена на создание сюжета, а в театрализованной – на выразительность разыгрываемых ролей. Деятельность детей в сюжетно-ролевой игре является ориентировочной, не имеет своего продукта в полном смысле этого слова и не может быть представлена зрителю, а в театрализованной игре действие может быть показано зрителям: детям, родителям.

В старшей группе театрализованная деятельность начинает интенсивно развиваться. Именно в возрасте 5–7 лет, полагают исследователи, у детей появляется способность показать образ в развитии, передать различные состояния персонажа и его поведение в требуемых игрой обстоятельствах. Это не означает, что нужно приобщать к театрализованной игре лишь старших дошкольников. Дети младших групп также с интересом относятся к играм, так или иначе связанным с воплощением в роли (показ взрослыми или старшими детьми спектаклей кукольного и драматического театров, вовлечение в игры-забавы с игрушками-персонажами, обыгрывание простейших сюжетов самими детьми и др.).

В настоящее время в науке не существует единого взгляда на сущность понятий «театрализованная игра» и «игра-драматизация». Одни ученые полностью отождествляют театрализованную игру и игру-драматизацию, другие считают игру-драматизацию разновидностью театрализованных игр. По мнению Л. С. Выготского, всякая драма связана с игрой, следовательно, во всякой игре существует возможность драматизации. В игре-драматизации ребенок стремится познать собственные возможности в перевоплощении, в поиске нового и в комбинациях знакомого. В этом проявляется особенность игры-драматизации как творческой деятельности. При соответствующем оформлении игра-драматизация может стать спектаклем как для самого ребёнка, так и для зрителей, тогда её мотив сдвигается с самого процесса игры на результат, и она становится театрализованным действием.

Л. С. Фурмина театрализованные игры называет играми-представлениями, в которых в

лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, т. е. воссоздаются конкретные образы. По мнению исследователя, в дошкольном учреждении театрально-игровая деятельность детей принимает две формы: когда действующими лицами выступают определенные предметы (игрушки, куклы) и когда дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль. Предметные игры составляют первый тип театрализованных игр, к которым относятся игры с куклами в различных видах кукольного театра (настольный, на ширме), а непредметные – второй тип игр, а именно драматизации.

Важным моментом, определяющим творческое художественно-эстетическое развитие детей, является личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию. Это означает, что педагог и ребенок являются партнерами в условиях их сотрудничества.

Мы выявили этапы формирования творческой активности детей в процессе театрализованной деятельности: накопление художественно-образных впечатлений через восприятие театрального искусства, активное включение в художественно-игровую деятельность, поиск-интерпретация поведения в роли, создание и оценка детьми продуктов совместного и индивидуального творчества.

Работу по формированию театрализованной деятельности дошкольников целесообразно начинать с накопления ими эмоционально-чувственного опыта, развития интереса и эмоционально-положительного отношения к театрализованной деятельности. Приобщение детей к театральному искусству начинают с просмотра спектаклей в исполнении взрослых: сначала близких ребенку по эмоциональному настрою кукольных постановок, затем драматических спектаклей. В дальнейшем чередование просмотров спектаклей кукольного и драматического театров позволяет дошкольникам постепенно осваивать законы жанра. Накопленные впечатления помогают им при разыгрывании простейших ролей, постижении азов перевоплощения. Осваивая способы действий, ребенок начинает все более свободно чувствовать себя в творческой игре. В процессе совместных обсуждений дети оценивают возможности друг друга; это помогает им осознать свои силы в художественном творчестве. Дети подмечают

удачные находки в искусстве перевоплощения, в разработке совместного проекта (оформительского, постановочного и др.).

Для успешного формирования творческой активности детей в театрализованной деятельности необходимо соблюдать ряд условий.

Следует осуществлять дополнительную подготовку воспитателей средствами театральной педагогики для того, чтобы они могли служить образцом творческого поведения для своих подопечных. Этого можно достичь созданием в дошкольном учреждении педагогического театра-коллектива единомышленников, объединенных общим желанием приобщать детей к театральному искусству, помогать постигать азы театральной культуры. Дополнительная подготовка педагогов с использованием методов театральной педагогики должна проходить непосредственно в стенах детского сада. В результате такой подготовки, осуществляемой музыкальным руководителем как своеобразным координатором всей музыкально-педагогической работы в детском саду, раскрываются творческие возможности воспитателя, и дети, подражая ему, учатся творческому поведению.

Чаще всего в дошкольных учреждениях мы встречаемся с неорганизованной театрализованной деятельностью взрослых: им приходится ставить детские спектакли, не владея в полной мере искусством театра. Одиночные, стихийные представления кукольного театра, редкие выступления воспитателя в роли персонажа или ведущего на празднике не способствуют развитию театрализованной деятельности детей в силу отсутствия систематического воспитания полноценного сценического искусства. Налицо неподготовленность большинства педагогов к руководству творческой театрализованной деятельностью детей. Кроме того, сегодня оказываются почти невозможными организованные поездки детей в театр. Педагогический театр взрослых должен взять на себя приобщение детей к театральному искусству и воспитание у них творческих качеств под воздействием обаяния творчески активной, артистичной личности воспитателя, владеющего искусством перевоплощения.

Для успешного овладения способами творческих действий в театрализованной игре необходимо предоставлять детям возможность самовыражаться в своем творчестве (в сочинении, разыгрывании и оформлении своих и авторских сюжетов). Учиться творчеству можно

только при поддержке окружающих взрослых, поэтому важна систематическая работа с родителями.

Педагог должен сознательно выбирать художественные произведения для работы, исходя из таких критериев, как художественная ценность произведения, педагогическая целесообразность его использования, соответствие жизненному и художественно-творческому опыту ребёнка, яркая образность и выразительность интонаций (музыкальных, словесных, изобразительных).

К основным специфическим методам работы по совершенствованию творческой деятельности детей в театрализованной игре относятся:

– метод моделирования ситуаций (предполагает создание вместе с детьми сюжетов-моделей, ситуаций-моделей, этюдов, в которых они будут осваивать способы художественно-творческой деятельности);

– метод творческой беседы (предполагает введение детей в художественный образ путем специальной постановки вопроса, тактики ведения диалога);

– метод ассоциаций (дает возможность будить воображение и мышление ребенка путем ассоциативных сравнений и затем на основе возникающих ассоциаций создавать в сознании новые образы). Необходимо отметить, что общими методами руководства театрализованной игрой являются прямые (воспитатель показывает способы действия) и косвенные (воспитатель побуждает ребёнка к самостоятельному действию) приёмы.

Театрализованная игра может использоваться педагогом в любых видах деятельности детей, на любых занятиях. Наибольшая ценность игры проявляется в отражении детьми в самостоятельной деятельности впечатлений от просмотренных спектаклей, прочитанных программных литературных произведений (народных, авторских), других художественных источников (картин, музыкальных пьес и т. д.).

Для оформления детских спектаклей следует организовать специальную работу, в результате которой дети объединяются в творческие группы («костюмеров», «режиссеров», «художников» и др.). Родителей нужно вовлекать в такие виды деятельности, которые недоступны детям (техническое устройство сцены, изготовление костюмов).

Дидактические игры широко распространены в системе дошкольного воспитания; они

известны как игры обучающего характера или игры с правилами, но обучающая задача в них не выступает прямо, а скрыта от играющих детей, для которых на первом плане оказывается игровая задача. Стремясь реализовать ее, они выполняют игровые действия, соблюдают правила игры. Дидактическая игра имеет определенную структуру и включает в себя обучающую и игровую задачи, игровое действие, игровые правила.

Обучающая (дидактическая) задача позволяет воспитателю добиваться в игре конкретных результатов, ориентированных на развитие тех или иных качеств детей (формирование сенсорных способностей, развитие воображения, слухового восприятия и т.д.), на закрепление знаний, умений, навыков и представлений (например, умения выделять признаки предметов, навыка игры на музыкальном инструменте, представления о составе числа и пр.).

Обучающая задача доводится до детей в виде игровой задачи, имеющей характер практических заданий (рассмотреть картинку и найти несоответствия, отыскать среди группы предметов предмет овальной формы и т. д.).

Игровое действие позволяет детям реализовать поставленную перед ними задачу и является способом поведения, деятельности в игре (например, подбирают картинки, ищут различные предметы, загадывают загадки).

Игровое действие направлено на выполнение игрового правила, которое, в свою очередь, ограничивает своими рамками проявление активности детей в игре, указывает, как должны выполняться игровые действия (подбирать картинки, правильно называя изображенные на них предметы; искать предметы, сортируя их по величине; загадывать загадки только о тех предметах, которые находятся в комнате, и т. д.).

Дидактическая задача, игровое действие и игровые правила тесно взаимосвязаны. Каждый структурный компонент дидактической игры напрямую зависит от обучающей задачи и подчиняется ей: игровое действие невозможно определить, не зная поставленной задачи; игровые правила способствуют решению обучающей задачи, но чем больше ограничений в игре, тем труднее решить поставленную задачу.

Содержание дидактических игр и порядок постановки дидактических задач определяются программой. Дидактические игры могут содержать сразу несколько обучающих задач (например, в словесной игре: развивать слуховое

восприятие детей, активизировать речь, учить согласовывать слово и действие).

Игровое действие представляет большой интерес для детей. Поначалу малышей привлекает в дидактической игре сам процесс игры, а начиная с 5–6 лет детей интересует ее результат. Игровое действие можно разнообразить, если оно уже освоено в многократно проведенных играх. Для поддержания интереса игра усложняется: вносятся новые предметы (были кубики, а потом добавились мячи), вводятся дополнительные задачи (не только правильно собрать пирамидку, но и назвать величину кольца), действия (отобрать предметы разной формы), условия (действие игры перемещается на улицу), правила (выиграет тот, кто быстрее найдет пару).

На характер игрового действия влияет дидактический материал и дидактическая игрушка. Малыши постигают способ игрового действия, упражняясь в действии с игрушками-вкладышами (матрешки), сборными игрушками (пирамидки, башенки), устройство которых само подсказывает правильный порядок действия; сложнее действовать с подручным материалом (брусками, шарами, полосками). Педагог должен контролировать развитие игровых действий, постепенно разнообразить их, придумывая новые интересные повороты в игре (играли, стоя в кругу, а затем образовали шеренгу). Для развития игровой деятельности необходимо всякий раз ставить перед детьми новые задачи, побуждающие их усваивать новые правила и действия.

Игровые правила заставляют детей хорошо запомнить их и задуматься над их выполнением. Несоблюдение правил влечет за собой проигрыш, штрафные санкции со стороны ведущего. Дети младших групп могут полностью игнорировать правила, проявляя усиленный интерес к предметам или игрушкам, вносимым воспитателем для игры. Умение четко соблюдать правила игры в более старшем возрасте вызывает уважение товарищей, развивает навыки произвольного поведения, формирует логическое мышление, приносит удовлетворение в игре.

Для того чтобы дидактическая игра была полноценной, в ее структуре должны присутствовать все указанные компоненты, иначе она превращается в дидактическое упражнение, цель которого – оттачивание различных навыков, действий, операций. Такая тренировка сама по себе тоже имеет важную роль в умствен-

ном и практическом развитии детей в том случае, когда необходимо в чем-то поупражняться (собрать матрешку, посчитать до десяти и т. д.).

Дидактическая игра планируется и вводится в занятие педагогом, поэтому именно от него зависит, какие задачи будут поставлены, как будет проходить игра, какого результата можно ожидать. Прежде всего, воспитатель должен хорошо объяснить детям игру: четко поставить дидактическую задачу, познакомить с используемыми в игре предметами, рассказать о правилах игры. Если в младших группах воспитатель активно включается в игру, то в старших он ограничивает долю своего прямого участия и действует в роли помощника, советчика, наблюдателя. В конце игры педагог выделяет её положительные моменты; в младших группах благодарит всех детей за участие, а в старших – отмечает достижения каждого участника («Лена была требовательным ведущим, Саше удалось сплотить товарищей, Галя быстрее всех закончила игру»), акцентируя внимание на степени самостоятельности, нравственном поведении в игре.

Воспитатель должен своевременно спланировать игру, определить её место в структуре занятия, подготовиться к игре (подобрать дидактические материалы, обустроить место, продумать методику проведения игры, определить состав игроков), провести последующий анализ игры. Особое внимание при проведении игр следует обратить на создание атмосферы увлеченности, посильность дидактической задачи, темп игры.

Дидактическая игра рассматривается в научно-методической литературе с разных сторон: она используется как средство (например, нравственного, эстетического воспитания, развития сенсорных и интеллектуальных способностей); как форма организации деятельности (игровая форма проведения учебных занятий); как метод и прием руководства детской игрой (например, метод введения новых знаний, прием загадывания и отгадывания); как вид деятельности (словесная, настольно-печатная, предметная).

Ученые отмечают роль дидактической игры в умственном, сенсорном воспитании детей. В раннем детстве ребенок постигает действительность посредством чувственного восприятия и ощущения в ходе действий с предметами. В процессе специально организованной

деятельности он учится анализировать, сравнивать, обобщать предметы. Воспитатель формирует у детей представления о сенсорных эталонах и способах обследования предметов. Основной формой обучения выступают занятия, на которых применяются дидактические игры. В дидактических играх дети незаметно для себя получают знания, а главным побудителем этого выступает интерес игрового характера. Игры в коллективе вырабатывают организационные навыки, необходимые в самостоятельной дидактической игре.

Самостоятельные дидактические игры – это игры, которые проводятся в свободное время. Ведущая роль в них принадлежит воспитателю, если дети не проявляют инициативы или требуется закрепить какие-либо знания и умения. Если игры возникают по желанию детей, то воспитателю принадлежит роль наблюдателя, советчика и, возможно, участника игры.

Основными специфическими методами руководства детской дидактической игрой являются метод обследования, предполагающий овладение умением воспринимать и выделять свойства предметов, и метод использования сенсорных эталонов, дающий детям возможность разобраться в многообразии свойств, предметов.

Специалисты выделяют следующие виды дидактических игр: игры-поручения, игры с прятанием, игры с загадыванием и отгадыванием, сюжетно-ролевые дидактические игры, игры-соревнования, игры в фанты

В науке еще нет единого мнения о том, что в действительности представляет собой дидактическая игра: средство, форма, метод или вид деятельности. Главное, на наш взгляд, состоит в том, какие возможности открывает дидактическая игра в воспитании и развитии детей, какие богатства для познания таит в себе, какие новые перспективы в развитии игровых технологий указывает.

Таким образом, игра есть основной вид деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребёнка, его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость, вместе с тем игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

О. А. Харитонова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ

Проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая, игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направленная на достижение общего результата. Актуальность использования проектной методики на уроках информатики и ИКТ определяется соответствием социальному заказу государства, в частности, требованиям Федерального образовательного стандарта нового поколения по реализации деятельностного подхода в обучении.

Непременное условие проектной деятельности – наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Решающее звено этой новации – учитель. В проектно-исследовательском обучении меняется роль учителя: из носителя знаний и информации учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных источников.

Работа над учебным проектом позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс из скучной принудилки в результативную созидательную творческую работу.

В целях обучения информатике и ИКТ в общеобразовательной школе заявлено приобретение опыта проектной деятельности. Весь курс обучения информатике и ИКТ в начальной школе можно представить в виде большого межпредметного проекта, в котором выделяют-

ся более мелкие проекты, как индивидуальные, так и групповые. В 2011/12 учебном году, согласно учебному плану нашей школы, автор вела факультатив «Информатика в играх и задачах» в I классе. Программой факультатива предусмотрено осуществление учащимися совместно с учителем проектной деятельности в электронной интегрированной творческой среде ПервоЛого. При организации проектной деятельности с младшими школьниками мы руководствовались особенностями развития ребенка. Поэтому первые творческие работы ученики выполняли на интересующие их темы: «Дом моей мечты», «Моя семья» и др. Учащиеся выполняли осмысленное задание, интересное и важное лично для них, и при этом:

- осваивали модели учебной деятельности;
- приобретали конкретные технические навыки в использовании ИКТ;
- получали наиболее существенные базовые знания из области информационных технологий;
- развивали навыки общения.

В марте 2012 г. на районном семинаре руководителей школьных методических объединений учителей начальных классов «ФГОС. Реализация внеурочной деятельности» нами было проведено открытое занятие факультатива «Информатика в играх и задачах» по теме «Я – путешественник. Проектирование в электронной интегрированной творческой среде ПервоЛого». Все первоклассники подготовили в течение 30-минутного занятия индивидуальные мини-проекты на тему «Путешествие» и представили результаты своей работы одноклассникам и гостям.

Занятие получило высокую оценку участников районного семинара.

В основной школе в соответствии с возрастными особенностями школьников V–IX классов нами организована проектная деятельность в групповых формах.

Знания, полученные во время изучения графического редактора, применяются и при создании презентаций в программе Power Point.

Создание презентаций – яркий пример применения метода проектов в курсе ИТ. В работе делается акцент на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

На первом уроке учащиеся знакомятся с этапами создания презентаций. При изучении основных возможностей программы Power Point параллельно реализуются тематические проекты: «Мои увлечения», «Что общего между человеком и компьютером», «Как устроен компьютер», «История развития информационных технологий» и др. Необходимую информацию учащиеся берут из книг, сканируя их, или из Интернета. Ребята с удовольствием подбирают материал для своих проектов. Изучение темы завершает защита проектов.

Проектная деятельность на уроках, обеспечивающая формирование информационно-коммуникационной компетентности, представлена как тематическими проектами, реализуемыми в течение одного или нескольких уроков, так и длительными проектами, с продолжением и расширением на факультативах.

Например, проект «Применение эффектов для изображений в графическом редакторе Adobe Photoshop» Чернышовой Валерии (VII класс) был представлен на общешкольной ученической конференции «Мой проект» в 2010 г. Групповой проект «Авторская компьютерная презентация в программе PowerPoint «Мой родной поселок», выполненная М. Губановой, В. Дерейко, С. Бутывченко (VII класс) был представлен на общешкольной ученической конференции «Мой проект» в 2010 г. Проект «Тигренок года» В. Чернышевой (VII класс) участвовал в конкурсе «Цифровой ветер – 2010». Проект «Антивирусные программы» Р. Заболотнева (IX класс), выполненный в графическом редакторе Adobe Photoshop, был представлен на конкурс «Школа – безопасная галактика 2010», организованный компанией

«Касперский». Мини-проекты в программе Open Office Е.Ивакиной (VII класс), обучающейся в нашей школе дистанционно, представлены на ученической конференции «Я – исследователь» в МБОУ СОШ №30 в 2012 г.

В старшей школе в курсе «Информатика и ИКТ» программой предлагается проведение практикумов, ориентированных на получение целостного содержательного результата, осмысленного и интересного для учащихся. На уроках информатики и ИКТ учащиеся приобретают опыт комплексного использования теоретических знаний и средств ИКТ в реализации прикладных проектов, связанных с учебной и практической деятельностью.

Так, при работе над темой «Информационная технология хранения данных» учащимся объявляется, что результатом изучения этой темы станет создание и защита индивидуальных проектов – баз данных: «Книжная энциклопедия», «Страны», «Школа» и др. Учащиеся тем самым приобретают не только необходимые знания, умения и навыки по данной теме, но и возможность самостоятельно пройти все этапы и создать свою индивидуальную БД. Больших успехов в создании проектов учащиеся добиваются при изучении темы «Алгоритмизация и программирование».

Примером может служить участие старшеклассников в ДООИ-2010 (Дистанционная обучающая олимпиада по информатике), где на выходе учащиеся представили проект, написанный на языке программирования Pascal.

В 2012/13 учебном году мы вновь приняли участие в ДООИ-2012 с проектами «Калькулятор. Программирование на языке C#» (А. Шевченко, IX класс) и «Текстовый редактор. Программирование на языке C#» (А. Смирнов, X класс).

Как показала практика, проектный метод эффективен на всех ступенях обучения информатике и ИКТ. На наш взгляд, применение метода проектов является решением проблем, которые в рамках традиционно используемых методов обучения решить невозможно в связи с различным стартовым уровнем знаний и умений школьников по информатике и ИКТ. Проектная деятельность помогает каждому ученику овладеть обобщенными практическими умениями и навыками при подготовке проектов, формирует информационную компетентность.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ СИСТЕМЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Воспитание в школе – это не специальные мероприятия. Как подчёркивается в Примерной программе воспитания и социализации обучающихся (начальное общее образование), «подход, при котором воспитание сведено к проведению мероприятий и фактически отделено от содержания деятельности ребёнка в школе, в семье, в группе сверстников, в обществе, от его социального и информационного окружения, усиливает объективно существующую в современной культуре тенденцию к изоляции детской субкультуры от мира не только взрослых, но и от старшего поколения детей и молодёжи. Это приводит к ещё большему нарушению механизмов трансляции культурного и социального опыта, разрыву связей между поколениями, снижению жизненного потенциала личности, росту неуверенности в собственных силах, падению доверия другим людям, обществу, государству, миру, самой жизни».

Коллектив средней общеобразовательной школы № 16 имени Героя России гвардии майора С. Г. Таранца (г. Славянск-на-Кубани) старается построить эффективную воспитательно-образовательную систему.

В 2000 г. организованы кадетские классы, а с 2007 г. школа стала краевой экспериментальной площадкой для реализации программы «Создание воспитательной системы кадетской направленности через взаимодействие с учреждениями дополнительного образования». В 2008 г. открыты ещё две муниципальные инновационные площадки для осуществления проектов «Создание модели взаимодействия школы и микросоциума как эффективного механизма гражданско-патриотического воспитания» (совместно с учреждениями дополнительного образования и общественными организациями города) и «Организация поисково-исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста в условиях кадетской школы». В том же году школе присвоен статус казачьего образовательного учреждения. В 2009 г. открыт новый модуль инновационной

площадки «Адаптация воспитательной системы кадетской направленности в средней школе».

Когда в 2010 г. началось введение новых образовательных стандартов, коллектив учителей, работавший в классах кадетской направленности и хорошо знающий особенности кадетского воспитания, решил использовать накопленный материал кружковой и воспитательной работы для создания системы внеурочной деятельности в классах, реализующих ФГОС НОО.

Внеурочная деятельность учащихся объединила все виды деятельности школьников: игровую, познавательную, проблемно-ценностное общение, досугово-развлекательную; художественное творчество, социальное творчество, трудовую (производственную), спортивно-оздоровительную, туристско-краеведческую, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Рассмотрим основные программы воспитательной работы нашего образовательного учреждения более подробно.

Программа воспитательной работы «В гармонии с собой», реализуемая в начальной школе, помогает учителю организовать работу в классе в течение четырёх лет. С точки зрения психолого-педагогического подхода каждый год обучения в начальной школе представляет собой важное звено в становлении личности младшего школьника. Поэтому каждый последующий год реализации данной программы опирается на результаты предыдущего года воспитания. В воспитательном процессе в начальной школе основными средствами воспи-

тания являются игра, познание, предметно-практическая и трудовая деятельность. Младший школьный возраст – это период, наиболее благоприятный в нравственном становлении личности. Именно в это время ребёнок осознает отношения между собой и окружающими, осваивает новые социальные роли: школьник, член классного и школьного коллектива, кадет – юный защитник Отечества; начинает интересоваться общественными явлениями и разбираться в мотивах поведения и нравственных оценках людей. Он начинает задумываться над своим «Я». В настоящее время, когда общество испытывает острую нужду в таких нравственных ценностях, как доброта, уважение к человеку, терпимость, доброжелательность, возникла острая необходимость проведения в рамках внеурочной деятельности для учащихся начальной школы уроков нравственности и патриотизма.

Актуальность программы заключается в том, что в процессе её реализации создаются условия для понимания ребёнком того, что жизнь человека, его ум и здоровье – это великая ценность на земле, и что счастье его самого, родных, близких и окружающих людей в первую очередь зависит от желания постоянно работать над собой, стать образованным, духовно-воспитанным, трудолюбивым. Данная программа адаптирована для каждодневной учебно-воспитательной деятельности, причём все материалы соотнесены с актуальными требованиями общества и школы, с реалиями сегодняшнего дня, а система кадетских мероприятий и программа внеурочной деятельности «Основы военной подготовки» – игровая форма, в которой дети с удовольствием принимают участие, чувствуя себя важными, нужными и полезными обществу.

Программа направлена на развитие и совершенствование не только военно-спортивных навыков и физических способностей, но и положительных качеств личности ребёнка. Она разработана по циклическому принципу для учащихся начальной школы и рассчитана на четыре года.

При организации внеурочной деятельности младших школьников необходимо учитывать, что, поступив в I класс, дети особенно восприимчивы к новому социальному знанию, стремятся понять новую для них школьную реальность. Педагог должен поддержать эту тен-

денцию, обеспечить используемыми формами внеурочной деятельности достижение ребёнком первого уровня воспитательных результатов (приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни).

Во II и III классах, как правило, набирает силу процесс развития детского коллектива, резко активизируется межличностное взаимодействие младших школьников друг с другом, что создаёт благоприятную ситуацию для достижения во внеурочной деятельности школьников второго уровня воспитательных результатов (получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом). Последовательное восхождение от результатов первого к результатам второго уровня на протяжении трёх лет обучения в школе создаёт у младшего школьника к IV классу реальную возможность выхода в пространство общественного действия (достижение третьего уровня воспитательных результатов).

Программа «Наследие кубанской культуры» направлена на изучение, сохранение и приумножение исторического наследия, на развитие мыслительно-речевых умений, формирование творческой активности ребят в едином процессе освоения ими знаний и представлений об истории, литературе, языке и культуре Кубани.

Кубань – это частица нашей великой Родины. Всякий культурный человек должен знать свою историю. Ученики узнают, как причудливо переплелись в истории нашего края судьбы и культуры древних греков и скифов, адыгов и казаков... Шли века, менялись поколения, но неизменным оставалось желание людей сделать жизнь краше, передать потомкам накопленный опыт, знания, традиции, что предполагает и данная программа. Она построена так, что акцент изучения русского языка делается на те явления, которые испытывают на себе заметное влияние кубанских говоров и разговорной речи. В ней предусматриваются предупреждение и устранение произносимых и грамматических ошибок в речи учащихся, воспитание бережного отношения и ин-

тереса к языку, культуре, литературе, истории, этнографии родного края, обогащению словарного запаса ребят за счет местной лексики и фразеологии.

Любовь к родному краю, знание его истории – основа, на которой осуществляется рост духовной культуры всего общества. Культура как растение: у неё есть не только ветви, но и корни. Чрезвычайно важно, чтобы рост начинался именно с корней. Необходимым становится привлечение учащихся к поисково-исследовательской работе, связанной с историей и культурой своей малой родины – Кубани, т. е. к близкой им российской истории, той, что заключена в судьбах рядом живущих людей, семей, зданий, учреждений, деревень, поселков.

Огромный интерес педагогов, ученых и руководителей – организаторов учебного процесса к религиозно-познавательному содержанию обусловлен целым рядом причин, связанных с коренными изменениями в жизни россиян и реформами в области образования.

К таким причинам следует отнести необходимость оказания подрастающему поколению помощи в социальной и психологической адаптации в условиях глубокого социокультурного кризиса, пропаганды насилия и распространения информации, оказывающей негативное воздействие на психику, провоцирующей социальные, семейные, межнациональные и межконфессиональные конфликты.

Другой важной причиной является разрушение лучших отечественных культурных и образовательных традиций, русского языка как основного инструмента образования и передачи социально-культурного опыта. Восприятие школьниками, например, поэтического языка все более осложняется из-за незнания происхождения части лексики, особенно духовной, религиозно-философской, и непонимания её значения, а также смысла символических образов. Историко-культурологическое образование в области религиозной культуры, как доказала практика, позволяет решать эти проблемы.

С двумя первыми причинами тесно связана и в значительной степени ими вызвана третья причина – снижение качества школьного базового образования. Эта проблема требует обновления содержания образования путем включения и систематизации знаний об исто-

ках и религиозно-эстетических традициях отечественной и мировой культуры.

Следующая причина вызвана потребностью в организации повышенного уровня гуманитарного образования, что невозможно выполнить без углубления и расширения знаний в области культуры, истории, словесности, искусства. Религиозная культура представляет собой важную часть жизни и культуры любого современного народа, в историческом прошлом же религия была определяющим фактором формирования культуры, развития государственности, взаимоотношений разных стран и народов.

Одной из причин становится рост самосознания и интерес к национальной истории, наблюдающиеся на фоне политических споров о путях дальнейшего развития России. В центре внимания наших соотечественников, в том числе и молодёжи, оказываются вопросы глобализации, традиции и ошибки прошлого. Россияне требуют от государства обеспечения их права на свою национальную культуру, полноценных знаний о ней, а также хотят познакомиться с условиями формирования культурных и религиозных традиций других народов.

И, конечно же, нельзя недооценивать причин общекультурного и коммуникативного характера, обусловленных расширением связей с другими народами, приобщением к их традициям и культурам. В особой помощи нуждаются мигранты, нашедшие в России новую родину, желающие для своих детей полноценного образования и надеющиеся на успешную социализацию их в российской культуре.

Курс «История религиозной культуры» построен с учетом обозначенных проблем современной российской действительности и призван способствовать их решению.

Таким образом, создавая систему внеурочной деятельности кадетской направленности, педагогический коллектив школы формирует условия для позитивного общения учащихся в школе и за её пределами, для проявления инициативы и самостоятельности, ответственности, искренности и открытости в реальных жизненных ситуациях, интереса к внеклассной деятельности на всех возрастных этапах.

ЭКОНОМИКА И ПРАВО

Т. Ю. Стрельцова, М. Н. Гапейкина, Е. Г. Карлеба

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОРМАТИВНО-ПОДУШЕВОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, СОПРЯЖЕННОЕ С ВВЕДЕНИЕМ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОПЛАТЫ ТРУДА УЧИТЕЛЕЙ НА БАЗЕ МБОУ СОШ № 52

Стратегия развития школьного образования ставит задачу повышения доступности качественного образования при эффективном использовании ресурсов. Сегодня в рамках Национального проекта «Образование» усилия направлены на стимулирование инноваций за счет стремления школы к поддержанию и постоянному повышению качества и конкурентоспособности, рост возможностей образовательного выбора для учащихся, повышение автономии школы и оптимизации бюджетных расходов. Реализация этих задач предполагает активное использование нормативно подушевого финансирования в системе общего образования, сопряженное с введением новой системы оплаты труда учителей. Внедрение новых экономических механизмов связано с передачей образовательным учреждениям всех финансово-хозяйственных функций, предусмотренных законодательством.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение муниципального образования город Краснодар средняя общеобразовательная школа № 52 с 1 января 2007 г. организовало работу по проведению эксперимента по применению новых моделей оплаты труда работников (Приказ № 6 от 10 января 2007 г. «Об эксперименте по применению новых моделей оплаты труда работников МОУ СОШ № 52 г. Краснодара»).

Правовой основой для установления системы оплаты труда в МБОУ СОШ № 52 являются: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Постановление Правительства Российской Федерации от 3 апреля 2003 г. № 191 «О продолжительности рабочего времени

(норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников образовательных учреждений»; постановление администрации муниципального образования город Краснодар от 31 марта 2010 г. № 1811 «О применении новой системы оплаты труда работников муниципальных общеобразовательных учреждений муниципального образования город Краснодар»; постановление главы муниципального образования город Краснодар от 15 декабря 2011 г. № 10040 «Об оплате труда работников муниципальных бюджетных и автономных образовательных учреждений отрасли "Образование" муниципального образования город Краснодар»; постановление администрации муниципального образования город Краснодар от 18 ноября 2011 г. № 8879 «О внесении изменений в постановление администрации муниципального образования город Краснодар от 31 марта 2010 г. № 1811 "О применении новой системы оплаты труда работников муниципальных общеобразовательных учреждений муниципального образования город Краснодар"».

Основными целями при применении системы оплаты труда в МБОУ СОШ № 52 были и остаются:

- дальнейшее использование и совершенствование системы оплаты труда, построенной на общих принципах оплаты за результативность образования, укрепление здоровья, повышение качества обучения и воспитания детей;
- эффективное использование бюджетных средств;
- усиление участия управляющего совета, родительской и ученической общественно-

сти, а также организаций, сотрудничающих со школой в оценке качества труда педагогов;

– повышение мотивации учителей к инновационной и экспериментальной деятельности, повышению качества образования, а также активизация воспитательной работы классных руководителей, учителей-предметников.

Фонд оплаты труда работников школы состоит из:

- базовой части;
- стимулирующей части;
- выплат компенсационного характера.

В базовую часть фонда оплаты труда педагогического персонала, осуществляющего учебный процесс, включаются виды аудиторной (проведение уроков) и неаудиторной (внеурочной) деятельности учителя.

Переход на новую систему оплаты труда позволил:

– связать заработную плату с качеством, результативностью труда, установить взаимосвязи между результативностью труда учителя и уровнем его доходов;

– повысить стимулирующие функции оплаты труда, рост объема стимулирующих надбавок в общем фонде оплаты труда (на 1 января 2009 г. доля стимулирующих выплат в оплате труда учителей составляла 27% от фонда оплаты труда, прочего персонала – 23%, по состоянию на 1 октября 2013 г. – 38,7 и 41,4% соответственно);

– ввести механизмы нормирования и учета в базовой части оплаты труда всех видов деятельности учителей, включая почасовую аудиторную нагрузку; внеурочную работу по предмету; классное руководство; проверку тетрадей; заведывание учебными кабинетами и другие виды деятельности, определенные должностными обязанностями (новая система оплаты труда позволяет директору и управляющему совету школы поощрять творческих педагогов-новаторов материально; на 1 января 2009 г. доля выплат за внеаудиторную деятельность в оплате труда учителей составляла 16% от фонда оплаты труда, по состоянию на 1 октября 2013 г. – уже около 20%, увеличилось и количество видов внеурочной деятельности, включаемой в базовую часть оплаты труда);

– создать зависимость оплаты труда в базовой части от числа обучаемых (для определения величины гарантированной оплаты труда педагогического работника, осуществляющего

учебный процесс, вводится условная единица «стоимость 1 ученико-часа» как основа расчёта стоимости педагогической услуги; стоимость педагогической услуги (СТП) на 1 января 2009 г. составляла 2,65 р. на одного учащегося, на 1 октября 2013 г. – 3,49 р.);

– обеспечить участие управляющего совета и профсоюзной организации школы в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда.

В результате повысилась реальная заработная плата работников МБОУ СОШ № 52. В 2009 г. средняя заработная плата по школе составила 9,7 тыс. р., средняя заработная плата учителей – 12,5 тыс. р. За IV квартал 2013 г. средняя заработная плата по школе составила 29,3 тыс. р., средняя заработная плата учителей – 31,8 тыс. р.

МБОУ СОШ №52 является одной из пилотных школ муниципального образования город Краснодар по апробации и введению федеральных образовательных государственных стандартов на 1,2 ступенях общего образования. Внедрение новых экономических механизмов позволило провести оснащение и ремонт школы в соответствии с современными требованиями за счёт средств краевых субвенций, целевых субсидий и привлеченных средств родителей. Так, на капитальный ремонт здания в 2013 г. было направлено 4422 тыс. р., на приобретение учебников и учебной литературы – 778,8 тыс. р., на закупку оборудования – 178,4 тыс. р.

Введение федеральных образовательных государственных стандартов на 1 и 2-й ступенях общего образования поставило перед администрацией школы задачу: как эффективно простимулировать и наиболее полно обеспечить активное участие педагогических работников школы в этом направлении ее работы. Данная задача была решена путем создания механизма рейтинговой оценки учителей, комиссия школы коллегиально, через общественные советы оценивает учителя по достигнутым им результатам, что стимулирует педагогических работников на повышение своего профессионального мастерства и качества знаний учащихся. Также были внесены изменения в локальные акты школы, введены новые виды выплат за внеурочную деятельность, а также выплат стимулирующего характера, отражающих вклад конкретного учителя в работу по апроба-

ции и введению федеральных образовательных государственных стандартов.

В целях всестороннего удовлетворения дополнительных образовательных и иных потребностей обучающихся, их родителей, всестороннего развития личности обучающегося, привлечения дополнительных источников финансирования администрация МБОУ СОШ № 52 постоянно прилагает усилия по развитию и расширению такого направления своей деятельности, как платные дополнительные образовательные услуги. Так, с 1 ноября 2013 г. школа оказывает 18 видов образовательных услуг в соответствии с постановлением администрации муниципального образования город Краснодар от 10 октября 2013 г. № 7720 «Об утверждении цен на платные дополнительные образовательные и иные услуги, относящиеся к основным видам деятельности, оказываемые муниципальным бюджетным общеобразовательным учреждением муниципального образования город Краснодар средней общеобразовательной школой № 52», которыми охвачены до 40% обучающихся. Средства, поступающие от проведения платных дополнительных образовательных услуг, вносят существенный вклад в обновление материально-технической базы школы и увеличение реальной средней заработной платы учителей.

Таким образом, внедрение новых экономических механизмов позволило администрации МБОУ СОШ № 52 эффективней использовать свои ресурсы и активно использовать нормативно-подушевое финансирование при оплате труда работников школы и материально-техническом обеспечении учебного процесса.

Приложение 1

ПОЛОЖЕНИЕ о рейтинговой оценке деятельности педагогических работников МБОУ СОШ № 52

1. Общие положения

1.1. Положение о рейтинговой оценке деятельности педагогических и руководящих работников МОУ СОШ № 52 г. Краснодара (далее – Положение) распространяется на деятельность всех педагогических работников ОУ, осуществляющих профессиональную деятельность.

1.2. Положение утверждается на заседании методического совета образовательного учреждения после обсуждения с педагогами, руководителями МО и творческих групп.

2. Основные функции, цели, задачи и принципы использования рейтинговой системы оценки деятельности педагогов

2.1. Основная функция рейтинга в школе – диагностика и оценка деятельности педагогического коллектива.

2.2. Цель – получение объективной информации о состоянии качества работы МО, творческих групп, педагогов.

2.3. Основные задачи:

2.3.1. Самооценка деятельности педагогов;

2.3.2. Самооценка деятельности школы с целью определения возможного рейтинга ОУ в образовательном пространстве г. Краснодара.

2.4. В основу рейтинговой оценки деятельности педагогов положены принципы:

2.4.1. Открытости и прозрачности определения рейтинга;

2.4.2. Учёта индивидуальных особенностей профессионального развития педагогов;

2.4.3. Повышение потенциала внутренней оценки и самооценки каждого педагога.

3. Составляющие рейтинговой системы оценки деятельности педагогов

3.1. Определение рейтинга педагогов осуществляется посредством:

3.1.1. Самооценки деятельности за определенный период времени;

3.1.2. Системы внутришкольного контроля.

3.2. Организационная структура, занимающаяся интерпретацией полученных результатов, включает в себя администрацию школы, руководителей МО, методический совет, представителей Управляющего совета школы.

3.3. При определении рейтинга педагогов учитываются:

3.3.1. Результативность учебной деятельности (Ru);

3.3.2. Результативность методической деятельности учителя (Rm);

3.3.3. Общественная работа (Ro);

3.3.4. Работа с документами (Rd);

3.3.5. Трудовая дисциплина (Rt);

3.3.6. Классное руководство (Rk);

3.3.7. Техника безопасности и охрана жизни и здоровья детей (Rж).

4. Организация и технология определения рейтинга педагогических работников школе.

4.1. Объектами определения рейтинга педагогов являются успешная реализация образовательной программы, учебные и внеаудиторные достижения обучающихся, профессиональная деятельность педагогов.

4.2. Общая формула для определения рейтинга педагогов может быть представлена в следующем виде: $R(y) = R_y + R_m + R_o + R_d + R_t + R_k + R_j$.

4.3. Периодичность определения рейтинга педагогов школы – 2 раза в год (январь, сентябрь).

Приложение 2

Рейтинговая таблица оценки качества работы учителя МБОУ СОШ № 52 г. Краснодара за период с января по июнь 2013 г.

Ф.И.О.

№ п/п	Критерии	Показатели	Баллы
1	2	3	4
	<i>А. Учебная деятельность (подтверждается ксерокопиями протоколов ЕГЭ и ГИА, диагностических работ, грамот, дипломов, сертификатов; мониторинг успеваемости предоставляет курирующий завуч)</i>		
1	% успеваемости (по полугодиям)	3 балла – 100% 2 балла – 99–95% 1 балл – 94–80% 0 баллов – 79% и ниже	
2	% качества знаний (по полугодиям)	3 балла – 100–70% 2 балла – 69–50% 1 балл – 49–40% 0 баллов – 39% и ниже	
3	% успеваемости (ЕГЭ)	Количество учащихся, преодолевших порог успешности, · 1 балл	
4	% качества знаний (ЕГЭ)	Количество учащихся, превысивших среднекраевой показатель, · 3 балла	
5	% успеваемости (ГИА)	Количество сдавших · 1 балл	
6	% качества знаний (ГИА)	Количество сдавших на 4 и 5 · 1 балл	
7	% успеваемости (диагностических контрольных работ в начальной школе)	3 балла – 100% 2 балла – 99–95% 1 балл – 94–80% 0 баллов – 79% и ниже	
8	% качества знаний (диагностических контрольных работ в начальной школе)	3 балла – 100–70% 2 балла – 69–50% 1 балл – 49–40% 0 баллов – 39 и ниже	
9	Наличие учеников – победителей школьных олимпиад, марафонов, конкурсов, соревнований	1 балл за каждого победителя	
10	Наличие учеников-победителей, призёров, участников городских (окружных) олимпиад, марафонов, конкурсов, соревнований	5 баллов за 1-е место 3 балла за 2-е место 2 балла за 3-е место; 1 балл – участник	
11	Наличие учеников-победителей, призёров, участников очных краевых и всероссийских олимпиад, конкурсов, соревнований	15 баллов – победители и призёры всероссийский уровень 10 баллов – участники, всероссийский уровень 5 баллов – победители и призёры, краевой уровень 3 балла – участники, краевой уровень	

1	2	3	4
12	Участие обучающихся в <i>очных</i> конкурсах творческих, исследовательских работ, выполненных под руководством учителя	10 баллов – всероссийский уровень 5 баллов – победители и призёры, краевой уровень 3 балла – участники конкурсов, муниципальный уровень	
13	Наличие учеников-победителей, призёров, участников <i>заочных</i> краевых и всероссийских олимпиад, конкурсов, соревнований	15 баллов – победители и призёры, всероссийский уровень 10 баллов – участники, всероссийский уровень 5 баллов – победители и призёры, краевой уровень 3 балла – участники, краевой уровень	
14	Участие обучающихся в <i>заочных</i> конкурсах творческих, исследовательских работ, выполненных под руководством учителя	10 баллов – всероссийский уровень 5 баллов – победители и призёры, краевой уровень 3 балла – участники конкурсов, муниципальный уровень	
15	Профессиональный уровень учителя (умение разрешать конфликтные ситуации, отсутствие конфликтных ситуаций, жалоб)	Конфликтная ситуация, жалоба за отчетный период, минус 10 баллов	
<i>Б. Научно-методическая работа (подтверждается ксерокопиями грамот, дипломов, сертификатов, протоколами заседаний методических кафедр, протоколом педсоветов, анализом посещенного открытого урока)</i>			
16	Учитель-победитель, призёр, участник профессиональных конкурсов и соревнований	10 баллов – победитель 3 балла – призёр 2 балла – участник конкурсов и т.д.	
17	Обмен опытом в виде открытых уроков, мероприятий	3 балла за каждый открытый урок или мероприятие	
18	Выступление с сообщениями и докладами на заседаниях методических объединений	2 балла за каждое выступление	
19	Выступление с докладами на педсоветах, конференциях, семинарах и т. п.	3 балла за каждое выступление	
<i>В. Общественная работа</i>			
20	Проверка диагностических контрольных работ	3 балла за 1 класс	
21	Проверка олимпиадных работ	3 балла за 1 класс	
22	Пропаганда деятельности школы в СМИ, публикация творческих работ педагогов и учащихся	5 баллов – за каждую публикацию в краевых СМИ 3 балла – за каждую публикацию в городских СМИ 3 балла – публикация на собственном сайте или других сайтах 1 балл – публикация на сайте школы	
<i>Г. Работа с документацией (заполняется курирующим завучем)</i>			
23	Правильность и своевременность оформления журналов	3 балла – журнал оформлен правильно и своевременно 1 балл – есть единичные замечания по оформлению 0 баллов – регулярные нарушения в оформлении журнала	
24	Объективность выставления оценок	3 балла – оценки выставлены правильно и объективно 1 балл – есть единичные замечания по выставлению оценок	

25	Правильность и своевременность сдачи отчетов по предметам	3 балла – отчеты сданы своевременно и оформлен правильно 0 баллов – не выполнены требования по сдаче отчётности	
26	Правильность и своевременность сдачи отчёта классного руководителя по итогам учебных четвертей и полугодий	3 балла – отчет сдан своевременно и оформлен правильно 0 баллов – не выполнены требования по сдаче отчётности	
<i>Д. Трудовая дисциплина (заполняется курирующим завучем)</i>			
27	Нарушение трудовой дисциплины	Минус 10 баллов за нарушение трудовой дисциплины (приказ директора)	
28	Посещаемость педагогических советов	1 балл – участие в каждом педагогическом совете (заполняет директор и курирующий завуч)	
29	Посещаемость административных совещаний	1 балл за участие в каждом совещании (заполняет директор и курирующий завуч)	
<i>Е. Классное руководство</i>			
30	Организация открытых внеклассных мероприятий.	5 баллов – открытое мероприятие на уровне города 3 балла – открытое мероприятие на уровне школы 1 балл – участие класса в мероприятии	
31	Участие в районных мероприятиях	5 баллов – победа в городском мероприятии 3 балла – участие класса в городском мероприятии	
32	Организация экскурсий, поездок, походов и других мероприятий вне стен школы	5 баллов – многодневное мероприятие 1 балл – однодневное мероприятие	
33	Интенсивность работы классного руководителя	Работа с вновь принятыми детьми I и V классах и в выпускных IV, IX, XI классах – 3 балла	
34	Индивидуальная работа с родителями, педагогически запущенными учащимися, опекаемыми детьми, юношами призывного возраста	По данным социального педагога (учитывается посещение на дому, составление актов материально-бытовых условий, составление характеристик по запросам, характеристик в военкомат) – 5 баллов	
35	Учащиеся, нарушившие Закон Краснодарского края № 1539	Нет выявленных учащихся – 3 балла Есть выявленные учащиеся – 0 баллов	
36	Питание учащихся	10 баллов – 100% 5 баллов – 99–95% 3 балла – 94–80% 0 баллов – 79% и ниже	

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

И. Н. Невшупа, Т. Б. Баталова

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Внедрение в практику идей личностно ориентированного обучения привели к необходимости искать адекватные им средства. Сущность личностно ориентированного подхода в образовании состоит в создании условий для целостного проявления, развития и самореализации учащихся. Единицей личностно ориентированного образовательного процесса является личностно ориентированная учебная ситуация, которая делает востребованными личностные функции учащихся (В. В. Сериков). Наибольшими возможностями в актуализации личностных функций учащихся обладают контекстно-игровые ситуации, так как в ходе игры познавательные действия выполняются учащимися в структуре деятельности, имеющей определенный личностный смысл, игра приближает учебную деятельность к действительности, реальным жизненным ситуациям.

Именно поэтому игровая технология обучения, на наш взгляд, наиболее эффективна в плане личностно ориентированного образования. А главное, при этом успешно решаются следующие педагогические задачи:

- активизируется познавательная деятельность учащихся;
- развивается интерес к предмету;
- облегчается процесс усвоения учебного материала;
- обеспечивается психологическая комфортность процесса обучения;
- развиваются творческие способности школьников;
- предоставляются возможности для самореализации, самовыражения личности.

В учебном процессе применяются игровые моменты, ситуации, единичные игры, полностью или частично заимствованные у других авторов. Это кроссворды, эстафеты, викторины, являющиеся фрагментами урока и не требующие от учителя и детей специальной подготовки. Иногда игры занимают весь урок: соревнования, путешествия, конференции, суды. Это

уровень переноса готового опыта в собственную практику.

Чаще используются дидактические игры в учебном процессе: варьирование содержания, сюжета, правил готовых игр, критическое осмысление, дополнение, изменение, творческая переработка имеющихся сценариев. Это частично-поисковый уровень владения игровой технологией.

Накопление опыта создания и применения игр, достаточное количество их разработок, сценариев, описаний, более системное их использование характеризует уровень систематизации базы дидактических игр. По каждой теме подбирается комплект игр, имеющих разное дидактическое предназначение – изучение нового материала, усвоение и отработка знаний и умений, закрепление изученного, контроль за усвоением.

Разработка и применение систем дидактических игр, контекстно-игровых моделей обучения. На этом уровне можно говорить о технологии игрового обучения.

Система игр по теме или курсу характеризуется высокой целостностью, взаимосвязями между играми, определенным порядком их следования друг за другом в учебном процессе не только в соответствии с чередующимися дидактическими целями и задачами, но и с тенденциями развития личности.

На уроках практикуются игры, основанные на знании закономерностей, владении обобщенными действиями, системой знаний, требующие общей эрудированности, высокой активности, самостоятельности игроков, их взаимодействия между собой.

Игра является формой организации учебного процесса. На первый план выходит игровая цель, для решения которой учащиеся выполняют учебные действия. Усвоение нового материала в таких условиях идет сознательно, целенаправленно, знания приобретают более действенный характер.

Деятельность учителя по разработке и внедрению дидактической игры в учебный процесс можно разделить на 6 этапов.

1. Анализируется содержание учебного материала, определяется, будет ли игровая форма способствовать более эффективному его усвоению, адекватно ли его содержание игровой форме обучения.

2. Выделяются цели и задачи урока, на основе которых определяется дидактическое предназначение игры – изучение нового материала, закрепление или отработка умений и навыков, контроль за усвоением, повторение или обобщение материала.

3. На основании содержания учебного материала и дидактических целей выбирается форма игры – индивидуальная, парная, командная, в виде соревнования, путешествия и т. д.

4. Разрабатывается сюжет или сценарий игры. Составляются правила, определяется схема взаимодействий игроков, разрабатываются роли, отбирается учебный материал, который будет включен в игру, изготавливается игровой инвентарь. Особое внимание в дидактической игре учитель уделяет порядку оценивания игроков, системе штрафов и поощрений для того, чтобы избежать уравниловки при выставлении оценок учащимся;

5. Этап мысленного проигрывания сценария учителем позволяет уточнить ряд организационных моментов: какая подготовка требуется для проведения игры, как и где должны быть размещены игроки, жюри, где и в каком количестве находятся игровые материалы и инвентарь, как должно быть оформлено помещение, сколько времени занимает игра. На основании этого в первоначальный сценарий вносятся поправки, уточнения.

6. Создается полное описание игры и готовится весь игровой материал.

Игра – это отражение мира и его условная модель. Игра служит своеобразной школой, в которой человек учится восприятию условности. Художественное произведение – это материализованный творческий процесс, в основе которого как раз и лежит перевоплощение. Писатель играет роль создаваемых им образов. По этому поводу О. Бальзак писал: «У меня с детства наблюдение стало интуицией: оно давало возможность жить жизнью того человека, которым я был занят, позволяло мне вполне становиться на его место». Игровое поведение Пушкина документально запечатлелось в его письмах. В них поэт перевоплощается в зависимости от того, кому адресовано письмо.

Сама структура художественного произведения такова, что в нем, как в игре, совмещаются действительное и вымышленное,

условное и безусловное, творческая свобода и ограничивающие её правила. Игровое начало заключается и в том, что оно есть результат свободного творчества в границах определенных правил. Ограничения, налагаемые спецификой того или иного жанра, – это тоже игровые правила, реализация которых демонстрирует необычайную искусность и мастерство.

Игровое начало характеризует не только художественное творчество и его результат, но и процесс его восприятия. Восприятие художественного произведения – это творческая деятельность, предполагающая и способность перевоплощения. Для того чтобы постигнуть художественный образ и освоить его, необходимо с ним сжиться, попытаться взглянуть на мир глазами автора. Для решения этих задач используются разные педагогические средства, одним из них и является игра.

Игра как часть урока позволяет интенсифицировать процесс обучения, активизировать деятельность учащихся, развивать интерес, создавать ситуацию успеха.

Один из самых распространенных приемов в практике учителя – викторина, которая используется на разных этапах изучения произведения и как форма итогового и промежуточного контроля.

С целью развития интереса к жизни и творчеству писателя вопросы викторины предлагаются в качестве домашнего задания. Викторина предполагает, что учащиеся должны узнать не только факты из жизни поэта (писателя), но и найти его произведения, подготовить их выразительное чтение.

Важно и то, что учащиеся не ограничиваются рамками изучения творчества одного автора, а находят связи, существующие между разными поэтами и в жизни, и в поэзии. Старшеклассники заинтересованы в таких заданиях, поскольку имеют возможность не только получить высокую оценку, но и повысить свой рейтинг в классном коллективе.

Используются викторины и на вводных занятиях, предполагающих активизацию исторических знаний. С этой целью обращаемся к учителям истории, которые помогают составить вопросы по интересующей теме. Так, перед изучением в IX классе «Слова о полку Игореве» проводится викторина «Русь изначальная», в ходе которой предлагаются вопросы и по истории. Таким образом, произведение остаётся в контексте исторического развития государства, а учащимся становятся более понятны и близки проблемы, поднятые в «Слове...».

Заслуживают внимания и занятия, на которых проводятся викторины, позволяющие вы-

явить промежуточное усвоение материала. После уроков изучения жизни А. С. Пушкина в IX классе проводится игра, которая позволяет выявить, насколько прочно усвоен биографический материал.

Интересным, но трудоемким приемом работы являются кроссворды. Такая работа с текстами художественного произведения позволяет активизировать деятельность учащихся, их познавательный интерес.

Большую возможность для проникновения в мир писателя, мир художественного произведения открывает художественный пересказ. Организацию такой деятельности учащихся можно рассмотреть на примере урока «Слово о Достоевском», вводящем ребят в мир великого художника-психолога, философа. В ходе урока звучат не только слова Достоевского о понимании художественного творчества, но и монологи некоторых героев его произведений, которые не будут текстуально изучаться, а также цитируется речь героев других авторов.

Учащимся, чтобы включиться в такой вид работы, необходимо хорошо знать текст литературного произведения, уметь отобрать нужный материал, построить выступление, сохраняя стиль писателя, учитывая особенности характера героя. Все это вызывает интерес у учащихся к предмету, дает возможность им самореализоваться.

Игра на уроках литературы используется и как форма обучения, позволяющая систематизировать полученные знания, выявить, насколько глубоко учащиеся владеют ими, расширить их кругозор. Речь идет об уроках в форме интеллектуальной игры.

Методика их проведения и подготовки такова: на вводных уроках по избранной теме сообщается, что итоговое занятие будет проходить в форме интеллектуальной игры и предлагаются примерные направления (номинации).

Использование игровой технологии на уроках литературы развивает у учащихся способность к перевоплощению, пробуждает духовные силы, вызванные художественным переживанием. Игровая технология позволяет расширять читательский кругозор, воспитывать вдумчивого читателя, развивать познавательный интерес старшеклассников. Одновременно формируются коммуникативные умения, а исполнение определенных социальных ролей способствует адаптации учащихся к условиям мира, дистанцируя отдельные личности от я-маски. И самое важное, формируются положительные мотивы учения, на уроке создается ситуация успеха.

Школьники стремятся к активному участию в познавательной деятельности, осознают уникальность, неповторимость своей личности как субъекта деятельности, принимают возможность свободного выбора видов деятельности.

Игра создает условия для подпитки трех уровней интереса: потребность во впечатлениях; любопытство, любознательность; интерес, связанный с социально и личностно значимой познавательной деятельностью. Игра побуждает ориентировочный рефлекс, вызывает эмоции удивления, радости, удовольствия, удовлетворения; привлекает внимание к содержанию деятельности, несет необходимую информационную нагрузку. В игре учащиеся видят результаты своей деятельности, у них формируется способность к анализу, самоанализу, видению альтернативы.

Отношения между учителем и учащимися всегда проявляются на уроке в эмоциональном тоне деятельности учащихся: интеллектуальный и эмоциональный настрой учеников, совместная увлеченность деятельностью, накал страстей в спорах, дискуссиях, деловой, энергичный стиль проведения урока, спокойный, ровный, положительный тон в общении на уроке, создание атмосферы полного расположения, доброжелательности, участливости в успехах и затруднениях.

Гуманизация образования, ориентация на личность и максимальное развитие её уникальности, приоритет человеческого и личностного над любыми другими ценностями – эти идеи побуждают к поиску адекватных им педагогических технологий.

Одной из них, реализующей задачи гуманизации образования, является игровая технология, представляющая собой системы применения различных дидактических игр в обучении, формирующих умения решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов.

Игра рассматривается как модель поведения, непринужденная деятельность в воображаемой ситуации по определенным правилам.

В процессе игры учителем создаются разнообразные коммуникативные ситуации. Здесь большой простор для проявления интеллектуальных и концептивных возможностей каждого участника игры. Сильное влияние на характер самооценки оказывают педагогический оптимизм, стимул доверия познавательным возможностям учащихся. Игровая технология обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении.

ВОСПИТАНИЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

М. А. Авакян, Е. А. Бекетова

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Перед каждым образовательным учреждением стоит задача организации управления качеством образования. В Детско-юношеском центре станицы Ленинградской разработана система мониторинга результативности образовательного процесса, которая дает возможность отслеживать и корректировать качественный уровень образования.

Мониторинг в учреждении дополнительного образования в сравнении со школой имеет некоторую специфику. В УДОД такие виды учёта, как «спрашивание», тесты, зачёты недопустимы. Поэтому шкалой для измерения результатов обучения может служить таксономия целей А. Блума. Создавая для обучающихся ситуации, требующие от них применения знаний и умений по образцу, в измененной обстановке, в новой обстановке, педагог дополнительного образования может оценить объём и качество знаний и умений.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» ведущей функцией системы дополнительного образования является реализация образовательных программ и образовательных услуг в целях удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. Это должно способствовать созданию условий для реализации индивидуального потенциала учащихся, формированию их готовности к социальной адаптации.

«Такая цель дополнительного образования, – по замечанию Л. Б. Железновой, – шире некой суммы ЗУНов, по которым традиционно определялись результаты образовательной деятельности. ЗУНы рассматриваются сегодня как основа и средства для такого образовательного результата, который способствует эффективно-му решению проблемы человека и общества».

Таким образом, поскольку образовательная деятельность в системе дополнительного образования предполагает не только обучение детей определенным ЗУНам, но и развитие многообразных качеств, постольку о её результатах необходимо судить по двум группам показателей:

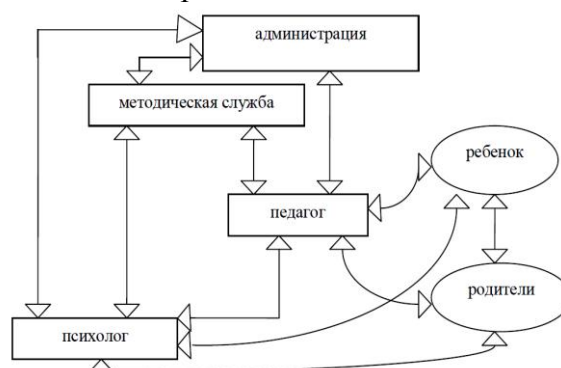
– учебным, фиксирующим предметные и общеучебные знания, умения, навыки, приобретенные ребёнком в процессе освоения образовательной программы;

– личностным, выражающим изменения личностных качеств под влиянием занятий.

В целом были определены следующие параметры результативности образовательного процесса:

- уровень обучения;
- уровень развития;
- уровень воспитания;
- профессиональная компетентность педагогических работников;
- условия и ресурсы.

Для того чтобы мониторинг результативности стал системой, им необходимо целенаправленно управлять. На приведённой ниже схеме прослеживается вся цепочка взаимосвязей между членами педколлектива в процессе реализации мониторинга.



Первые два показателя результативности образовательного процесса – уровень обучения и развития.

Вне зависимости от направленности конкретной образовательной программы и тематики, которой она посвящена, о результатах усвоения программы воспитанниками судят по учебным (предметным) параметрам.

Результаты образовательной деятельности воспитанников подводят по итогам участия в олимпиадах, конкурсах, смотрах, выставках, концертах, по полученным детьми спортивным разрядам, по присужденным им дипломам и грамотам. Такие результаты наглядны, очевидны. Но использование только этих параметров не дает возможности для анализа процессов самого дополнительного образования, их совершенствования и оптимизации в ориентации на каждого воспитанника.

При формировании системы показателей результативности обучения и развития необходимо выделить основные направления исследования:

- реализация индивидуальных способностей и возможностей детей;
- диагностика уровня развития основных познавательных процессов и его соответствие возрасту и учебным задачам;
- диагностика состояний в учебной деятельности (работоспособность, утомляемость, интерес);
- диагностика личностных достижений ребёнка;
- диагностика творческих способностей;
- образовательные достижения детей;
- совершенствование содержания образования (дополнительные образовательные программы, методическое оснащение программ);
- уровень преподавания.

Третий показатель результативности образовательного процесса – уровень воспитания.

Основное предназначение воспитания заключается в его развивающем влиянии, поэтому

только происходящие изменения в личности ребенка могут свидетельствовать о результативности данного процесса. Наша задача – разработать технологию исследования этих изменений, а также выявить способности учреждения содействовать развитию личности ребенка и его социализации.

Следовательно, оценивать процесс воспитания необходимо:

- по динамике личностного развития учащихся (это цель и главный результат воспитания);
- по тем условиям, которые созданы в учреждении для этого развития (сформированность детского коллектива, благоприятное самочувствие каждого ребенка, использование педагогами воспитательного потенциала различных видов совместной деятельности педагогов и учащихся).

Четвертый показатель результативности образовательного процесса – условия и ресурсы.

Важнейшим социально-экономическим параметром развития системы образования является её обеспеченность квалифицированными педагогическими кадрами.

Мониторинг кадрового обеспечения ведется по двум показателям: уровню образования и уровню квалификации педагогов.

Показатели мониторинга программно-методического обеспечения:

- количество типовых программ;
- количество модифицированных программ;
- количество авторских программ.

Показатели сформированности предметно-пространственной среды учреждения:

- материальная обеспеченность;
- регулярное обновление предметно-пространственной среды (эстетика оформления, наличие функциональных зон, адресность оформления, гибкость, управляемость пространственно-предметной средой, санитарное состояние).

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Система дополнительного образования детей, несомненно, оказывает влияние на создание творческой среды для выявления, поддержки и сопровождения талантливых детей – инициативных, способных творчески мыслить и находить нестандартные решения, выбирать профессиональный путь, готовых обучаться в течение всей жизни. При новой парадигме образования, изложенной в национальной инициативе «Наша новая школа», существенно меняется роль учителя и, конечно, педагога дополнительного образования. Согласно этой концепции учитель новой школы – открытый ко всему новому, понимающий детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающий свой предмет. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего. Перед школьным учителем и педагогом дополнительного образования общая задача – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми [2].

Система дополнительного образования обладает значительным потенциалом, позволяющим организовать более продуктивное пространство для самостоятельной, активной познавательной деятельности обучающихся. При этом педагогу дополнительного образования также необходимо развивать себя как компетентного консультанта, помощника и товарища, сопровождающего детей по ступеням познания себя и окружающего мира [2]. Этот процесс самосовершенствования станет более эффективным в том случае, если администрация учреждения сможет выстроить процесс психолого-педагогического сопровождения педагога дополнительного образования, ориентированный на развитие его творческой индивидуальности на основе:

– ситуативного управления, опоры на самоуправление и самоорганизацию педагога, поддержки инициатив педагога, своевременного реагирования (поддержка и помощь) на профессиональные и личностные затруднения, возникающие у педагога в процессе его деятельности;

– создания материально-технических условий для самостоятельной деятельности и воплощения инновационных идей педагога.

Центр дополнительного образования для детей «Ступени», принимая для себя данное положение как приоритетное, делает акцент на создании условий для раскрытия и развития творческой индивидуальности педагога посредством психолого-педагогического сопровождения. Для этого в Центре разработана модель психолого-педагогического сопровождения педагога, ориентированного на развитие его творческой индивидуальности, оборудована учебная мастерская для самостоятельной, индивидуальной и групповой работы педагогов, изучаются индивидуальные стили деятельности педагогов, разрабатываются маршруты сопровождения педагога в условиях учреждения дополнительного образования детей.

Исходя из этого, психолого-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как систему, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития (в данном случае – педагогом дополнительного образования) оптимальных решений в различных ситуациях выбора. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить педагога выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги, т. е. помочь педагогу в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несёт он сам.

На наш взгляд, сопровождение – это не просто метод, а целостный процесс, в рамках которого осуществляется поддержка. В основу этого процесса мы закладываем единство диагностики, анализа информации, методических мероприятий и отслеживания развития компетентностей педагога. Индивидуальное сопровождение педагогов в развитии их творческой индивидуальности осуществляется администрацией Центра и специалистами психолого-методического отдела (ПМО) и складывается из разных ситуаций взаимодействия.

Теоретической предпосылкой выделения ситуаций взаимодействия для нас послужили:

– определение ситуации как системы внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность [3];

– утверждение о том, что в условиях взаимодействия людей всегда есть активность обеих сторон, хотя мера её проявления различна. С одной стороны, если осуществляется деятельность, в плане субъекта действия эта активность может быть инициальной или реактивной; с другой стороны, по инициативе взаимодействия один начинает действие – инициативу, другой отвечает на эту инициативу своим действием, оба активны в тех действиях, деятельности, которую они осуществляют, они оба – субъекты взаимодействия) [1].

Из этого следует, что ситуация взаимодействия – это условие проявления активности, направленной на развитие. Поскольку мера проявления активности зависит как от индивидуальных различий самого субъекта, так и от ситуации взаимодействия, условно были выделены следующие ситуации: группового, индивидуального, опосредованного взаимодействия и собственно деятельности педагога. В совокупности они помогают специалистам ПМО создать некоторое развивающее поле, стимулирующее проявление творческой индивидуальности педагогов.

Первый тип ситуаций – ситуации группового взаимодействия – предполагает использование форм активизации деятельности педагогов в условиях работы групп. Под группой мы понимаем как весь коллектив, так и несколько педагогов, объединенных общими интересами, или временные проектные команды. К ситуациям группового взаимодействия относятся: ситуация педагогического совета, ситуация педмастерской, построенной по модульной системе, ситуация методических объединений в отделах и т.п.

Второй тип ситуаций – ситуации индивидуального взаимодействия. Они представляют собой специально организованный процесс общения между педагогом и методистом, педагогом и психологом, педагогом и социальным педагогом, педагогом и администрацией. В целом задача ситуаций индивидуального взаимодействия – помочь педагогу выделить и осознать проблемы, найти собственные резервы их решения. К ситуациям индивидуального взаимодействия относятся: ситуация диагностики, ситуация собеседований, ситуация рефлексии, ситуация консультаций.

Третий тип ситуаций – ситуации опосредованного взаимодействия. Они предполагают,

с одной стороны, получение педагогами информации об основных направлениях развития системы дополнительного образования, образовательных программах нового поколения, педагогических технологиях, новинках научно-методической литературы. А с другой стороны возможность получения, анализа и присвоения тематической информации из разнообразной методической продукции. Кроме того, это еще и одна из форм предъявления педагогом своих творческих достижений. К ситуациям опосредованного взаимодействия относится выпуск разнообразной методической продукции: методических рекомендаций, брошюр, тематических папок, обобщений опыта, каталогов и т.д.

К четвертому типу ситуаций – ситуациям собственно деятельности педагога – относится проведение мастер-классов, открытых занятий и самоанализ занятий. Данный вид ситуаций дает возможность педагогам высшей категории поделиться своим опытом и результатами работы, а всем остальным – переосмыслить свою образовательную практику, что способствует формированию рефлексивных умений педагогов. Самоанализ занятий позволяет педагогам увидеть перспективы дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, в результате анализа теоретических материалов и практических наработок мы разработали и начали апробацию модели психолого-педагогического сопровождения педагога, ориентированной на раскрытие его творческой индивидуальности, составили примерный маршрут для педагогов, включающий три блока (блок информационных данных о педагоге; блок диагностических данных; блок совершенствования профессионального мастерства), разработали модули педмастерской: «Детские проекты», «Интерактивная доска», «Автор!», «Открытое занятие», «Педагогическое взаимодействие», «Творчество», «Режиссура занятия», «Летняя кампания», «Антистресс», которые вошли в маршруты сопровождения педагогов.

Библиографический список

1. Белоусова С. А. Психология субъектно-образующего менеджмента: учеб. пособие / Белоусова С. А. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009.
2. Президентская инициатива «Наша новая школа». URL: <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4>
3. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006.

СПЕЦИАЛИСТУ НА ЗАМЕТКУ: НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ

Л. П. Кузма

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В отечественной психологии и психопатологии, где внимание рассматривается в основном в его связи с деятельностью, под нарушениями внимания понимаются нарушения направленности и избирательности психической деятельности [11].

Нарушения внимания могут возникать у взрослых и детей как временные явления вследствие утомления, эмоционального перенапряжения и других причин. В этих случаях недостаточность произвольного внимания имеет нестойкий характер и быстро компенсируется, например, с помощью отдыха или смены вида деятельности. Более устойчивые нарушения внимания у взрослых и детей в психологической литературе рассматриваются как свойство их личности – невнимательность или рассеянность [4, 15].

Невнимательность может быть симптомом многих нервно-психических расстройств. Вместе с тем только в сочетании с другими отклонениями психической сферы нарушения внимания могут характеризоваться как признаки патологического или субпатологического состояния центральной нервной системы.

Нарушения внимания имеют разные проявления, степень выраженности и причины. Недостаточность внимания проявляется в ослаблении свойств внимания – в его слабой концентрации, отвлекаемости, истощаемости, низком объеме и инертности. Так, при нарушении концентрации внимания возникают трудности в его произвольном сосредоточении на нужном объекте. Отвлекаемость внимания обнаруживается в его поверхности и неустойчивости, что обусловлено ослаблением активного и преобладанием произвольного внимания. Истощаемость внимания выражается в прогрессирующем ослаблении его интенсивности в процессе деятельности и ухудшении ее результатов. При сниженном объеме внимания чело-

век оказывается неспособен удерживать в зоне целенаправленной психической деятельности несколько объектов и оперировать ими. Инертность или застреваемость внимания проявляется в ослаблении способности к быстрому и частому переключению внимания с одного объекта на другой. У детей с различной церебрально-органической недостаточностью эти формы нарушения внимания часто сочетаются.

Нарушения внимания у школьников в процессе обучения могут проявляться в их поведении на уроке: во время объяснения учителем учебного материала или самостоятельном выполнении заданий дети либо часто отвлекаются, вертятся по сторонам, занимаются посторонними делами, либо смотрят в окно, лежат на парте, безразлично глядят на задание, не пытаются его выполнить.

Дефицит внимания может проявляться и в продуктах деятельности учащихся, прежде всего в их письменных работах [1, 3, 6, 9]. Это так называемые ошибки по невниманию, которые рассматриваются нейропсихологами как регуляторная дисграфия [1]. Т. В. Ахутина отмечает, что для этого вида дисграфии характерны ошибки по типу упрощения программ и патологической инертности. К ним относятся: персеверации (инертное повторение) букв, слогов, слов, типов заданий; пропуски букв и слогов; антиципации (предвосхищение) букв, например, «поклавок» (поплавок) и контаминации (слипание) слов, например, «на елижит» (на ели лежит). В последнем примере отчетливо видны трудности языкового анализа, свидетельствующие о проявлении снижения ориентировочной деятельности, характерного для этих детей. Невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами проявляется в том, что дети не соблюдают правил написания прописной буквы, безударных гласных и т.п.

Так, в статье Т. В. Ахутиной представлена в качестве примера письменная работа ребенка с регуляторной дисграфией (рис. 1) [1]. В этой письменной работе кроме одного самоисправления нет ошибок на фонемное распознавание, практически отсутствуют и зрительно-пространственные ошибки (кроме мены п /к).

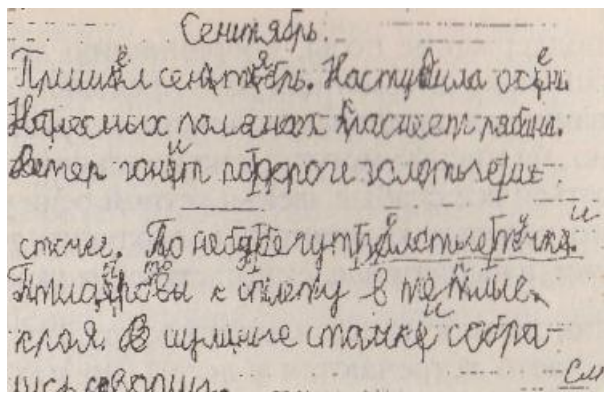


Рис. 1. Списывание текста с расстановкой знаков препинания (точек) учеником класса коррекционно-развивающего обучения

Основные ошибки, допускаемые школьником (персеверации букв, элементов буквы, пропуск элементов букв, букв и слогов, антиципации букв и контаминации слов и др.), свидетельствуют о его недостаточной ориентировке в задании, распределении внимания и контроля.

Наряду с ошибками, возникающими вследствие несформированности у детей функций произвольной регуляции действий и удержания произвольного внимания, специалистами выделяется в качестве распространенной причины трудностей письма школьников низкий уровень поддержания рабочего состояния и активного тонуса коры.

Т. В. Ахутина отмечает, что эти дети обычно не сразу включаются в задание, начав его, быстро устают, через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, ребенок вновь устает, ложится на парту или сползает с нее. На фоне утомления ребенок делает те ошибки, которые характерны для детей с трудностями контроля. Дети пишут медленно, их навыки автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления [1]. Пример такого письма представлен на рис. 2.

Невнимательность у детей может иметь разную степень выраженности. Так, крайним

вариантом ослабления внимания является апрозексия – полная неспособность произвольно сосредоточить внимание на объекте. Вместе с тем в большинстве случаев у детей отмечается сниженная способность к концентрации внимания, которая в литературе обозначается как гипопрезексия. В разной степени могут быть нарушены и другие свойства внимания. Выраженность нарушений внимания зависит прежде всего от причин их возникновения [11, 12].

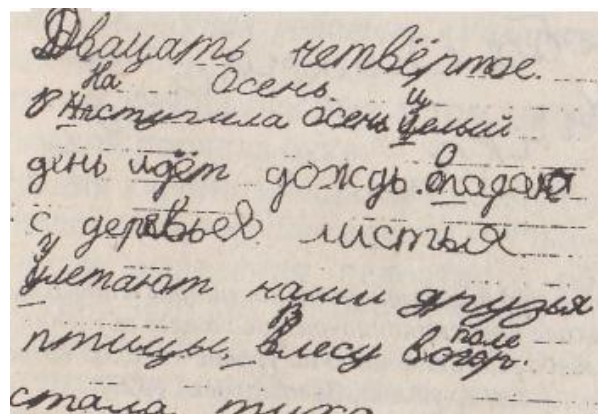


Рис. 2. Выполнение классной работы учеником с нарушениями поддержания рабочего тонуса коры

Нарушения произвольного внимания возникают в основном при взаимодействии различных внешних и внутренних факторов. Среди внешних факторов выделяют различные посторонние раздражители, фрустраторы, высокую либо неполную учебную нагрузку, быстрый или слишком медленный темп обучения, его монотонность и т. д. [5, 9, 16]. Наблюдения показывают, что внешние факторы чаще всего выступают в качестве условий возникновения нарушений внимания [4], причем одинаковые внешние факторы у одних детей могут достаточно быстро приводить к расстройству внимания, а у других детей – только через какое-то время, по мере нарастания интенсивности воздействия.

Внутренними факторами могут быть, с одной стороны, разные индивидуально-психофизиологические особенности, которые обуславливают ту или иную степень недостаточности свойств произвольного внимания [1, 3, 10, 15], а с другой стороны, слабое развитие либо расстройство мотивации, способности к регуляции своих действий, нарушения эмоциональной сферы, дефицит знаний, умений и навыков, а также познавательных процессов, задействованных в осуществлении деятельности [1, 5, 7, 9, 14].

Дифференциация перечисленных внутренних причин невнимательности, на наш взгляд, позволяет различать первичные нарушения внимания, возникающие в связи с дисфункцией (дефицитарностью или несформированностью) структур мозга, обеспечивающих механизмы самого внимания, его основных свойств (концентрации, устойчивости, распределения и др.), и вторичные нарушения внимания, обусловленные недостаточностью (несформированностью или расстройством) других психических процессов, участвующих в функциональном обеспечении конкретной деятельности и определяющих ее структурно-динамические характеристики.

В психолого-педагогической практике такое разделение нарушений внимания на первичные и вторичные позволяет на основе дифференциальной диагностики осуществлять выбор наиболее адекватных методов его коррекции. Следует отметить, что с учетом степени выраженности и первичные, и вторичные нарушения внимания могут быть проявлением как нормального (например, при разных функциональных состояниях ЦНС или дефиците информации), так и отклоняющегося развития (при различных вариантах психического дизонтогенеза, эндогенных и экзогенных психических расстройствах) ребенка в каждой конкретной ситуации учебной деятельности.

В связи с этим дифференциальная диагностика нарушений внимания требует детального исследования учебной деятельности ребенка, состояния его психических процессов, оценки уровня работоспособности и учебной мотивации. Основой же дифференциальной диагностики служат знания смежных научных дисциплин, занимающихся изучением развития ребенка в норме и патологии.

Библиографический список

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / под ред. О. Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 7–20.
2. Блейхер В. М., Крук И. В., Боков С. Н. Клиническая патопсихология: руководство для врачей и клинических психологов. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002.
3. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика-М, 2002.
4. Винокуров Л. Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-

психических нарушений у детей и подростков: учеб. пособие,

5. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. С. 467–506.

6. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во МГУ, 1974.

7. Гиппенрейтер Ю. Б. Деятельность и внимание // Хрестоматия по вниманию / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера и В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. С. 543–558.

8. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / пер. с англ. Д. Бугакова. М.: Смысл, 2003.

9. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания // Советская педагогика. 1938. № 8. С. 108–122.

10. Дробинская А. О. Церебрастенический синдром как фактор дезадаптации к условиям систематического школьного обучения // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М., 1995. С. 53–54.

11. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста: учеб. для вузов. СПб.: СпецЛит, 2001.

12. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1995.

13. Крылов Д. Н., Кулакова Т. П. Доклинические формы нервно-психических нарушений у школьников и их профилактика // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С. М. Громбаха. М.: Медицина, 1988. С. 229–258.

14. Марковская И. Ф. Клинико-нейропсихологическая характеристика задержки психического развития церебрально-органического генеза // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982. С. 28–51.

15. Познавательные процессы и способности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. Д. Шадриков, Н. П. Ансимова, Е. Н. Корнеева и др.; Под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990.

16. Страхов И. В. Воспитание внимания у школьников. М.: Учпедгиз, 1958.

17. Хомская Е. Д. Мозг и активация. М.: Изд-во МГУ, 1972.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

О. С. Чернявская, О. С. Громова

ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

В наши дни среди воспитателей и широкой общественности бытуют самые разные взгляды на использование поощрений и наказаний в воспитании детей. Одни считают, что необходимо как можно чаще наказывать и как можно реже поощрять, другие, наоборот, советуют чаще использовать поощрения, наказывать же лишь изредка. По мнению некоторых следует только поощрять, а наказывать не надо совсем. А есть и такие, кто убежден, что истинное воспитание – это воспитание вообще без каких бы то ни было поощрений и наказаний.

В настоящее время в педагогической теории нет ясного понимания сущности поощрения и наказания как воспитательных средств. Порой к наказаниям относят лишь воздействие грубым насилием, оскорбление личного достоинства ребенка, а к поощрениям – только награды, подарки, премии. Иногда же, напротив, всякое одобрение считают поощрением, любое осуждение объявляют наказанием. Естественно, наличие таких крайних и взаимоисключающих подходов в теории отрицательно сказывается и на практике использования поощрений и наказаний.

Поощрение и наказание как методы стимулирования человеческой деятельности являются не только самыми известными среди древних методов воспитания, но и наиболее распространенными и широко употребляемыми в настоящее время.

Поощрение – это стимулирование положительных проявлений личности с помощью высокой оценки ее поступков, порождение чувства удовольствия и радости от сознания признания другими усилий и стараний личности. Поощрение закрепляет положительные навыки и привычки. Действие этого метода основано на возбуждении положительных эмоций. Именно поэтому оно вселяет уверенность, создает приятный настрой на работу (пусть даже трудную) повышает ответственность.

Наказание – это метод педагогического воздействия, который должен предупреждать нежелательные негативные проявления личности, тормозить их, останавливать с помощью отрицательной оценки таких поступков, порождая чувства вины, стыда и раскаяния.

Несмотря на очень широкое распространение методов поощрения и наказания, педагоги зачастую неправильно или недостаточно продуманно используют эти методы, что в лучшем случае это неэффективно в педагогическом отношении, а в худшем может привести к неисправимой ошибке, за которую порой ребенок расплачивается всю жизнь.

При использовании поощрения и наказания главное – избегать крайностей. Рассудительность и понимание индивидуальных качеств ребёнка помогут сориентироваться при использовании дисциплинарных мероприятий. Если ребёнка ждет одно лишь наказание, то он не научится правильному поведению. Кроме того, он будет бояться того, кто наказывает, стремиться обмануть его, чтобы избежать наказания. Например, никакие упреки и наказания не сделают школу более привлекательной для ребёнка, но если за каждый маленький успех хвалить и ободрять его, появится надежда, что он будет учиться с удовольствием.

Необходимо помнить, что наказание – конфликтная ситуация, поэтому необходимо знать те условия, которые определяют эффективность метода наказания.

1. Наказание действенно только тогда, когда ученик понимает, за что его наказывают, и считает его справедливым. После наказания о нем не вспоминают, а с учеником сохраняют нормальные отношения: наказан – значит прощен.

2. Наказание, справедливо налагаемое любимым авторитетным учителем, производит обычно весьма положительное действие на ребенка. Однако то же наказание при всех внешних признаках справедливости, если оно исхо-

дит от учителя, к которому дети относятся с некоторой неприязнью, способно привести к конфликту, к резкому ухудшению взаимоотношений в коллективе, к эмоциональному срыву у наказываемого ребенка.

3. Сила наказания усиливается, если оно исходит от коллектива или поддерживается им. Ученик острее переживет чувство вины, если его поступок осудил не только педагог, но и товарищи и друзья, и в конечном счете оказывает более значимое положительное действие и помогает разрешить конфликт. Однако при этом следует учитывать взаимоотношения внутри коллектива, его степень развития и сплоченности, потому что на некоторых учащихся может не оказать ожидаемого эффекта наказание посредством коллектива.

4. Не рекомендуется применять групповые наказания. В хорошо организованных коллективах за общий проступок иногда наказывают уполномоченных, но этот вопрос настолько деликатный, что требует очень тщательного разбора и анализа всей ситуации.

5. Если наказание принято, то нарушитель должен быть наказан. Если же учитель опоздал с наказанием, то действует принцип: опоздал с наказанием – не наказывай.

6. Употребляя наказание, нельзя оскорблять воспитанника, применять физические наказания и наказания, унижающие достоинство личности. Необходимо наказывать не по личной неприязни, а по педагогической необходимости. При этом формула «проступок – наказание» должна соблюдаться неукоснительно.

7. При решении вопроса, за что наказывать и каким образом, рекомендуется соблюдать такую линию развития: от наказаний, направленных преимущественно на торможение отрицательных поступков, черт характера, привычек, к наказаниям, главный смысл которых – выработать определенные положительные качества.

8. Основой для применения метода наказания служит конфликтная ситуация. Но не всякие нарушения и отклонения от нормы приводят к действительным конфликтам, следовательно, далеко не при всяком нарушении надо прибегать к наказаниям. Нельзя дать каких-либо общих и тем более конкретных рецептов в вопросе о наказании, так как каждый проступок всегда индивидуален, и в зависимости от того, кем он совершен, при каких обстоятель-

ствах, каковы причины, побудившие его совершить, наказание может быть очень различным – от самого легкого до самого сурового.

9. Наказание – сильнодействующий метод. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае. Поэтому не следует прибегать к наказанию до тех пор, пока нет полной уверенности в его справедливости и полезности.

10. Недопустимо превращать наказания в орудие мести. Нужно воспитывать убеждение, что воспитанника наказывают для его пользы. Нельзя становиться на путь формальных мер воздействия, ибо наказание действенно лишь тогда, когда максимально индивидуализировано.

11. Индивидуализация наказаний, т. е. их личная направленность не означает нарушения справедливости. Это очень серьезная педагогическая проблема. Если педагог принимает личный подход, то наказания, как и поощрения, дифференцируются; если же он отвергает индивидуальный подход, то видит лишь проступок, но не человека, совершившего его. Нужно объяснить свою педагогическую позицию воспитанникам, тогда они будут понимать, почему воспитатель поступает так или иначе. Есть смысл спросить их мнение, узнать, какую позицию они занимают.

12. Наказание требует педагогического такта, хорошего знания возрастной психологии, а также понимания того, что одними наказаниями делу не помочь. Поэтому наказания применяются редко и только в комплексе с другими методами воспитания.

Каждый, кому приходится иметь дело с детьми, знает, что с помощью поощрений и наказаний воспитатель добивается дисциплинированного, ответственного поведения ребенка. Но при этом важно учитывать, что в воспитании детей в школе, в семье, в обществе дисциплина должна строиться не на страхе, не на методах жесткости, которые будут лишать ребенка уверенности, инициативы, а на формировании сознательности и ответственности за свои поступки.

Могут ли поощрения и наказания быть средствами воспитания именно такой высоко-сознательной дисциплины и ответственности? Если могут, то при каких условиях?

Возьмем некую ситуацию. Будучи определенной совокупностью отношений (между

воспитателем и воспитуемым, отношений ребенка к организуемой деятельности, к самим себе – их внутренних психических состояний), любая ситуация представляет собой срез, частный или полный, всего воспитательного процесса, своего рода моментальный фотоснимок. Если зафиксировать через минуту еще один срез и сравнить его с первым, то уже будут существенные изменения и в характере отношений, составляющих сущность данной ситуации. Чем эти изменения определяются?

Условием, непосредственно и сразу изменяющим ситуацию, является педагогическое воздействие. Именно педагогическое воздействие, понимаемое как совокупность воздействий педагогов и школьного коллектива непосредственно, определяет динамику воспитательного процесса.

Выделяют следующие виды поощрения и наказания:

- 1) поощрения и наказания, связанные с изменением в правах детей;
- 2) поощрения и наказания, связанные с изменениями в их обязанностях;
- 3) поощрения и наказания, связанные с моральными санкциями.

Назначение данной классификации – помочь при анализе разнообразных реальных жизненных ситуаций.

Данная классификация в значительной мере условна и не будет выступать в чистом виде, но она позволяет педагогам в каждом конкретном случае выбирать такие виды и формы поощрения и наказания, их сочетания, которые наилучшим образом стимулируют и корректируют деятельность школьников.

Рассмотрим примеры из практики, которые показывают, как действуют те или иные приемы поощрения и наказания.

Родителей ученика VIII класса волновало то, что их сын не приходит вовремя домой, задерживается у друзей и т. п. Им было предложено несколько вариантов выстраивания отношений с сыном. Родители выбрали форму поощрения путем расширения прав подростка. Они предложили ему самому выбрать время, которое он считает самым поздним для возвращения с прогулки. Договорились, что сын будет приходить не позднее 20:40, при нарушении этого обязательства родители сами будут устанавливать порядок и время его прогулок. Данный вид поощрения оказал положи-

тельное воздействие на ребенка, что способствовало развитию у него элементов самостимуляции, самоконтроля, формированию ответственности за собственное поведение.

В качестве поощрения может выступать и расширение обязанностей, в частности трудовых, особенно среди младших школьников. Как правило, они с удовольствием выполняют трудовые поручения взрослых.

К примеру, ученик второго класса М., воспитываемый мамой и бабушкой, испытывал чрезмерную опеку, в результате чего стал капризным, несамостоятельным. После проведенного консультирования с использованием песочницы маме и бабушке было предложено определить круг обязанностей для мальчика. Поручения и новый статус «Ты мужчина в семье» не только обрадовали ребенка, но и повысили его самооценку и статус в классе. Обязанностей у М. пока мало, но он проявляет к ним высокую ответственность. Мама и бабушка умело использовали поощрение с помощью расширения обязанностей. Регулирование прав и обязанностей детей и подростков может с успехом использоваться в качестве и поощрения, и наказания в зависимости от ситуации.

Вот конкретная ситуация. Футбольное поле в населенном пункте небольшое, но каждый вечер на нем собираются любители футбола. После очередного матча в школу поступил звонок, что ученики сломали лавочки. Директор вызвала к себе «активистов» мероприятия и резюмировала: «Молодцы, сделали доброе дело, сломали лавки, да они были некрасивые, старые. После уроков сходите домой переодеться, у завхоза возьмите инструменты, доски и поставьте новые лавки, но так, чтобы приятно было посмотреть». Вечером подростки не только соорудили лавки, но и выкрасили их в цвет своей футбольной команды. Это типичный пример наказания путем назначения дополнительных обязанностей.

Наказание может осуществляться и путем известного ограничения тех или иных прав детей в коллективе. Часто такой вид наказания применяют в спортивных секциях, особенно в тех случаях, где предусмотрена командная игра. Следует отметить, что наказания, осуществляемые путем ограничения тех или иных прав, отвечают более высокой степени развития коллектива детей, нежели наказания в виде наложения дополнительных обязанностей.

Рассмотрим еще один вид наказания с помощью морального осуждения, который при правильном использовании может стать эффективной мерой воздействия. Здесь нежелательно прибегать лишь к морализированию, так как со стороны наказуемого это приведет лишь к фальши («простите, только отстаньте») и к безнаказанности со стороны воспитателя. Поощрения и наказания с использованием моральных санкций сопровождаются определенными изменениями во взаимоотношениях между взрослыми и детьми, с одной стороны, и внутри коллектива – с другой. Особенно важно это обстоятельство в семье, где официальных отношений вообще нет и, следовательно, меньше возможностей для какой-либо регламентации мер воздействия, в частности поощрения и наказания.

О действенности наказания с помощью изменения взаимоотношений с ребенком в семье писала в «Исповеди матери» Е. И. Конради. «Когда мой мальчик совершил из ряда выходящий проступок, – рассказывала она, – я объявила ему, что "рассорилась" с ним. Ссора заключалась в том, что я его игнорирую. Все необходимые попечения ему оказываются, как и обыкновенно, он получает свою долю лакомств и других вещественных удовольствий: я

очень дорожу тем, чтобы дать ему почувствовать свое неодобрение в чистом виде, не пришевая к нему развращающих и определяющих обращений к корысти; но я не гляжу на него, не разговариваю с ним и отвечаю холодно и односложно на его вопросы». В ситуациях такого рода суть наказания в том, что мы, взрослые, на определенное время изменяем свои взаимоотношения с ребенком: отчуждаем его от себя, отказывая в доверии, ограничиваем свободу. Следует отметить, что такие поощрения и наказания сложны на практике, требуют от родителей большого такта и терпения. Вместе с тем эти методы служат стимулами, в наибольшей степени рассчитанными на способность ребенка самостоятельно выбрать правильную линию поведения, которая приведет к образованию положительных качеств личности.

Библиографический список

1. Гордон Л. Ю. Методика психологического воздействия: лекции по психологии. М., Просвещение, 1997.
2. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., Просвещение, 1966.
3. Мендусс П. От дрессировки к воспитанию: пер. с фр. 2004.

Н. С. Рудакова

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Эстетическое воспитание неразрывно связано с трудовым. Нельзя представить трудовое воспитание без познания прекрасного в целях, содержании и процессе труда. Склонность к эстетическому восприятию действительности у детей проявляется довольно рано. В.А. Сухомлинский писал, что «ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям».

Учитывая эту особенность школьников, необходимо показать им величие и красоту

труда, научить их трудиться на общую пользу так, чтобы труд стал для них потребностью. На уроках технологии важно развивать эстетический вкус учащихся, умение видеть и оценивать прекрасное, т. е. прививать культуру эстетического восприятия и чувства. При этом большое внимание должно уделяться воспитанию чувства прекрасного, желания своими руками сделать что-то красивое, необходимое обществу, школе, семье. Практически все темы программы по предмету «Технология» позволяют осуществлять эстетическое воспитание школьников на уроках труда. На занятиях по кулинарии девочки приобретают навыки сервировки стола, его украшения; узнают, как

должны сочетаться посуда, украшения стола и скатерть, интерьер комнаты; учатся сервировать повседневный и праздничный стол. Девочки осваивают методы фигурной нарезки фруктов и овощей с помощью различных приспособлений, украшения блюд зеленью лука, петрушки и укропа, овощами. В процессе подобных работ они приобретают умение сочетать полезное с красивым.

Большую роль в эстетическом воспитании учащихся играет применение на уроках труда элементов народного творчества, декоративно-прикладного искусства. На уроке материаловедения в V классе при изготовлении куклы-закрутки учащиеся знакомятся со свойствами льняных и хлопчатобумажных тканей, с историей возникновения русской народной игрушки. Из глубины веков пришли к нам традиции изготовления куклы из лоскутков ткани, меха. По тому, как кукла была наряжена, судили о вкусе и мастерстве хозяйки. Перед началом изготовления игрушки необходимо сориентировать ученицу на определенный образ тряпичной куклы. Можно предложить сделать эскиз ее в цвете. Для костюма куклы более всего подходят хлопчатобумажные и льняные ткани ярких расцветок – ситец, лен, сатин. Эти ткани очень удобны в раскрое, не тянутся, хорошо сшиваются и склеиваются. При показе образцов тканей объясняется, как определить долевую и уточную нити; лицевую и изнаночные стороны тканей; обращается внимание на структуру переплетения нитей, физико-механические свойства тканей.

Девочки самостоятельно подбирают различные по цвету и рисунку лоскутки для костюма куклы, получают краткую информацию об особенностях русского народного костюма, его цветовом решении и колористических особенностях. При оценке работы учитывается аккуратность её выполнения, правильность подбора материала, самостоятельность в решении образа куклы.

На уроках труда в V классе дети знакомятся ещё с одним видом старинного творчества – плетением из бисера. Этой теме был по-

священ ряд уроков. На них девочки познакомились с забытым, а затем возродившимся и сейчас таким модным среди молодежи искусством изготовления украшений из мелких бус, бисера и стекляруса. Бисерное рукоделие пришло к нам как плетение, ткачество, вышивание и другие ремесла из глубин истории, передаваясь по наследству из поколения в поколение. Изделия, снизанные из мелких бус и бисера, известные еще в Древнем Египте и Индии, до сих пор украшают одежду народов Ближнего Востока, Африки и Индии, Европы и Азии. На территории России изделия из бисера были известны еще в VI–V вв. до нашей эры. Уже тогда украшали вышивкой бисером одежду и обувь, предметы женского туалета. Большого расцвета изготовление бисерных украшений достигло в конце XIX – начале XX в. Сегодня полузабытое искусство изготовления бисерных украшений приобрело новую жизнь.

Изготовление украшений из бисера не требует длительного обучения и особых приспособлений. Для работы понадобится бисер разных цветов, мелкие бусы, иголки, нитки, леска, ножницы, альбомы для рисунков, цветные карандаши. Узоры для изготовления украшений составляют заранее. Можно применять любой узор, приспособленный для низания. После того как выбран рисунок, нужно перевести его на бумагу и составить рабочий узор. Наиболее распространены и просты в изготовлении нити бус и простые цепочки. Если одноцветные нити бисера украсить пупырышками, петлями, крестиками или цветочками из цветных бисеринок, соединить несколько разноцветных ниток бисера крупными бусинками, получатся современные модные и красивые изделия. Работа с бисером оказалась очень увлекательным занятием.

Работа по эстетическому воспитанию школьников на уроках труда должна быть систематической и целенаправленной. Но чтобы добиться результатов и воспитать ребенка эстетически развитым, нужно помнить, что эстетическое воспитание должно осуществляться непрерывно всеми учителями, на всех занятиях.

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНЫХ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Семейные чтения... От этих слов веет домашним уютом конца XIX – начала XX в. Веранды, чай для всех домочадцев, аромат душистых цветов в саду. Для нас это герои Тургенева, Чехова, Бунина. Чтение хорошей книги в кругу милых тебе людей, ее обсуждение – это всегда процесс совместного переживания («сопереживание», «сочувствие»), который дает возможность лучше понять себя, другого человека. Это и формирование единых духовных ценностей семьи, ее культуры.

Сегодня читательская культура личности высоко оценивается мировым сообществом: 2003–2013 гг. объявлены ООН десятилетием грамотности.

Однако в России, как и во многих странах мира, наблюдается снижение уровня читательской культуры населения. В результате огромного количества перемен в жизни общества за последние двадцать лет статус чтения, его роль, отношение к нему сильно меняются.

Недавние исследования социологов свидетельствуют о том, что развиваются процессы кризиса чтения.

Результаты международного педагогического исследования PISA-2000 и PISA-2003 (ПИЗА-2000, ПИЗА-2003) говорят о сравнительно низком уровне читательской грамотности школьников, а также о постепенном понижении этого уровня в стране.

Сегодняшний мир – иной. Компьютер и телевизор отняли у детей время и желание читать. Родители жалуются, что детей трудно заставить читать, часто обращаются к педагогам за советом, как пробудить у ребенка интерес к чтению.

Согласно данным научных исследований отношение человека к книге формируется в младшем школьном возрасте. Именно тогда решается вопрос, будет ли отношение читателя к книге активным или умеренно пассивным. Важно отметить и то, что в наши дни, когда школа переориентируется с развития памяти ребенка на развитие его мышления, роль книги неизмеримо возрастает.

Проблема чтения сегодня приобрела мировой характер. Общественность бьет тревогу по поводу падения общего уровня культуры, справедливо связывая это и с падением престижа чтения.

Современная школа обеспокоена сложившейся тенденцией.

Эта проблема неоднократно звучит на педагогических советах, родительских собраниях.

Один из путей решения проблемы – влияние на интересы подрастающего поколения не только через школу и библиотеку, но и через семью. Необходима популяризация семейного чтения, возрождение его традиций.

Основная задача всей нашей педагогической деятельности заключается в создании условий для развития читательского интереса у младших школьников. Особое значение необходимо придавать сотрудничеству с семьей – наиболее активной средой формирования и социализации личности ребенка. Школьная библиотека и учителя начальной школы стремятся оказывать помощь родителям в развитии педагогической культуры, в решении практических проблем, связанных с воспитанием интереса и любви к чтению начиная с первого класса.

Воспитать увлеченного читателя трудно. Здесь главное – организовать чтение так, чтобы оно способствовало развитию личности, а развивающаяся личность испытывала бы потребность в чтении как источнике дальнейшего развития. Этому способствует разрабатываемая нами творческая программа чтения «Папа, мама, я – читающая семья». Необходимо предоставить возможность детям всеми путями развивать свое чтение и помочь сформировать любовь к книгам. Ведь это – первая ступень к грамотности и обучению на протяжении всей жизни. Нужно помочь детям понять огромное количество приятных вещей, которые можно получить от чтения.

Становление ребенка как читателя не может проходить без активного участия родителей в жизни ребенка с самого раннего возраста. Они должны играть роль стимулятора интереса к чтению, поскольку в наш век полноценным читателям надо успеть стать в детстве, иначе жизнь может не оставить для этого времени.

Главное отличие семейных чтений от других его видов – классного, внеклассного и домашнего – состоит в том, что родители, используя книгу, начинают по-настоящему заниматься духовным развитием своего ребёнка, формированием его нравственности. Поэтому семейные чтения – это разговор родителей с

детьми о нравственности, побудительным стимулом которого является совместное прочтение произведения литературы.

Это одновременно и специфическая форма общения ребенка с автором произведения и миром его идей, и своеобразный монолог ребёнка, в котором он размышляет над нравственным содержанием произведения литературы, учится выявлять и выражать его идею.

Создать условия для познавательной деятельности ребенка, стимулировать ее, направлять его размышления – вот главная задача родителей, которой определяется и их ведущая роль в организации семейных чтений. В процессе семейных чтений реализуется как психологическая, так и социальная функция общения. Его участники вступают в контакт между собой и отождествляют себя друг с другом, кроме того, в их духовный мир входят социально значимые нравственные идеи, источником которых служат явления жизни, отраженные в произведениях литературы. Главным же действующим лицом в этом общении выступает ребенок. Родители должны лишь направлять его познавательную деятельность и побуждать его к размышлению. Школьная библиотека может способствовать не только формированию в семье новых отношений с миром, во многом определяющих жизненный путь ребенка, но и осознанию семьей своей культурной, социальной значимости в обществе.

Семейные чтения – это главный путь широкого приобщения детей к миру книги.

Как же вернуть интерес к чтению в семье?

Если обратиться к интереснейшим документам прошлого – плакатам, призывающим к чтению, то можно заметить, как составители просто и доходчиво объясняли непреходящую и вечную ценность книги, грамоты.

Поражают своим талантом краткие плакатные двустушия. Вот обращение к родителям:

Чем ребят бранить и бить,

Лучше книжки им купить.

А вот напоминание, адресованное всем:

Если книг читать не будешь,

Скоро грамоту забудешь.

Сильно действовал на пробуждение сознания такой плакат:

Кто умён,

А кто дурак!

Один за книгу,

Другой в кабак.

Мы теперь говорим: книга должна быть интереснее Интернета, интереснее клипа, интереснее телевизионных фильмов ужасов.

Так что может вызвать интерес? Конечно, жизнь семьи. Конечно книга, которую помогает прочесть мама, папа, бабушка по ролям или обсудить её. До тех пор, пока это будет формально, ничего не поможет.

Есть еще одна особенность. Если родители говорят с ребенком о родословной семьи, о бабушке, о дедушке, т. е. о том, что не может не быть интересным ребенку, о том что происходит с его близкими, это сближает его с семьей, а значит, успех и в семейном чтении будет достигнут.

Успех развития читательского интереса у детей зависит и от участия в решении этой задачи родителей. Детям требуется читающая среда, книжное окружение. Только на этой основе возникает желание читать, перерастающее в глубокую духовную потребность. Читающая среда должна быть создана прежде всего в семье.

Своевременный и тесный контакт с родителями учащихся позволяет нам обрести в их лице необходимых и надежных помощников, углубляющих у детей интерес к чтению. Целесообразно использовать следующие *формы работы с родителями*:

– коллективную (родительское собрание, беседа, дискуссия, лекция, круглый стол, литературный праздник);

– групповую (тематическая консультация);

– индивидуальную (консультация).

Используя накопленный собственный опыт, прибегая к помощи старших (учителей, библиотекарей, родителей), ребята проявляют свои творческие способности (создают собственные иллюстрации к литературным произведениям, сочиняют стихи, пишут сказки, рассказы).

Возрождению традиций семейного чтения помогут:

– листовки и буклеты;

– алгоритм семейного чтения;

– полезные советы родителям для воспитания любви к книгам;

– выставка книги поколений;

– хорошее настроение и любовь к книгам.

Помочь ребенку осознать необходимость чтения, пробудить интерес к чтению лучших книг и талантливо их прочесть – задача взрослых (будь то родитель, писатель, издатель, учитель, библиотекарь, воспитатель), задача всех, кто верит в силу чтения и болеет душой за возрождение культуры и интеллектуальной мощи страны.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ВАШЕЙ ПРОСЬБЕ

Т. А. Новомлынская

ФОРМИРОВАНИЕ И ПОДДЕРЖКА ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дошкольный возраст – это период первоначального развития личности, одной из главных целей которого является реализация ребенком своего «Я», переживания себя в качестве социального индивида, что проявляется у дошкольника в формировании самооценки и может успешно решаться в процессе физического развития детей в дошкольной образовательной организации (ДОО).

Самооценка – наиболее сложный продукт развития сознательности ребёнка, проявляющийся в оценке личности самой себя, своих физических и психических возможностей, качеств, своего положения среди других людей.

Формирование самооценки ребёнка в двигательной деятельности включает в себя:

- развитие способности управления собой в процессе освоения ценностей физической культуры;
- участие детей в оценочном процессе;
- организацию деятельности, связанной с четкой установкой на результат;
- педагогическую оценку двигательной деятельности детей;
- использование методов обучения, направленных на формирование самоконтроля в процессе физического развития.

На ранних этапах формирования самооценка дошкольника отражает оценочные суждения окружающих, прежде всего взрослых (педагогов, родителей), а позднее и сверстников. Для ребёнка дошкольного возраста характерны внушаемость, необходимость закрепления положительных качеств, содействие развитию чувства собственного достоинства. Он испытывает особые потребности в любви, понимании, признании, уважении. Поэтому дошкольник очень чувствителен к оценкам взрослого и особенно болезненно относится к отрицательным оценкам.

Важную роль в развитии самосознания, самооценки дошкольника играет педагогическое взаимодействие. Что в нем будет преобладать – мягкие или жесткие воздействия, улыбка или безразличие, недоброжелательный взгляд, ирония или юмор, упрек или выражение огорчения при неудаче воспитанника, запреты, ограничения или стимулирование самостоятельности, поиска – все это формирует личность ребёнка.

Анализ образовательного процесса по физическому развитию показывает, что педагогическое взаимодействие в ДОО довольно часто строится на прямом указании, послушании, подавлении интересов ребёнка, на недооценке индивидуальности как социальной ценности общества. Ребёнок не ставится в ситуацию самостоятельного выбора подвижных игр, оборудования, выполнения движений, принятия решений, что не позволяет личности быть активной. Общение с детьми строится на таких способах воздействия, как запрет, требование, угроза, нотация, окрик, наказание, разъяснение. Указание педагогом недостатков с целью дать оценку порождает у ребёнка тревожность, а значит, формирует у него неадекватную самооценку.

Одной из задач ФГОС дошкольного образования является задача «создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром». Субъектность рассматривается стандартом как необходимый атрибут развития личности и признания наличия у ребенка внутреннего потенциала саморазвития (самостоятельности, ценностных отношений, способности к рефлексии). Поэтому

общение педагога с ребенком как субъектом взаимодействия должно вселять в него веру, рождать оптимизм, стимулировать его творческий потенциал, дарить радость. Именно личностно ориентированная модель взаимодействия основана на признании самооценности детства, способности взрослого понимать и принимать внутренний мир ребёнка.

В связи с этим оценка педагога должна быть целесообразной, нестандартной и носить только позитивный характер. Именно такая оценка помогает дошкольнику поверить в себя и свои способности, избежать ошибок. Если ребёнок не может, например, правильно выполнить упражнение или принять исходное положение, педагог вместо окриков и замечаний поддерживает ребёнка при неудачах («Посмотри на меня...», «Сделай, как Света (ребёнок)...», «Сядь, как я...»). Эффективны также и невербальные способы взаимодействия (с помощью жестов, мимики, визуального общения, эмоционально-тактильного контакта). В этом случае взрослый направляет ребёнка своими руками или нежно прикосновениями добивается правильного выполнения, жестом показать одобрение или неудовольствие.

Каждый педагог должен располагать арсеналом позитивных оценок деятельности детей. В ситуации успешной двигательной деятельности дошкольников он может ограничиваться общими позитивными оценками, например: «Молодцы, все соблюдали интервалы – благодарю!..»; «Идеально идёте – все стараются!», «Чёткий поворот – умница!». Однако для обеспечения субъективного переживания успеха используется детальная оценка, которая оказывает позитивное влияние на положение ребёнка в группе сверстников, его представление о себе («Все дети быстро убегали от "волка", но самым быстрым и ловким оказался..., потому что...», «Я заметила, что сегодня ты лучше всех спрыгивал со скамейки – легко, на носочках!»).

В процессе физического развития детей очень эффективна нестандартная оценка, особенно в ситуациях неуспеха, которая отличается особой эмоциональностью и строится на «игре чувств». Например, ребёнок не умеет ловить мяч или прыгать на скакалке. Двигательная неумелость может привести к отсутствию

интереса и желания заниматься, появлению страха перед новыми трудностями. Конечно, необходимо поддержать ребёнка и стимулировать его к дальнейшему выполнению основных движений: «Вот какой мяч непослушный у Серёжи – выпрыгнул. Давай поучим его!». Подбадривающие реплики и доброжелательный тон педагога снимают страх, скованность, вызывают у дошкольника желание повторить движение. На него возложили полномочие «учить» мяч, поэтому он будет очень стараться. И далее: «Какой ты молодец! Ты очень хорошо учил мяч. Он теперь очень хорошо тебя слушается...».

Такой подход развивает инициативу ребёнка, уверенность, самостоятельность, повышает меру его активного взаимодействия с миром.

В нестандартных оценках педагог на игровой основе акцентирует внимание на предмете («этот мяч непослушный – лежал долго на полочке и забыл, что надо делать», «Эта скакалка не умеет вращаться, крутиться, держаться в руках») и ставит ребёнка в ситуацию ответственности за обучение («Поучи мяч отталиваться, бить его нельзя – обидится»; «Научи скакалку держаться в руках, крутиться, быть послушной...»), а потом обязательно подчёркивает старательность ребёнка, создавая ему ситуацию успеха («Умница, ты очень хорошо учишь скакалку, но она пока не слушается. Поучи её ещё, пожалуйста...»; «Твой мяч такой послушный – ты очень хороший учитель, я горжусь тобой!»). Конечно, педагог, поддерживая ребёнка, приглашает его к соучастию, помогая советом, инструкцией, практическим показом, чтобы обеспечить хотя бы малейший успех ребёнка и тем самым поддержать его положительную самооценку.

Проявление педагогом заинтересованности в малейших успехах ребенка в процессе физического развития, умение стать на позицию воспитанника, усиливая акцент на его достоинствах, совместное осмысление ситуации, сотрудничество – важный путь к формированию у ребенка общей позитивной самооценки и Я-концепции.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Педагогическое мастерство учителя основано на умении и знании воспитательного процесса, умении его построить, привести в движение. Овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии системной целенаправленной работы над собой. Оно формируется в процессе практической деятельности.

Необходимой составляющей профессионализма учителя является его профессиональная компетентность.

К основным показателям профессиональной компетентности учителя относятся:

– специально-профессиональные знания, их соответствие объёму, структуре, характеру, требованиям профессиональности на современном уровне развития науки, техники, культуры;

– психолого-педагогические знания о сущности труда учителя, об особенностях педагогической деятельности и общения, личности учителя, о психологическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и др.;

– психолого-педагогические умения – способность психологически грамотно осуществлять воздействие на учащихся с целью достижения определенного педагогического результата, реализации знаний.

Психолого-педагогическая подготовленности учителя заключается в знании методологических основ педагогики; закономерностей социализации и развития личности; законов возрастного анато-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества. Уровень профессиональной успешности учителя во многом зависит от его умения ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, от знаний возрастных особенностей и возможностей ребенка, которые позволяют получить наивысшие результаты обучения.

Учебная деятельность – это прежде всего, познавательная деятельность, это восприятие окружающего мира. Существуют определенные психофизиологические закономерности восприятия, усвоения и запоминания информации. Для успешного педагогического воздействия необходим психологический контакт с ребён-

ком и отсутствие психологических барьеров. Такой контакт предполагает учёт личностных особенностей учащегося: его направленности, мотивов поведения, отношений, интересов, возрастных и индивидуально-личностных особенностей. Установление эмоциональной близости возможно на основе знания и понимания его эмоционального состояния.

Законы психологического и личностного развития ребенка требуют создания оптимальных психологических и педагогических условий, обеспечивающих полноценное проживание им каждого возрастного периода, способствующих реализации его индивидуального позитивного потенциала. Любая из ситуаций, возникающих на уроке, становится «социальной ситуацией развития ребенка», суть которой заключается в эмоциональном переживании учащимся того, что и как с ним сейчас происходит.

Тот или иной возрастной период сенситивен (благоприятен) для развития определенных психических функций и свойств, психологических качеств личности. Такие психологические образования служат базой для последующего развития психики.

Учение – это работа мышления. Поэтому результаты учения зависят от согласованного действия психических процессов и психических свойств ребенка. Активизируя их, педагог может добиться хороших результатов. Накопленные научные данные позволяют понять, как развивается ребенка, что с ним происходит от младенчества до зрелости. Если не учитывать возрастные особенности учащихся, то мы не получим планируемых результатов обучения.

В процессе обучения мы прежде всего обращаемся к органам чувств которые, являются «окнами в мир». К. Д. Ушинского писал, «что педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться, чтобы как можно больше органов чувств детей – глаз, ухо, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус – приняли участие в акте запоминания» [4].

Психолого-педагогические условия, развивающие интерес к изучаемому предмету:

1) организация обучения, при которой ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера;

2) разнообразный учебный труд (однообразная информация и однообразные способы действий быстро вызывают скуку);

3) понимание нужности, важности, целесообразности изучения данного предмета и отдельных его разделов;

4) связь нового материала с усвоенными ранее знаниями, чем она больше, тем он интереснее для учащихся;

5) обучение должно быть трудным, но посильным (слишком трудный и слишком легкий материал не вызывает интереса);

6) частые проверки и оценивание работы школьника (в том числе и им самим), повышающие интерес к изучению предмета.

Правильная организация учебной деятельности школьников требует разработки и применения на уроке психолого-педагогических средств активизации обучения: формирования положительной мотивации учения, использования системы вопросов и заданий, стимулирующих активную умственную деятельность и вызывающих интерес учащихся [2, 3]. Практика показывает, что более 80% вопросов требуют от учеников только механического воспроизведения выученного.

Мыслительная активность стимулирует:

– вопросы, в которых сталкиваются противоречия между старыми, сложившимися в житейском опыте представлениями и новыми знаниями;

– вопросы, требующие установления сходства и различия; чем менее очевидно это сходство и различие, тем интереснее его обнаружить;

– установление причинно-следственных связей;

– выбор, основанный на сопоставлении друг с другом разных вариантов;

– вопросы, в которых предлагается подтвердить собственными примерами исследуемые закономерности.

Б. Г. Ананьев подчеркивал, что учитель ставит учеников в такие ситуации и условия, когда интеллект их активизируется, чувства приобретают стенический характер, воля мобилизуется [1].

На занятиях необходимо создать условия для развития исследовательской направленности интеллектуальной активности учащихся. С этой

целью можно использовать активные методы обучения: обсуждение рефератов; защиту учебных проектов; деловые игры; проблемные беседы (дискуссии); викторины; мозговой штурм предлагаемых учителем проблем или вопросов; использование компьютеров и пр.

Активизация учебной деятельности состоит в управлении мотивацией и психическими процессами учения. В основе познавательного мотива лежит потребность в познании – переживании состояния необходимости новых знаний, на новом уровне понимания окружающих явлений, событий и себя самого.

Мотивация – это побудительная сила, движущая ученика к цели обучения. Для формирования такой мотивации необходимо:

– создавать четкие целевые установки, так как учащиеся должны понимать цели своего учения;

– отбирать учебный материал в соответствии с познавательными требованиями учащихся;

– обеспечивать четкую профессиональную направленность содержания материала;

– обеспечивать оптимальный уровень требований по каждой дисциплине в соответствии с её значимостью.

Педагог должен создавать в классе атмосферу любви, взаимного уважения. Поддержанные и поощряемые учителем правильные действия, советы, способствуют переживаемому успеху, закрепляют полученные знания и действия, создают благоприятные условия для дальнейшего обучения: успех порождает успех, неудача ведет к неудаче. Но только тот успех приносит настоящую радость, который достигается напряженным трудом. Опытный педагог прислушивается к настроению учащихся, умеет организовать занятия таким образом, чтобы тема урока приобрела личностный смысл для каждого и каждый ученик почувствовал себя равноправным участником познавательного процесса.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. М., 1963.
2. Ольшанский В. Е. Практическая психология для учителей. М., 1994.
3. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5.
4. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1954. Т. 2.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авакян Марина Александровна – заведующая отделом методической работы Детско-юношеского центра Ленинградского района

Баталова Татьяна Борисовна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 11 г. Анапы

Бекетова Елена Анатольевна – доцент кафедры педагогики и дополнительного образования ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Вержущая Елена Олеговна – заместитель директора центра дополнительного образования для детей «Ступени» г. Сочи

Гапейкина Марина Николаевна – заместитель директора по финансово-экономической деятельности МБОУ СОШ № 52 г. Краснодара

Головач Людмила Викторовна – старший преподаватель кафедры развития ребёнка младшего возраста ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Громова Ольга Сергеевна, педагог-психолог МБОУ СОШ № 36 ст-цы Новодмитриевской Северского района

Илюхина Юлия Валерьевна – старший преподаватель кафедры развития ребёнка младшего возраста ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Карлеба Елена Григорьевна – главный бухгалтер МБОУ СОШ № 52 г. Краснодара

Колесникова Наталия Алексеевна – старший преподаватель кафедры русского языка и литературы ГБОУ Краснодарского края ККИДППО (филиал в г. Армавире)

Крохмаль Елена Вячеславовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой развития ребёнка младшего возраста ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Кузма Левонас Прано – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Кузубова Александра Сергеевна – преподаватель кафедры начального образования ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Магдесян Анна Ильинична – заместитель директора по учебно-воспитательной работе гимназии № 8 г. Сочи

Невшупа Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Никитин Игорь Владиславович – директор МОАУ гимназии № 8 г. Сочи

Новомлынская Татьяна Андреевна – старший преподаватель развития ребёнка младшего возраста ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Рудакова Наталья Семеновна – учитель технологии МБОУ СОШ № 4 г. Анапы

Рязанова Наталья Борисовна – заведующая кафедрой педагогики и дополнительного образования ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Стрельцова Татьяна Юрьевна – директор МБОУ СОШ № 52 г. Краснодара

Харитоновна Оксана Александровна – учитель информатики МБОУ СОШ № 30 пос. Мостовского муниципального образования Мостовский район

Чернявская Ольга Семёновна, старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

Шкабарня Инна Алексеевна – заместитель директора по научно-методической работе МБОУ СОШ № 16 имени героя России гвардии майора С. Г. Таранца г. Славянска-на-Кубани

Федотова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития ребёнка младшего возраста ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, г. Краснодар

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Кубанская школа» ориентирован на педагогов и руководителей учреждений среднего образования.

Журнал публикует научно-методические статьи, авторские разработки уроков, проектов, воспитательных мероприятий, рекомендации по подготовке к ЕГЭ и ГИА и другие материалы, связанные с приоритетными направлениями деятельности школы, дополняющие и расширяющие педагогический арсенал учителя.

Статьи принимаются в электронном виде по электронным адресам редакции gio.idpro@kubannet.ru или irin-sokolova@yandex.ru с пометкой «Статья в журнал "Кубанская школа"».

Авторская справка. Рукопись должна включать сведения об авторе (авторах): ФИО (полностью), учёную степень, учёное звание, место работы, должность, номера телефонов, электронный и почтовый адрес. Если авторов несколько, указать, с кем вести переписку.

Оформление статьи. Статья должна быть оформлена в формате MS Word через 1 интервал, шрифтом Times New Roman размером 12 пт, заголовок – 14 пт. Поля со всех сторон – 2,5 см. Не следует использовать знаки принудительного переноса и дополнительных пробелов. Векторные величины выделяются курсивом. Для записи формул применять редактор формул Microsoft Equation 3.0. При этом формула должна помещаться только на половине строки. Большие формулы необходимо разбить на несколько строк, причем каждая новая строка – новый объект. Формулы не должны включать в состав знаки пунктуации и нумерацию. Нумеруются только те формулы, на которые имеются ссылки. Нумерация формул должна быть сквозная по всей статье. Таблицы должны иметь заголовки; в них допускаются только общепринятые сокращения. Желательно, чтобы таблицы размещались на половине строки и не превышали одной страницы текста. Объем статьи может составлять от до 10 страниц компьютерного текста, включая таблицы, библиографический список (не более 15 источников) и рисунки (не более 5).

Оформление ссылок. Автор обязан оформлять ссылки на источники, из которых он заимствует цитаты, статистические данные и другую информацию. В конце статьи *формируется библиографический список*, в котором цитируемые (упомянутые) источники группируются в алфавитном порядке. Каждому источнику присваивается порядковый номер. Библиографический список должен быть оформлен согласно ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка» (образцы для электронных и печатных источников приведены ниже).

1. Авилова Л. И. Развитие металлопроизводства в эпоху раннего металла (энеолит – поздний бронзовый век) [Электронный ресурс]: состояние проблемы и перспективы исследований // Вестн. РФФИ. 1997. № 2. URL: <http://www.rfbr.ru/pics/22394ref/file.pdf> (дата обращения: 19.09.2007).

2. Герман М. Ю. Модернизм: искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука-классика, 2003. 480 с. (Новая история искусства).

3. Философия культуры и философия науки: проблемы и гипотезы: межвуз. сб. науч. тр. / Саратов. гос. ун-т; [под ред. С. Ф. Мартыновича]. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. 199 с.

4. Кнабе Г. С. Понятие энтелехии и история культуры // Вопр. философии. 1993. № 5. С. 64–74.

Внутритекстовая ссылка обозначается квадратными скобками. Она должна содержать номер источника и страницу (или страницы), на которую(-ые) делается ссылка. Пример ссылки: [3, с. 67] означает, что цитируется страница 67 источника под номером 3 библиографического списка.

Чертежи и графики должны быть выполнены четко, в формате, обеспечивающем ясность передачи всех деталей.

Ссылки на иностранные источники даются на языке оригинала и сопровождаются в случае перевода на русский язык указанием на перевод.

Редакция журнала располагается по адресу: ГБОУ Краснодарского края ККИДППО, ул. Сормовская, 167, к. 322, 324.

Распространение журнала. Журнал распространяется по подписке. С отдельными номерами нашего журнала можно ознакомиться в библиотеке института (к. 330, 3 эт.) и приобрести их в отделе реализации учебно-методической продукции по адресу: г. Краснодар, ул. Сормовская, 167, к. 113, 1 эт.

Научно-методический журнал
«Кубанская школа»

Подписано в печать 01.03.2014. Формат 60×84 ¹/₈. Печать офсетная.

Уч.-изд. л. 7,2. Тираж 500 экз.

Гарнитура Computer Modern LN. Макет подготовлен, сверстан и отпечатан
в редакционно-издательском отделе
ГБОУ Краснодарского края ККИДППО
Краснодар, ул. Сормовская, 167, к. 322