

СОДЕРЖАНИЕ

ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

- О.Б. Ишимова*
К вопросу о становлении начальной школы в России 3
- Н.Ю. Ефимова*
Возвращаясь к опыту прошлого в преподавании музыки 9

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- Т.В. Кружилкина*
Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями 12
- Н.Ф. Ганцен*
Логико-методологические лабораторные работы в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов 21
- Л.И. Чернова*
Лабораторные работы в курсе «Методика обучения математике в начальной школе» 24
- Л.Б. Черезова*
Обновление содержания образования в высшей школе (На примере курса «Теория и методика экологического образования детей») 30
- Н.А. Решетникова*
Объекты культуры в экологическом воспитании на факультете начальных классов 35
- В.В. Зайцев,
 Е.Г. Диканова*
Подготовка учителя к здоровьесберегающему образованию младших школьников 38
- Н.Г. Каннер*
Профессиональное здоровье будущего педагога 44
- С.В. Соколова*
Формирование педагогической компетентности будущих преподавателей дошкольной педагогики 47

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

- Л.В. Занина,
 Е.Н. Маштакова*
К проблеме профессиональной культуры будущего специалиста в системе непрерывного педагогического образования 50

ПЕДПРАКТИКА

- А.Н. Кавтаськина*
Педпрактика и ее роль в личностно ориентированном обучении студентов и их профессиональном становлении 55
- В.А. Андреева*
Индивидуальный образовательный маршрут педагогической практики как средство формирования профессиональных качеств будущего учителя 59

ИДЕТ ЭКСПЕРИМЕНТ

- Е.В. Павлова*
Как живет образовательная программа «Школа 2100» в Беларуси? 63

УЧИТЕЛЬСКАЯ СУДЬБА

- Л.А. Фролова,
 Е.В. Ишмамбетьева*
Магнитогорские жемчужины 64

МОЯ КАРЬЕРА

- С.Д. Ермакова*
Дидактическая сказка как форма методической работы и совершенствования профессионального мастерства 69

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

- Н.М. Севрюгина*
Родительский лекторий «Диалоги о воспитании» 73
- С.Н. Володина*
«День лицеиста» (Сценарий праздника) 78

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник

П.А. Северцов

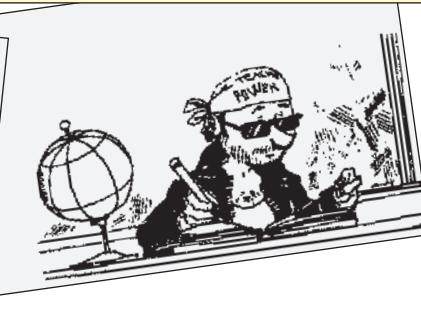
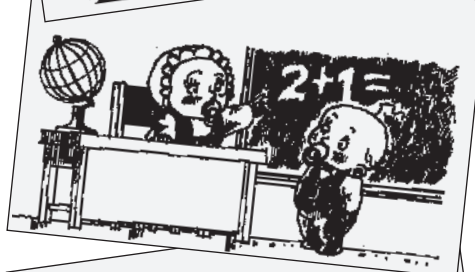
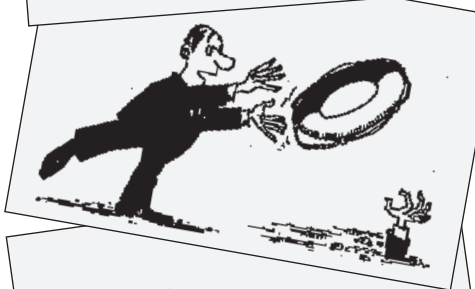
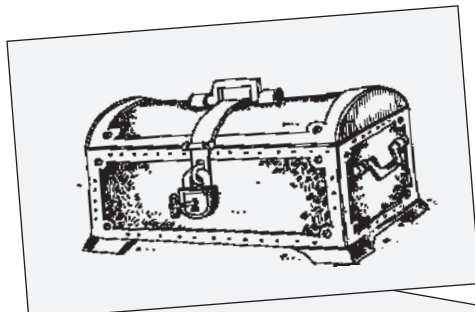
Верстка

Н.Н. Бурова

Корректор

О.Р. Газизова

*Наш журнал – для молодых учителей
и тех педагогов, которые разделяют
идеи вариативного
развивающего образования.*



Дорогие коллеги!

Думаю, вы согласитесь со мной, что подготовка учителей начальных классов и педагогов ДОУ для сегодняшнего дня – задача непростая и чрезвычайно актуальная. В этом номере журнала мы предлагаем вам обратиться к истории отечественной педагогики и познакомиться с современным опытом работы преподавателей педвузов и педколледжей.

Обращаю ваше внимание на то, что в этом опыте ясно прослеживается стремление наших коллег **сделать педагогическое образование личностно ориентированным**, обеспечить индивидуальный подход к студентам, **разработать для каждого индивидуальную образовательную траекторию**. Много внимания уделяется поиску новых интересных форм работы со студентами (их, кстати, могут взять на вооружение и школьные учителя), а также проблеме здоровья педагогов.

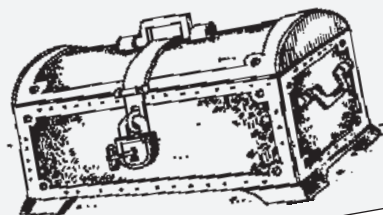
Поздравляю вас с началом нового учебного года, желаю творческих удач и открытий. Надеюсь, что и в этом учебном году все вместе день за днем мы будем делать наш мир лучше!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

**ПЛЮС ДО
ПОСЛЕ**

К вопросу о становлении начальной школы в России

О.Б. Ишимова



В статье представлен краткий обзор истории становления учительства в России. Рассмотрение данного вопроса особенно актуально в настоящее время, когда заметно снижается престиж профессии учителя на фоне возрастающей значимости образования.

Анализ историко-педагогической литературы показывает, что народное образование в любой стране мира всегда в большей степени страдало не от недостатка школьных зданий, оборудования, пособий и прочих средств обучения (значение которых трудно переоценить), а от нехватки хорошо подготовленных учителей, несмотря на постоянно увеличивавшееся число выпускников педагогических образовательных учреждений среднего и высшего уровня. Так, по данным исследований В.Н. Турченко и Л.Г. Боровой, в 1960 г. в России диплом педагога получили 188 тыс. выпускников, а в 1990 г. их было уже 421,4 тыс. Однако дефицит педагогических кадров при этом практически не снижается, и причина его кроется в социально-экономических и моральных факторах [1, с. 168–169].

Каковы же предпосылки такого положения дел?

История обучения подрастающего поколения и педагогического образования неразрывно связана с практикой работы современных учебных заведений. Большинство исследователей истории развития учительства в России убеждены в том, что постижение и анализ исторического изменения и реформирования школы открывает пути к пониманию и, возможно, решению актуальных, насущных проблем сегодняшнего образования.

Целью данного краткого экскурса в историю является **рассмотрение социально-экономических и ментальных условий становления российского учительства и выявление исторического изменения социального облика учителя начального образования**. Почему именно начального? Да потому, что на протяжении многих веков, вплоть до XX в., подавляющему большинству населения страны было доступно лишь начальное обучение, да и то не в том объеме и смысле, который мы вкладываем в это понятие теперь.

Историко-педагогические очерки дают представление о первых учителях России. Так, известный историк Ф.Г. Панагин пишет, что главной фигурой в распространении начал образования в нашей стране были «мастера грамоты», «начетчики», «книжники», «учительные людские повестники», которые обучали людей чтению, письму и счету. Обучение для них было таким же промыслом, как, например, гончарное ремесло или охота. Эти люди «промышляли» по городам и селам или заводили собственные «грамотные избы». В ряде мест, указывает историк, на средства крестьянских общин и иных групп населения создавались временные училища.

Нередко учитель, подобно деревенскому пастуху, жил и кормился поочередно в крестьянских семьях. Такие крестьянские школы существовали на Руси начиная с XII в., однако часть их в XIX в. слилась с земскими школами. Часто обязанности учителей выполняли служители церкви. Но среди самих церковников было немало неграмот-

ных даже в XIX в. Высшее духовенство, как видно из источников тех времен, отрицательно относилось к просвещению народа и подготовке светских учителей, считая, что книга в руках человека неимущего «есть огонь в руках дитяти». Не без участия духовенства, считает Ф.Г. Паначин, среди населения культивировалось недоверчивое и даже пренебрежительное отношение к благородному труду педагогов, которых называли латынниками, еретиками, служителями сатаны [6].

Как видим, и социальный статус, и экономическое положение народных учителей были незавидными. Остановимся на этом этапе становления русского учительства подробнее.

Из истории образования известно, что возникновение первых начальных школ относится к IX–XI вв.: при церквях и монастырях детей знати учили грамоте, чтению церковных книг и церковному пению [7]. Из летописей того времени мы узнаем, что перечисленными тремя учебными предметами образование большинства детей средних и высших слоев общества начиналось и заканчивалось.

Характер начального образования XIII–XVII вв. ярко описывает в своем послании к митрополиту московскому преосвященный Геннадий Новгородский. Геннадий просил ходатайствовать перед великим князем об основании в Новгороде училищ, ибо учителя, в роли которых, по его словам, выступали «мужики-невежи», когда учат детей, только портят им речь; сначала изучат с ними вечерню и требуют за это платы – каши и гривну денег, затем проходят заутреню и за это снова спрашивают особой платы. Кроме того, что оговорено было заплатить за обучение ребенка, «мастера грамоты» добиваются еще подарков от родителей. Итоги такого обучения, по епископу Геннадию, весьма плачевны: «А как отойдет от мастера, то ничего не умеет, только по книге бредет, а церковного устава ничего не знает» [4, с. 20–21].

В 1551 г., через 50 лет, требование Геннадия повторно прозвучало в Москве на заседании Стоглавого собора под председательством митрополита Макария. Заседание открылось речью царя Ивана Грозного, в которой он жаловался на небрежное учение как на причину малограмотности священников.

Собор, отвечая на это царское заявление, приводит свидетельство «ставленников», что они «учатся потому у своих отцов и мастеров, что им негде более учиться; что учителя сами умеют, то они только и передать могут» [4, с. 45]. В связи с этим собор вынес решение об учреждении училищ, ведать которыми в Москве и по всем городам поручил протопопам, и постановил по разрешению епископа избирать священников и дьяконов для обучения. Надо отметить, что к учительству допускались только «женатые, хорошей нравственности и могущие обучать грамоте чести и пети и писати» или же «учить грамоте довольно, коли сами умеют» [4, с. 22].

Итак, можно сделать вывод, что вплоть до XVIII в. на Руси не было организованной подготовки учителей, а число наставников из духовенства преобладало над числом светских учителей. Историк Н.А. Константинов объясняет это тем, что грамотные и начитанные люди часто становились еретиками, так как ратовали за право выбора епископов, протопопов и восставали против положения епископа как «полноправного вершителя духовных дел» [4, с. 19]. Такие учителя были опасны для господствующего класса. Что же касается материального достатка светских учителей, то их положение было весьма незавидным: «горшок каши да гривна денег» – это всё, на что мог претендовать учитель.

Странник, не имеющий своего хозяйства, постоянно ищущий себе средства для существования, – вот образ учителя того времени. Понятно, что человек, ведущий такой образ жизни, не мог пользоваться особым уважени-

ем общества, его деятельность не являлась престижной. Исключение, возможно, составляли те «мастера грамоты», которые сумели благодаря своей деловой хватке открыть собственную школу, но таких случаев было немного.

Подчеркнем еще одну деталь начального образования IX–XVII вв. – абсолютно все учителя, и светские, и духовные, были мужчинами. Вопрос об излишней феминизации учительства встанет много позднее.

Продолжая исторический обзор, отметим, что первые реформы начального образования, как указывает большинство современных историков, осуществил Петр I, когда для строительства заводов, фабрик, кораблей ему понадобилось достаточное количество образованных людей. Приглашая иностранных специалистов, Петр в то же время хотел и у себя дома готовить нужные кадры.

Для характеристики развития начального обучения большое значение имеет постановление 1714 г. об организации по провинциям цифирных школ, которые можно считать прототипом современной общеобразовательной начальной школы. Преподавателями этих учебных заведений назначались ученики навигацких школ. Впервые было предложено установить общее и обязательное обучение для дворян и будущих чиновников. Именно в Петровское время вопросы народного образования стали подниматься на государственном уровне, хоть и решались они в интересах господствующего класса.

Тормозило развитие начального образования в эти годы отсутствие общегосударственной материальной базы. Сетую на такое положение дел, митрополит новгородский Иов в 1710 г. писал, что переписчики «священников бессрочно неволят на всяком погосте строити школы и велят учить разным наукам, а чем школы строити и кому быть учителями, и каким наукам учить... и откуда пищу имети и всякую школьную потребу при-



имати, того они, переписчики, определить не умеют, точию говорят, впредь указ будет. А у нас и своих много обретається школьников и пици указанные требуют» [4, с. 35]. Такую же картину описывает Ф.Г. Паначин, акцентируя внимание на том, что материальное обеспечение школ было плохим и учителя зачастую бедствовали.

Был в этот период и другой род учительства: в семье господствующего класса стало модно приглашать гувернеров и гувернанток, домашних учителей и гофмейстеров. По словам президента Академии наук Е.Р. Воронцовой-Дашковой, отношение к ним со стороны великосветского общества нередко было пренебрежительным, «с лакеем, с парикмахером в тысячу раз лучше обходятся в большинстве наших русских семейств, чем с учителем».

Но в публицистике тех времен встречаются и иные взгляды на учительство. Передовые деятели Петровской эпохи И.Т. Посошков и В.Н. Татищев, сознавая отрицательное значение малой грамотности русского народа, были убеждены, что распространение грамоты среди населения

будет способствовать экономическому развитию России. Таким образом, возможно, впервые было заявлено о взаимообусловленности наличия хорошо подготовленных педагогических кадров и экономического роста страны.

М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Д.И. Фонвизин, Я.П. Козельский и многие другие деятели Просвещения XVIII в. выступали за подготовку русской учительской интеллигенции. Однако вопрос о создании педагогических учебных заведений правительством не рассматривался. В.О. Ключевский в статье «Воспоминание о Н.И. Новикове и его времени» писал о деятельности профессора Московского университета И.Г. Шварца: «Став профессором в 1779 году и по поручению университета составляя учебники и проекты об улучшении преподавания, Шварц набрал у своих друзей пожертвований, присоединил к ним 5 тыс. руб. своих кровных сбережений и в конце того же года открыл при университете учительскую семинарию, в которой стал инспектором и преподавателем педагогики» [2, с. 250].

Однако далеко не все выпускники учительских семинарий имели желание отправляться преподавать в провинциальные народные школы. В исторических документах имеются сведения о том, что в 1786–1801 гг. Петербургская учительская семинария выпустила 425 преподавателей, часть из которых была направлена на работу в высшие, а часть – в низшие классы 26 главных народных училищ. О направлении же специалистов в сельские школы речи не шло.

Заметной вехой в становлении школьного дела явился «Устав народным училищам» 1786 г. Никогда еще требования к учителю не освещались так обстоятельно, как в этом уставе и, в частности, в «Руководстве учителям первого и второго классов народных училищ». В этих документах указывалось, что учитель должен обладать следующими качествами: христианским благочестием и добронра-

вием, учтивостью, прилежанием и снисходительностью к детям. Устав требовал, чтобы учитель был верным слугой престола [9, с. 162–166].

П. Милюков в очерках по истории русской культуры подчеркивает, что, несмотря на заметный сдвиг в организации образования в России в конце XVIII – начале XIX вв., условия жизни и труда учителя народных училищ в этот период оставались крайне тяжелыми: учитель начального обучения должен был преподавать 36 лет, чтобы выслужить чин коллежского асессора, открывавший ему путь в дворянское сословие, без этого он не мог продвигаться по социальной лестнице; учителя, получившие образование за казенный счет, не могли оставить свою службу (в стране велся сыск «беглых учителей»); учебная нагрузка учителя начального образования равнялась 30 часам в неделю, а в первые годы организации народных училищ их жалованье составляло 55–73 руб. в год, позднее – 150–180 руб. в год. Учитель начальной школы имел самую низкую заработную плату во всей системе образования. Учителя не получали никакого обеспечения по болезни и старости [5, с. 298]. И лишь после школьной реформы 1803–1804 гг. учителя получили право на пенсию в размере жалованья при 20-летней непрерывной службе в государственном учебном заведении и полное жалованье при 30 годах стажа.

Требования к образовательному уровню учителя были, как пишет Ф.Г. Паначин, крайне низкими, поэтому на учительские должности нередко попадали люди случайные, не отличавшиеся особой нравственностью, без необходимого минимума педагогических и общих знаний.

Основываясь на приведенных фактах, можно сказать, что реформирование начальной школы на протяжении XVIII–XIX вв. мало облегчало жизнь учителей, хотя закрепление за учителем права на пенсию и статуса государственного служащего имело огромное значение. Однако, несмотря на это,

нищенский заработок, убогое жилище, тяжелый труд как удел народного учителя – неоспоримый факт.

За эти века произошло еще одно событие, кардинально изменившее последующее развитие системы образования, – в педагогическую сферу были допущены женщины. Выпускницы женских институтов работали в большинстве случаев учительницами начальных классов провинциальных учебных заведений, а также гувернантками в богатых семьях. По данным статистики, в 1785 г. в России функционировало 12 школ, в которых преподавало 38 учителей и обучалось 1491 детей (из которых 209 девочек), а к концу века уже в 165 школах преподавало 394 учителя и обучалось 11 088 детей (из которых 858 – девочки). Последующие годы в развитии российского образования отмечаются неуклонным ростом всех этих показателей.

Итак, несмотря на бедственное положение педагогов, в России увеличивалось количество грамотных людей и появлялось все больше желающих заниматься педагогическим трудом, что закономерно способствовало повышению профессионального уровня учителей, которые получали образование в специализированных педагогических институтах, семинариях и на курсах.

Кратко коснемся положения дел учительства в начале XX в. – в дореволюционный период. В материалах переписи начальных школ 1911 г. зафиксирован острый дефицит школ и учителей. Данные первой Всероссийской переписи населения 1897 г. говорят о том, что число жителей России быстро увеличивается: от 116 млн. чел. в конце века до 163 млн. чел. к 1914 г., на которых приходилось 154 тыс. учителей народных школ. Министерство народного просвещения констатировало нехватку еще в 265 тыс. педагогов. П.А. Вихляев, обобщивший статистические данные, характеризует образовательный уровень учителей такими показателями: высшее обра-

зование имели 0,1% учителей-мужчин и 1% педагогов-женщин; среднее светское – соответственно 1,2 и 33,1%; среднее духовное – 5,5 и 2,5%; среднее педагогическое – 31,9 и 3,5%; домашнее – 61,3 и 36,6% [1, с. 90].

Таким образом, мы видим, что среди учителей начальных школ абсолютное большинство не имело ни специального, ни общего среднего образования.

Отметим и такие интересные данные, как возраст и семейное положение преподавателей начала XX в.: в среднем учителям народных школ было по 21–25 лет, при этом на долю женатых мужчин-учителей приходилось 47,4%, а замужних женщин-учителей – 17,4%. Этот период выделяется еще одной особенностью: впервые за всю историю учительства ученые констатируют преобладание количества женщин-педагогов над педагогами-мужчинами. Если в 1897 г. среди учителей начальных училищ мужчин было 50,5 тыс. (75%), а женщин – 16,7 тыс. (25%), то к 1911 г. из 100 учителей начальных школ мужчин было 46, а женщин – 54.



Этот процесс феминизации школы продолжался на протяжении всего XX в.: доля женщин в школах на протяжении 50–70-х годов составляла 71%, в 80-е годы – уже 75%, а в настоящее время – более 90%. Причем наиболее заметно это в начальной школе, где мужчины-учителя – большая редкость [3, с. 170]. Феминизация «школьного производства», как считают исследователи В.Н. Турченко и Л.Г. Борисова, обусловлена целым рядом экономических, социальных и культурных факторов, главным среди которых является снижающийся уровень оплаты учительского труда, что влечет за собой увеличение числа женщин среди педагогов [3, с. 206–207].

Хотелось бы коснуться и такой стороны социального облика российского учителя, как его здоровье. Здесь уместно привести запись из дневника учителя с 25-летним стажем, жившего в XVIII в.: «Мною замечено, что все учителя... были всегда бедны и претерпевали великий недостаток... Я всегда скорбел и ныне скорблю душою, взирая на бедного трудолюбца» [6, с. 47]. И много позже основоположник учения о школьной гигиене проф. Ф.Ф. Эрисман в работе «Профессиональная гигиена» писал: «Удивительно ли, что здоровье учителя весьма слабо, что он много хворает и что средняя продолжительность его жизни невелика?»

Ф.Р. Филиппов в своей монографии «Школа и социальное развитие общества», изданной в 1990 г., указывает, что одна треть педагогов страдает заболеваниями нервной системы, четверть – сердечно-сосудистыми заболеваниями и еще столько же – заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Социальное развитие общества, делает он вывод, и радикальное совершенствование профессионального облика его членов немыслимы без коренных изменений в материальном обеспечении учителей [8].

Подводя черту под вышесказанным, отметим, что многовеко-

вая история становления учительства в России характеризуется неуклонным увеличением количества учителей, повышением уровня их образованности, несмотря на тяжелые условия жизни. Последнее, по мнению В.Н. Турченко и Л.Г. Борисовой, обуславливает основную задачу, которая стоит перед системой народного образования, – это создание комплекса социально-экономических условий, позволяющих раскрыть громадный потенциал социальной и творческой энергии, заключенной в личности каждого конкретного педагога, который является фактором саморазвития каждого его воспитанника – от дошкольника до студента вуза.

Литература

1. Вихляев П.А. Краткое руководство по статистике народного образования. – М., 1919.
2. Ключевский В.О. Соч., т.VIII. – М., 1959.
3. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. – М.: Педагогика, 1991.
4. Константинов Н.А., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. – М., 1953.
5. Миллюков П. Очерки по истории русской культуры. Ч. 2. – СПб., 1897.
6. Панагин Ф.Г. Педагогическое образование в России. – М.: Педагогика, 1979.
7. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. А.И. Каиров, Ф.Н. Петров. – М.: Сов. энциклопедия, 1964.
8. Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. – М.: Педагогика, 1990.
9. Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV, ч. 1. – М., 1938.

Ольга Борисовна Ишимова – ассистент кафедры педагогики начального и специального образования Магнитогорского государственного университета.

Возвращаясь к опыту прошлого в преподавании музыки

Н.Ю. Ефимова

Наш интерес к изучению форм организации обучения музыке в конце XIX – начале XX в. вызван рядом причин:

- схожестью исторических периодов (смена эпох);
- наличием продуманной системы в организации обучения музыке, которая получила положительную оценку современных исследователей;
- возможностью использования этого опыта в современных условиях.

Период конца XIX – начала XX в. отмечен социальными катастрофами и наряду с этим – важными открытиями в науке и технике, расцветом искусства и гуманитарных наук. «Серебряный век» русской культуры – так называют это время. Схожесть социально-культурной ситуации рубежа XIX–XX и XX–XXI в. проявляется, на наш взгляд, в технологизации человека и общества; в поиске новых ценностей, в том числе в вопросах «бытия человека новой эры», которые ставят перед обществом философия и педагогика; в поиске новых путей развития искусства; во внесении духа экспериментирования в социальную жизнь, искусство, педагогику и т.д.

Школа и педагогика на рубеже XIX–XX в. были на подъеме, несмотря на нарастание напряжения в обществе. В это время активно обсуждались вопросы создания новой школы, нового воспитания и образования человека. Современное общество также активно обсуждает эти вопросы, и поэтому нам представляется необходимым изучить идеи, выдвинутые нашими предшественниками в столь схожей ситуации.

Педагогика столетней давности из чисто описательной становится на уровень экспериментальной.

В ней наблюдаются самые разные течения, критикуется отрыв школы от жизни и пассивность учащихся при словесно-книжной манере преподавания, не удовлетворяющей запросы личности ребенка. Те же проблемы стоят и перед современной педагогикой.

На фоне подъема культуры и просвещения в конце XIX – начале XX в. нас особенно интересует опыт преподавания музыки, который привел к взлету музыкального просвещения, массовому введению в учебных заведениях преподавания музыки, появлению выдающихся деятелей музыкального искусства в стенах учебных заведений, где музыка не была профилирующим предметом.

Характеризуя эту эпоху, Н.А. Терентьева пишет: «В педагогике успешно решалась проблема целостного воспитания и обучения: был заложен фундамент для практического воплощения концепции универсализма в процессе подготовки специалистов, в которой музыка мыслилась как неотъемлемый фактор гуманитарного образования» [4, с. 88].

Изучение опыта организации обучения музыке в женских институтах, кадетских корпусах, пансионах, гимназиях и других учебных заведениях свидетельствует о том, что обучение велось по двум видам музыкальной деятельности: пению и игре на музыкальных инструментах.

Пению воспитанники обучались сначала в классах («классное» пение), а затем из них собирался общий светский и церковный хор. В начале каждого учебного года проводилось прослушивание детей и распределение их по партиям. В церковный хор отбирали лучших певцов. С самыми одаренными детьми занимались сольным пением и организовывали из них ансамбли.

Воспитанников обучали игре на разных инструментах. Например, в кадетских корпусах обучали игре на струнных и духовых инструментах или фортепиано, а в женских институтах – на арфе, клавикордах или фортепиано. Всех учащихся распределяли



по группам в зависимости от уровня подготовленности. Так, в кадетских корпусах группы соответствовали трем уровням: начинающие, обучающиеся и играющие, а в женских институтах – четырем: на первом уровне, или отделении, в течение года обучали начинающих, и по два года девочки обучались на остальных отделениях. В четвертое отделение попадали не все воспитанницы женских институтов, а только особо одаренные.

При приеме в кадетский корпус и женский институт проводилось прослушивание, на котором и выявлялся уровень музыкальной подготовленности ребенка. Каждый год проводились испытания по музыке и воспитанники распределялись по уровням и отделениям в зависимости от достигнутых результатов, независимо от того, в каком общеобразовательном классе они обучались. Обучение игре на инструментах совершенствовалось в процессе ансамблевого музицирования.

В некоторых женских институтах, например в Петербургском сиротском, дифференциация обучения была еще более выраженной. Кроме распределения по отделениям, всех воспитанниц сразу делили на два потока: общего и специального музыкального образования. Такая дифференци-

ация была направлена на максимально возможное развитие музыкальных способностей воспитанников.

Обучение пению и игре на инструментах немислимо было без публичной демонстрации результатов обучения. Такое испытание устраивалось в конце каждого учебного года. Кроме этого, все обучающиеся принимали участие во множестве концертов, которые устраивались в учебных заведениях. Проводились музыкально-литературные вечера, устраивались «малые» концерты, где исполнялись произведения, подготовленные в процессе повседневной работы.

«В течение учебного года ученические коллективы неоднократно выступали перед широкой слушательской аудиторией с показом разученных в учебных классах музыкальных произведений. Практика систематических выступлений содержала немало позитивного – подготовка к концертам служила определенным стимулом в учебных занятиях, а сами выступления, особенно успешные, вызывали у кадетов чувство удовлетворения, желание активно заниматься музыкой и в дальнейшем» [1, с. 60]. На концерты приглашали родственников и знакомых воспитанников. Лучшие в области музыки воспитанники поощрялись билетами на концерты, спектакли, некоторым выдавались инструменты на летние каникулы и т.п.

«В результате подобной системы музыкального воспитания значительная часть русской интеллигенции выходила в жизнь, умея не только понимать музыкальную речь, но и владеть ею» [2, с. 21–22].

Опыт сегодняшнего обучения музыке в Опочецком педагогическом колледже определяется современными стандартами, планами, программами и другими документами. В рамках этих документов на школьном отделении колледжа в течение одного года обучения проводятся уроки по дисциплине «Методика музыкального образования и музыка». В ходе факультативных занятий проводится обучение игре на

музыкальных инструментах (гитара, фортепиано, баян, аккордеон) всех студентов колледжа. Обучение занимает 2,5 года на курсах с полным средним образованием и 4 года – на курсах с неполным средним образованием. Студенты на базе 9 классов в течение двух лет посещают занятия в хоре, который образуется из четырех групп 1–2-го курсов. На заочном дошкольном отделении проводится обучение только по дисциплине «Методика музыкального воспитания в ДОУ».

Два года назад у нас появилась возможность обучать нескольких студентов по дополнительной подготовке в области музыкального воспитания: на школьном отделении обучается один студент, на заочном дошкольном – три студента.

В конце каждого семестра проводится урок-зачет, где все учащиеся демонстрируют приобретенные навыки игры на музыкальных инструментах. По методике музыкального образования и музыке также проводится урок-зачет, где проверяются теоретические знания и практические умения организации музыкальной деятельности младших школьников.

Концерт в Опочечком педагогическом колледже проводится один раз в год, в методический день. В нем, как правило, принимают участие хор, вокальный ансамбль преподавателей, солисты-вокалисты, ансамбли преподавателей и студентов, солисты-инструменталисты (чаще всего это выпускники детских музыкальных школ).

Процесс обучения музыке в Опочечком педагогическом колледже во многом сходен с опытом обучения музыке в образовательных учреждениях рубежа XIX–XX в. Черты сходства проявляются в наличии одинаковых видов музыкальной деятельности, использующихся в обучении музыке (пение и игра на музыкальных инструментах); в обязательном подведении промежуточных итогов обучения; в разделении на общее и специальное обучение музыке; в возможности публичной демонстрации отдель-

ными исполнителями своих достижений в области музыки.

Отличия состоят в разном количестве времени, отведенного на обучение музыке; во введении теоретического курса «Методика музыкального обучения» в современной практике; в продуманной системе поощрения лучших исполнителей; в разных типах организации проживания, обучения и воспитания в современных учебных заведениях и в кадетских корпусах и женских институтах.

Проанализировав организацию обучения музыке в разные периоды истории, мы пришли к выводу, что можно частично заимствовать опыт прошлого для совершенствования преподавания в современных условиях. По нашему мнению, целесообразно:

- более широко использовать дифференциацию в обучении музыке;
- проводить прослушивание поступающих в учебное заведение;
- перед тем как создавать общий хор, организовывать сначала «классное» пение;
- использовать публичную демонстрацию достижений при обучении пению и игре на инструментах на учебных концертах как подготовительном этапе к зачетам по музыке и общим концертам;
- продумать систему поощрения лучших исполнителей.

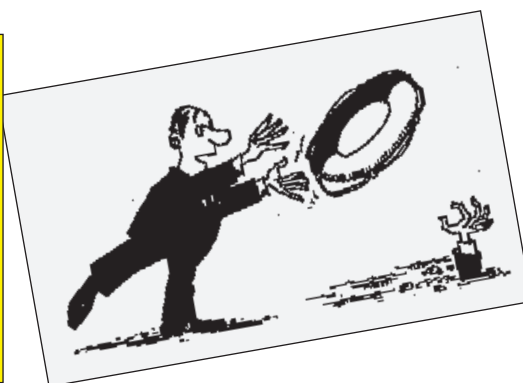
Литература

1. Адищев В.И. Музыкальное воспитание в кадетских корпусах России (конец XIX – начало XX века). – М., 2000.
2. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. – М., 1948.
3. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пос. для студ. педвузов. – М., 2000.
4. Терентьева Н.А. История и теория музыкальной педагогики и образования: Учеб. пос. в 2-х ч. – СПб., 1994, ч. 2.

*Н.Ю. Ефимова – преподаватель музыки
Опочечкого педагогического колледжа.*

**Педагогизация сознания субъектов
образовательного пространства
как основа преодоления отчуждения
между поколениями**

Т.В. Кружилина



История развития человечества наряду с процессом развития человека одновременно включает в себя и процесс его отчуждения. Для К. Маркса отчуждение в процессе труда – отчуждение от продукта и от условий труда – неразрывно связано с отчуждением человека от самого себя, от других людей и от природы: «Непосредственным следствием того, что человек отчужден от продукта своего труда, от своей жизнедеятельности, от своей родовой сущности, является отчуждение человека от человека» [2, с. 88]. Отчужденный человек не только чужд другим людям, но и лишен человечности как в естественном, природном, так и в духовном смысле. Такое отчуждение от человеческой сущности ведет к экзистенциальному эгоизму, превращающему человека в «средство своего индивидуального существования».

Проблема отчуждения человека от человека и, как ее крайнее проявление, проблема отчуждения человека от самого себя на сегодня стоит довольно остро, поскольку результатом этого отчуждения стало обесценивание многих духовных ценностей, которые всегда цементировали человеческое общество. Теряют смысл такие понятия, как «честь», «любовь», «достоинство», «дружба», «верность». Человек остро ощущает свое одиночество в этом мире, утрату привычных понятий – дома, семьи, Родины, всего того, что составляло основу и смысл человеческой жизни.

Но самое опасное, что влечет за собой отчуждение человека от са-

мого себя и от другого человека, – это то, что **обесценивается сама человеческая жизнь**. Это проявляется в усилении агрессивности людей, их жестокости по отношению друг к другу, во взрывах межнациональной вражды, в уходе человека от ощущения бессмысленности жизни в наркоманию и алкоголизм, проституцию и суицид.

Отчужденность между людьми наиболее болезненно отражается на подрастающем поколении. С раннего возраста запечатлевая в своей памяти проявления самоутверждения, агрессивности, безнравственности окружающих их близких людей, дети в последующем начинают проявлять эти качества с удвоенной силой.

Современная семья плохо справляется не только с рождением общественно необходимого числа детей, но и с их воспитанием как членов общества, как будущих родителей, плохо осуществляет контроль за поведением детей, не проявляет должной заботы об их здоровье и жизни. Поэтому за последние десять лет увеличилось количество брошенных, беспризорных детей. Причем на улице часто оказываются и дети из полных, но неблагополучных семей или семей, лишь формально полных. Дети в таких семьях никому не нужны, они, по сути, являются социальными сиротами. Количество детей, ощущающих свое отчуждение, одиночество, постоянно увеличивается.

Оборотной стороной медали отчужденного отношения родителей к детям становится отношение в обществе к старшему поколению. Многие старики

находятся в отчужденном состоянии от среднего и молодого поколения, от общества в целом. Старшее поколение, доживающее свой век в доме престарелых при живых детях, – не такое уж редкое явление в наше время.

Отчуждение – это сущностное явление человеческой жизни, результат цивилизационных процессов в человеческом обществе. Отчуждение присуще и внутренней природе человека, поскольку он всегда стремится к свободе и автономности. Но если этот процесс выходит из-под контроля общества, то он может достигать разрушительных размеров, и тогда это грозит социальной катастрофой. То состояние отчужденности, которое переживается в цивилизованном обществе в настоящее время, философы уже называют антропологическим кризисом.

Поиск путей преодоления этой разрушающей степени отчуждения между разными поколениями, отчуждения человека от самого себя является на сегодня актуальнейшей проблемой. Ее решение ученые все чаще видят в изменении сознания человека. В связи с этим исследуются проблемы формирования экологического, гуманитарного сознания, с помощью которого предполагается преодоление издержек технократического мышления человека, а следовательно, и отчуждения во всех его проявлениях.

Одним из способов решения проблемы отчуждения между поколениями, на наш взгляд, может стать **педагогизация общественного сознания**. Поясним, что стоит за этим процессом.

Отчуждение сознания в общем виде проявляется в «превращении каких-либо явлений, отношений в нечто иное, чем они являются сами по себе, искажение и извращение в сознании людей их реальных жизненных отношений» [2, с. 350–351]. По нашему мнению, отчуждение педагогической функции сознания человека в конкретном виде проявляется:

- а) в искаженном представлении, которое сложилось у взрослых по поводу отношения к детям (как к

собственным, так и к детству вообще как социально-историческому феномену);

- б) в ослаблении родительской ответственности за результаты собственной педагогической деятельности и перекладывании ее на плечи педагогов-профессионалов (учителей, воспитателей детских садов, педагогов дополнительного образования и в целом государства), с одной стороны, и в отсутствии потребности у учителей продуктивно сотрудничать с родителями, с другой стороны;

- в) в недооценке пользы от получения систематических педагогических знаний и умений;

- г) в неадекватной оценке себя как воспитателя;

- д) в отсутствии потребности у младшего поколения продуктивно контактировать со средним и старшим поколением, а среднего – со старшим.

В основе отчуждения педагогической функции сознания человека лежат объективные и субъективные причины. **К объективным причинам** мы относим:

- 1) разделение труда и как результат – передачу взрослым населением обязанностей по воспитанию детей людям, специально занимающимся этой деятельностью, обществу, а в последующем и государству, т.е. отчуждение основной части взрослого населения от педагогической деятельности, в результате которой только и может формироваться их педагогическое сознание;

- 2) кризис культуры и духовности, вызванный неоднократной переоценкой ценностей в обществе за непродолжительный исторический период и приведший к нарушению продуктивных взаимоотношений между поколениями, развитию у молодого поколения нигилизма, который лежит в основе проблемы «отцов и детей»;

- 3) деформированные отношения между мужским и женским началом в современном обществе, исторически сформированные патриархальным сознанием и поставившие современных

мужчину и женщину в противоположную позицию борьбы за лидерство, что, в конечном счете, отчуждает их друг от друга, способствует разрушению семейных устоев, мешает нормальному воспитанию подрастающих поколений – будущих мужчин и женщин.

К субъективным причинам отчуждения педагогической функции сознания и, как следствие, увеличения отчуждения между поколениями следует отнести:

1) изменение состава, структуры и качественных характеристик современной семьи, приведшее к утрате национальных традиций семейной педагогики, механизма создания новых семейных традиций и их передачи из поколения в поколение;

2) отсутствие в современном образовании и воспитании направленности на педагогизацию сознания населения, что ослабляет воспитательный потенциал семьи и каждого отдельного человека.

Субъективные причины отчуждения педагогической функции сознания человека являются прямым продолжением объективных причин.

Известно, что каждому человеку в той или иной мере присуще педагогическое сознание.

Педагогическое сознание – это форма общественного сознания, отражающая сущностную сторону жизни человеческого общества – реализацию человеком себя как «человека – создателя человека». В этом смысле педагогическое сознание зародилось с возникновением воспитания как социального явления и первоначально проявлялось как педагогический инстинкт, направленный на сохранение и продолжение человеческого рода. Педагогическое сознание является своеобразным механизмом воспроизводства человеческого сознания, поскольку оно воспроизводится в процессе воспитания и образования: обучая и воспитывая кого-либо, мы тем самым выполняем педагогическую функцию.

Педагогическое сознание складывается на протяжении всей жизни человека. Прежде всего это происходит в семье – в результате целенаправленного воспитательного взаимодействия родителей и детей и в результате подсознательного и сознательного запечатления детьми системы эмоционально-оценочных отношений взрослых членов семьи к окружающим их людям, природе, культурным ценностям. Педагогическое сознание формируется и в школе – в процессе усвоения детьми эмоционально-оценочных отношений к миру через учебные предметы, через выстраивание отношений ребенка с миром людей, природы и вещей. В последующем педагогическое сознание продолжает формироваться в период профессиональной подготовки молодых людей. Затем наступает период создания собственной семьи, рождения своих детей, и формирование педагогического сознания вступает в качественно новую фазу. Педагогизация сознания продолжается и тогда, когда появляются внуки. Процесс становления педагогического сознания мы называем педагогизацией сознания человека. Чаще всего этот процесс протекает стихийно и не всегда продуктивно, тогда как его целенаправленная организация может способствовать грамотному формированию педагогического сознания и соответственно – уменьшению отчуждения между поколениями.

Педагогизация сознания как сложный процесс представляет собой совокупность последовательных действий, приводящих к необходимому результату, он направлен на **«пробуждение», развитие, формирование и расширение педагогического сознания.**

Подчеркнем: у каждого человека педагогический инстинкт заложен от природы. Под **«пробуждением» педагогического сознания** мы понимаем пробуждение у человека интереса к себе как воспитателю; создание условий для осознания человеком своего спонтанного педагогического опыта; пробуждение потребности вести на-

блюдение за своим педагогическим опытом и его ростом.

Вторая составляющая педагогизации сознания – его **развитие**. В современной науке под развитием человека понимается одновременно и естественный (спонтанный), и искусственный (регулируемый) процесс. Развитие педагогического сознания предполагает создание условий для реализации человеком своих природных педагогических возможностей; оказание педагогической поддержки для раскрытия человеком уже имеющихся у него педагогических знаний, умений и навыков и перехода их в новое качественное состояние, т.е. подведение субъекта к саморазвитию; и, наконец, осуществление целенаправленного управления процессом развития педагогического сознания через включение его в систему отношений с людьми разного возраста и родовой принадлежности.

Формирование – третья составляющая педагогического сознания, поскольку человек – существо общественное, в процессе своей жизни он подвергается влиянию общества (воспитанию, образованию) и под его воздействием осваивает накопленный человечеством опыт. Формирование требует организации целенаправленной работы по передаче и усвоению человеком накопленного человеческого педагогического опыта, отраженного в знаниях и способах деятельности; по переосмыслению чужого опыта и превращению его в собственный; по усвоению основ творческого преобразования и совершенствования чужого и собственного педагогического опыта.

Но формирование педагогического сознания субъектов образовательного пространства обязательно предполагает расширение всей сферы сознания, а не заикливания на одних только педагогических проблемах. Поэтому следующей составной частью педагогизации сознания является его **расширение**.

Расширение педагогического сознания представляет собой

целенаправленный процесс включения человека в решение современных педагогических проблем и побуждение к коллективному и индивидуальному поиску новых способов их решения (за счет открытия для себя новых знаний в педагогической теории и практике, смежных с педагогикой наук и т.д.).

Таким образом, под **педагогизацией сознания в широком смысле** этого понятия мы понимаем целенаправленный процесс последовательного и систематического пробуждения, развития, формирования и расширения сознания человека, позволяющий каждому осознать и реализовать в реальной практике свое предназначение как «человека – созидателя человека».

В более конкретном смысле педагогизация сознания субъектов образовательного пространства – это целенаправленный процесс утверждения в сознании человека знаний, схем способов деятельности и поведения, оценок, помогающих ему эффективно решать свои педагогические задачи: выстраивать бесконфликтные отношения с людьми; отношения любви и доверия с близкими людьми, в том числе и семейные; предотвращать появление отчужденности в отношениях со своими детьми и близкими людьми; успешно реализовывать объективные социальные роли: сына или дочери, мужа или жены, отца или матери, воспитателя или воспитуемого, учителя или ученика; сознательно готовить своих детей к выполнению этих жизненно важных ролей.

Для успешной педагогизации сознания субъектов образовательного пространства нами были выявлены и реализованы на практике **педагогические условия двух уровней**. Первый уровень обеспечивает организационные условия динамичного протекания процесса педагогизации сознания; второй уровень обеспечивает содержательную сторону реализации этого процесса.

Дадим краткую характеристику этих условий.

1. Условия, обеспечивающие результат организационного характера педагогизации сознания субъектов.

1. Формирование организационной структуры управления процессом педагогизации сознания субъектов образовательного процесса.

Под организационной структурой мы, вслед за П.И. Третьяковым, понимаем «целевую структуру управляющей и управляемой подсистем, состоящих из звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления» [4, с. 75].

Для разработки концепции педагогизации сознания субъектов образовательного пространства и ее реализации нами была создана специальная группа людей, поскольку организацию этого процесса одному человеку осуществить невозможно. При формировании такой группы мы учитывали несколько факторов. Во-первых, идея, которую предполагалось разрабатывать и внедрять в жизнь, должна была быть близка каждому члену группы реализаторов. Во-вторых, в решении этой общей для всех проблемы у каждого отдельного члена группы должен быть свой конкретный интерес. В-третьих, каждый член группы должен испытывать психологический комфорт от взаимодействия со всеми ее членами. И, наконец, в-четвертых, все члены группы должны быть способны к согласованным действиям и самоорганизации. Идеальным вариантом такой группы может быть, как в нашем случае, кафедра. Как правило, она включает в свой состав людей, разных по возрасту, профилям деятельности, интересам, научным пристрастиям.

При организации работы с населением из членов кафедры создавались различные варианты мобильных групп. Эти группы комплектовались в зависимости от задач, которые нужно решать, а также с учетом профессионального и интеллектуального потенциала членов кафедры. Каждый член такой группы выполняет близкие ему по духу, темпераменту, про-

фессиональной специфике функции. На каждом семинаре, тренинге определялась четкая взаимозависимость, вплоть до того, кто начнет семинар; кто возьмет на себя функцию вносить элемент «провокационности»; кто организует моменты, требующие четкости исполнения; кто внесет струю «лирики и романтичности» и т.д. Работа в такой группе обогащает опыт каждого, и очень скоро в ней начинает действовать принцип взаимозаменяемости. Следовательно, при создании группы единомышленников для разработки замысла, его реализации и рефлексии необходимо использовать принцип дополнительности.

Очень важно четко продумать управляемую структуру. Ядром образовательных пространств были определены три общеобразовательные школы г. Магнитогорска. Вокруг каждой школы создавалось свое образовательное пространство.

В управленческую структуру входят: административный совет, педагогический совет, координационный совет классных руководителей, ученический совет, совет родительской общественности и попечительский совет. Координатором работы в этих образовательных пространствах была группа реализаторов (кафедра ПНО и ПВ МаГУ).

Координаторы входили в непосредственный контакт со всеми вышеобозначенными структурами, организуя работу по формированию педагогического сознания этих категорий людей.

Несмотря на то что группа координаторов входит в школьный коллектив со своей программой, научной концепцией, своей идеей, это совсем не значит, что школа должна потерять свое лицо, свои традиции и тут же приступить к реализации предложенной им идеи. Как раз наоборот – группа реализаторов, изучив особенности и потребности школьного коллектива, оказывает ему помощь в построении программы развития школы, в разработке авторских программ по учебным предметам, осуществляет групповые

и индивидуальные консультации учителей по работе над аттестационными проектами и т.д.

Задачей координаторов было создание условий для развития педагогического творчества всех субъектов образовательного пространства и в процессе совместной деятельности подведение их к осознанию важности педагогизации сознания людей как непосредственной цели, которую по роду своей педагогической деятельности должен целенаправленно выполнять каждый педагог. Следующая задача, которую ставили перед собой координаторы, состояла в том, чтобы вселить в сознание педагогов уверенность в своей профессиональной состоятельности, в способности решать любые творческие проблемы. Важно было убедить педагогов, что они способны самостоятельно разработать программу развития школы, поскольку успешно реализовать можно только ту программу, которую сами разработали.

Осуществляя педагогизацию сознания учителей, реализаторы преследовали цель подготовить их к работе по осуществлению педагогизации сознания учащихся и их родителей, поскольку эта работа должна быть организована администрацией школы и учителями. И лишь в некоторых случаях эту работу организовывали непосредственно сами реализаторы.

2) Разработка концептуально-методического обеспечения процесса педагогизации сознания субъектов образовательного пространства.

Известно, что для решения любой проблемы необходимо разработать идеи, возможные способы их воплощения, а уже из них выбрать наиболее эффективные и реалистичные, т.е. разработать концепцию, что и станет одним из условий решения проблемы.

Разработка необходимой нам концепции осуществлялась всем коллективом кафедры и состояла из нескольких этапов.

1) Определение основных понятий проблемы: «отчуждение», «сознание», «педагогическое сознание»,

«преодоление отчуждения», «образовательное пространство», «детство» и др. Некоторые из этих понятий легли в основу диссертационных исследований, выполненных членами кафедры. Студенты были подключены к разработке курсовых и дипломных работ, в основу которых были положены данные понятия. Их содержание тщательно отработывалось на кафедре в технологии развивающей кооперации. Затем эти понятия изучались более углубленно.

2) Анализ состояния проблемы отчуждения между поколениями и причин его появления.

3) Разработка механизма организации процесса педагогизации субъектов образовательного пространства, отработка содержания, методов и форм организации этого процесса.

4) Описание результатов педагогизации сознания субъектов образовательного пространства и критериев выявления этих результатов.

5) Определение этапов реализации концепции педагогизации субъектов образовательного пространства.

6) Построение модели педагогизации сознания субъектов образовательного пространства как фактора преодоления отчуждения между поколениями.

3. Включение всех субъектов образовательного пространства (будущих учителей в период их профессиональной подготовки; педагогов образовательных учреждений; учащихся общеобразовательных школ и их родителей) в процесс педагогизации сознания, создание на основе этого необходимой педагогической среды для его успешной реализации.

Путь создания педагогической среды, который мы для себя определили, – это работа в микрорайоне, где ядром является школа, а руководящим звеном – профессиональное педагогическое учебное заведение. Вовлечение в этот процесс студентов, учителей школ, учащихся и их родителей может создать необходимую среду для педагогизации сознания определенного

круга людей. Дело в том, что воспитательная система часто дает сбой и даже разрушается, если она входит в противоречие со средой.

Под **средой** принято понимать совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества; кроме того, это окружающие социально-бытовые условия, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий. Но прежде всего это люди, которые тесно контактируют друг с другом: учитель – с учащимися и их родителями; студенты, пришедшие на практику, – с учителями и учащимися, а также, в определенной степени, с их родителями; учащиеся – с учителями, студентами-практикантами, родителями и родственниками; родители – с учителями, детьми, близкими и со своими сослуживцами; и со всеми субъектами образовательного пространства вступает в тесный контакт группа людей – реализаторов идеи, выполняющих управленческо-руководящую функцию. В этом процессе происходит взаимодействие, взаимовлияние, взаимовоспитание субъектов образовательного пространства.

II. Условия, обеспечивающие содержательную сторону реализации процесса педагогизации сознания, представлены как система, поскольку педагогические условия дают необходимый результат при обязательном их учете именно в той взаимосвязи, которую предполагает система.

1. Расширение зоны осознаваемых отношений к себе, к другим, к окружающему миру в целом у субъектов образовательного пространства в процессе педагогизации их сознания.

Педагогизация сознания, включая в себя процесс пробуждения, развития, формирования и расширения сознания, реализует природные человеческие возможности сознания и способствует их окультуриванию. Эффективность этого процесса обеспечивается единством педагогических и человеческих знаний, поскольку «в основе профессиональной пе-

дагогической деятельности, ее законов, технологий лежит человеческий опыт... Человеческое всегда шире профессионального, оно неисчерпаемо и безгранично прежде всего в индивидуальном» [1, с. 15]. Ведь, по большому счету, педагог начинается даже не с профессионального выбора, а с того, что составляет самую суть педагогической работы, – с обращенности на других, с умения организовать других и себя, с терпимости, способности общаться, со склонности к анализу чужого и собственного поведения, с умения самозабвенно играть с младшими, оставаться собой в любой ситуации [1]. Поэтому необходимым условием успешной педагогизации сознания мы считаем расширение сознания человека во взгляде на мир, самого себя, своих отношений с близкими людьми (супругом или супругой, детьми, родителями); с людьми, с которыми они находятся в близком контакте (учителями или родителями, с сослуживцами, с начальником и т.д.); с духовными и материальными ценностями; с природой и т.д.

2. Наполнение субъектами образовательного пространства осознанных отношений к себе, своим детям, людям вообще, к окружающему миру педагогическими значениями и смыслами, основанными на педагогических, психологических, общекультурных знаниях.

Рассматривая обучение и воспитание как вид практической деятельности, Г.П. Щедровицкий определяет ее как **«деятельность по изготовлению человека»** [6]. Продуктом педагогической деятельности являются люди, поэтому педагогу-воспитателю нужны прежде всего знания об объекте его деятельности – о человеке, о закономерностях и механизмах его обучения и воспитания.

Не менее важным в процессе педагогизации сознания человека обстоятельством является то, **каким образом педагогические значения и смыслы закладываются в его сознание:** в процессе передачи готовых знаний, кото-

рые отложатся в тайниках человеческого сознания мертвым грузом, или в процессе вживания, вчувствования в эти знания, которые станут основой педагогического опыта человека, примут форму личностного смысла. Но такие знания человек должен приобрести сам в результате серьезной интеллектуальной, духовной и физической деятельности. Это длинный путь, к тому же не каждый способен пройти его самостоятельно. Мы видели свою задачу в том, чтобы оказать людям помощь и в этом направлении нашей деятельности. Осознание – это не просто усвоение отчужденных знаний; это «усвоение знания путем его переживания, эксперимента над самим собой, наблюдения за другими людьми, что приводит к твердому убеждению, а не к "мнению"» [6, с. 151].

3. Использование педагогических знаний субъектами образовательного пространства для анализа своих жизненных проблем.

Знания сами по себе бессильны. Поэтому знания, полученные субъектами образовательного пространства в активной форме, подвергались нами в последующем тщательному анализу. Мы исходили из принципа дополнительности: знания и рефлексия дополняют друг друга в едином непрерывном процессе.

Рефлексия – необходимое основание не только профессионального, но и в целом человеческого, жизненного опыта. Развитие рефлексивности каждого человека является неперменным условием педагогизации его сознания. «Принципиальной системообразующей идеей рефлексии выступает то, что она сопротивляется любому насильственному влиянию, попыткам манипулировать человеческим сознанием» [1, с. 16]. Рефлексия, по сути, выводит человека на самоуправление, т.е. управление самим собой. Это качество особенно ценно для воспитателя независимо от того, учитель он или родитель.

4. Использование данных анализа своих жизненных проблем для

определения целей и проектирования программ их решения.

В процессе педагогизации сознания субъектов образовательного пространства важно подвести их к осознанию своих жизненных проблем. Но осознать свои проблемы – еще не значит избавиться от них. Здесь нужны большая решимость и поддержка в этой решимости со стороны близких людей, членов группы, руководителей семинара. Очень сложно менять привычный ход жизни, даже если человек осознал, что он нуждается в коррекции. «Все эти решения, – пишет Э. Фромм, – являются лишь идеями, планами, фантазиями, они мало имеют или вообще не имеют ничего общего с действительностью до тех пор, пока не будет принято настоящее решение», а оно всегда связано со свободой выбора, т.е. способностью «решаться в пользу одной или другой из двух альтернатив» [5, с. 147, 150].

Поэтому необходимым условием в осуществлении успешной педагогизации сознания субъектов образовательного пространства является **поэтапная их подготовка к изменению привычного хода своей жизни**. Все сразу изменить нельзя, да и не нужно этого делать, пока не появится четкого представления, что нужно менять и зачем.

Первоначально была поставлена цель научиться проектировать программы для решения педагогических и жизненных задач. Этой работе предшествовала рефлексивно-аналитическая деятельность слушателей независимо от того, кто это – студенты, учащиеся, учителя или родители. В проектировочной работе умение анализировать ситуацию является очень значимым моментом – это позволяет человеку увидеть свои проблемы, осознать их причины и рождает желание эти проблемы разрешить.

Следующий шаг в работе – это продумывание целей, т.е. определение для себя, «зачем мне нужно эти проблемы решать, что для этого придется менять и нужно ли вообще что-либо менять». Человеку очень важно сформулиро-

вать для себя ближние, средние и дальние цели, к которым хотелось бы стремиться. Определение конкретных задач уже позволяет видеть пути решения этих проблем. Далее слушатели продумывают различные варианты конкретных шагов по решению своей проблемы. Проекты, разрабатываемые слушателями, представляли собой программы, концепции, нацеленные на решение проблем разного уровня.

Прежде всего это программы, направленные на решение проблем «само-» – самообразования, самовоспитания, самопознания, самоорганизации и т.д. Далее следуют программы, направленные на достижение профессиональных задач, на решение проблем взаимодействия с людьми (своими родителями, детьми, учащимися и т.д.); программы коллективных творческих дел; программы развития детско-взрослого сообщества, семьи, класса и т.д., концепции развития школы, факультета, учреждений дополнительного образования; проекты решения городских проблем воспитания подрастающего поколения, изменения статуса семьи, статуса школьного учителя и т.д.

5. Реализация субъектами образовательного пространства программ решения собственных жизненных проблем.

Сознание человека, как было показано выше, детерминировано той деятельностью, которой человек занимается. Исходя из этого, мы в процессе педагогизации сознания субъектов образовательного пространства создавали условия, которые позволяли формировать его на действенном уровне. Учащиеся, студенты, учителя и родители включались в систему взаимоотношений с окружающими, в которых они могли реализовать такие качества личности, как терпение, терпимость, доброжелательность и уравновешенность. Взрослые, как и дети, постигали искусство принимать себя и окружающих людей такими, какие они есть, жить по принципу дополни-

тельности, а не осуждения и конкуренции, учились речевому этикету, умению слушать других, включаться в продуктивный диалог с людьми разных поколений.

Этому помогали семинары, тренинговые занятия со слушателями, деловые игры. Большое значение в формировании педагогического сознания на творческо-деятельностном уровне придавалось реализации педагогических проектов, разработанных слушателями в совместной групповой деятельности.

Реализуя в процессе работы комплекс этих условий, мы сумели существенно повысить уровень педагогического сознания субъектов образовательного пространства, что способствовало установлению продуктивных взаимоотношений между людьми разных поколений.

Литература

1. Вульффов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. – М.: Магистр, 1998.
2. Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч. – М.: Политиздат, 1974.
3. Слободчиков В.И. О нормативной модели развития в юношеском возрасте // Предпринимательство и занятость юных. 1999. № 2–3. С. 26–28.
4. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1998.
5. Фромм Э. Душа человека. – М.: АСТ – ЛТД, 1998.
6. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический аспект) // Педагогика и логика. – М., 1992.

Тамара Васильевна Кружилина – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики начального и специального образования Магнитогорского государственного университета.

Логико-методологические лабораторные работы в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов

Н.Ф. Ганцен

Как показывает опыт работы преподавателей вузов и педагогических колледжей, на общей подготовке студентов благотворно сказывается выполнение лабораторных работ по специальным дисциплинам. Содержание этих работ составляет комплекс действий, которые будущим специалистам в том или ином виде придется выполнять в ходе своей практической и научной деятельности. Во многих вузах на последних курсах студентам предлагают **лабораторные работы учебно-исследовательского характера**, выполнение которых предполагает обращение к справочникам, научной литературе, реферативным и другим журналам. Такие небольшие исследования помогают будущему учителю усвоить методику современных научных изысканий применительно к своей специальности.

В педагогической практике лабораторными работами принято называть один из видов самостоятельной работы учащихся, проводимой по заданию преподавателя, с целью выполнения учебного эксперимента, а также с целью приобщения учащихся к выявлению, формулировке и разрешению определенных теоретических и практических проблем в ходе аудиторной и внеаудиторной работы. Как форма организации обучения лабораторные работы применяются в учебных заведениях различного профиля. В высших учебных заведениях лабораторными считаются учебные занятия, предназначенные для изучения научно-теоретических основ предмета, для овладения современными

навыками экспериментирования с применением новейших средств. Это одна из форм самостоятельной учебной работы студентов, которая активизирует их познавательную деятельность, способствует уяснению сложных вопросов программного материала изучаемых предметов, развивает определенным образом мышление, стимулирует инициативу студентов, наблюдательность и самостоятельность в принимаемых решениях.

Данные исследований, проведенных рядом ученых-педагогов, свидетельствуют, что при выполнении лабораторной работы студенты **сначала осуществляют мысленное экспериментирование**, благодаря чему у них складывается общее представление о путях выполнения задания, **которое затем конкретизируется и находит последовательное выражение в форме плана, схемы, модели**. Мысленный эксперимент, таким образом, представляет собой предварительное многоплановое продумывание предстоящей практической работы с отбором более удачных и исключением менее удачных вариантов ее осуществления. Следовательно, можно считать, что в процессе выполнения лабораторных работ студенты проводят своеобразный опережающий педагогический эксперимент, который является одним из условий, позволяющих осуществлять их опережающую профессиональную подготовку.

В вузовской практике лабораторные работы проводятся обычно в двух формах: фронтальной (в процессе изучения соответствующей темы, составляя с ней единое целое) и в форме практикумов (как правило, при завершении крупных разделов курса).

Практикум как форму практической работы отличает деятельностный, преимущественно повторительный и обобщающий характер. Он предусматривает большую самостоятельность студентов, чем фронтальные лабораторные работы. Лабораторный практикум, являясь одной из форм реализации дидактического принципа единства

теории и практики, позволяет интегрировать теоретико-методологические знания и практические умения студентов. Он также обеспечивает обучение студентов экспериментальным методам познания явлений и закономерностей природы, развивая у них наблюдательность и интерес к науке – качества, которые являются чрезвычайно важными в их будущей педагогической деятельности.

Лабораторные практикумы, связанные с профессиональной подготовкой будущих учителей и нацеленные на формирование у них обобщенных учебных и учебно-исследовательских умений, мы называли **логико-методологическими лабораторными работами**. Это название было обусловлено следующими причинами: во-первых, студентам предлагалось в логической последовательности по предложенному плану разработать выбранную тему; во-вторых, они овладевали **общими**, т.е. **методологическими подходами** к осуществлению заданной деятельности; в-третьих, работа по логико-методологическим схемам осуществлялась студентами **самостоятельно** в режиме многократно повторяемого действия, благодаря чему получаемые знания, осознанные и понятые, закреплялись в их памяти как личный опыт.

Определение «методологические» указывает, что выполнение этих работ требует рассмотрения методологических основ формирования определенного понятия. Наличие в определении данных работ характеристики «логико-» отражает смысловую и структурную связь содержательных элементов разрабатываемого понятия, зафиксированную в форме соответствующей схемы. К примеру, методологический аспект логико-методологических лабораторных работ, посвященных разработке принципов обучения, состоит в том, что в ходе их выполнения студенты на основе логико-методологической схемы дидактической разработки какого-либо принципа целостно, в системе осваивают понятие «прин-

ципы обучения». Затем по аналогии с разработанным принципом или с помощью упрощенной схемы студенты разрабатывают любые другие принципы.

Опыт нашей работы показал, что при реализации методологического пути познания создаются условия для активной совместной деятельности преподавателей и студентов во всех видах занятий. Кроме того, такие лабораторные работы, по нашему мнению, позволяют организовать самостоятельную эффективную познавательную деятельность студентов в условиях жесткого временного режима, учитывая в качестве результата не только наработанные материалы, но также знания и приложенные трудовые усилия. Так, по результатам периодически проводимого студентами хронометража, у преобладающего большинства из них время на выполнение уже третьей лабораторной работы сократилось вдвое.

Основываясь на опыте Ф.А. Орехова, в своей деятельности мы используем логико-методологические лабораторные работы, которые являются формой организации самостоятельной работы студентов, направленной на развитие у них исследовательских умений и навыков в процессе самостоятельной разработки существенно важных вопросов педагогики на основе овладения теоретическим материалом с учетом достижений науки, передовой практики и личного опыта.

Эффективность логико-методологических лабораторных работ определяется обязательным наличием программы этого небольшого исследования, функции которой выполняет предлагаемая студентам **логико-методологическая схема**. Она представляет собой план последовательной целенаправленной пошаговой работы по раскрытию темы, т.е. каркас, «скелет» предполагаемого мини-исследования, требующий заполнения фактическим материалом, немногословное своеобразное руководство к разработке темы, средство овладения содержательными и функциональными структурами познавательной деятельности.

В то же время следует подчеркнуть, что предложенная схема является примерной, что дает студентам возможность ее изменять, дополнять, творчески совершенствовать.

Ниже приводится **логико-методологическая схема подобной лабораторной работы**, предполагающей дидактическую разработку содержания и применения принципов обучения.

1. Методологические основы изучения принципов. Понятие принципа в философии, политике, педагогике. Принципы как методологические положения. Принцип как исходное положение, как категория науки. Принципы как требование общества. Принципы как руководство к действию. Соотношение принципов и правил.

2. Система принципов воспитания в педагогике. Краткая характеристика принципов.

3. Дидактическая разработка отдельного принципа (*название*).

3.1. Отражение принципа ... в педагогической литературе в его историческом развитии.

3.2. Сущность принципа ... в его современном понимании, его содержательные элементы.

3.3. Мировоззренческие, методологические, теоретические и организационно-практические основы принципов, законы и закономерности, лежащие в основе принципа ...

3.4. Образовательные, воспитательные и развивающие функции принципа ...

3.5. Взаимосвязь принципа ... с другими принципами.

3.6. Пути реализации принципа ... в целостном учебно-воспитательном процессе: на уроке и вне урока, в самостоятельной работе учащихся, в различных видах деятельности. (Можно ограничиться одной формой.)

3.7. Правила, вытекающие из принципа ..., и методика их применения на конкретном школьном материале.

4. Анализ реализации принципов ... в современной школе по литературным источникам.

5. Выводы и рекомендации рефлексивного характера.

Выводы, к которым пришел автор разработки. Рекомендации для практики. Затруднения и нерешенные вопросы,

выявившиеся в процессе работы над темой. Тенденции развития принципа. Что дала разработка темы, какие новые знания, навыки, умения, методы исследования освоены, какие изменения произошли во взглядах, в способностях, в качествах личности студента – разработчика принципа.

6. Используемая литература, оформленная в соответствии с требованиями ГОСТа.

В представленной выше схеме дан максимум вопросов, подлежащих освещению. На ее основе студент составляет конкретный план разработки принципа, содержащий только те пункты, которые предполагается раскрыть. Этот план согласовывается с преподавателем.

Наряду с полной мы практиковали и **упрощенную схему** разработки принципа, которая включает в себя следующие элементы: 1) название, 2) сущность, 3) основание (закономерности, лежащие в основе принципа), 4) пути реализации, 5) правила.

Подобным образом нами была разработана и использовалась логико-методологическая комплексно-системная схема изучения, дидактической разработки и применения метода обучения. Все эти схемы служат основой для написания студентами факультета педагогики и методики начального образования курсовых работ по частным методикам и рефератов по педагогике. Опыт нашей работы показывает, что включение студентов в подобную разработку различных элементов педагогической системы в процессе освоения курсов педагогики и частных методик обеспечивает **опережающее освоение** ими содержания педагогической деятельности на теоретико-эмпирическом уровне.

Наталья Федоровна Ганцен – доцент кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета.

Лабораторные работы в курсе «Методика обучения математике в начальной школе»

Л.И. Чернова

Специфика подготовки студента к педагогической деятельности состоит в том, что выпускник вуза сразу становится организатором учебно-воспитательного процесса, т.е. должен выполнять все функции учителя. Это значит, что содержание и характер методических знаний и умений, полученных студентом в вузе, должны соответствовать уровню подготовки учителя.

Определенная работа в этом направлении проводится на лекционных и практических занятиях, в процессе педагогической практики, а также при посещении школы, где студенты наблюдают и анализируют уроки. Но перечисленные формы обучения позволяют в лучшем случае приобрести знания о том, как подходить к конструированию своей деятельности. **Умения же развиваются в процессе деятельности, которую необходимо специально организовывать.**

Для организации такой деятельности целесообразно использовать **аудиторные лабораторные работы.**

Тематика лабораторных работ по математике соотнесена с основными разделами курса «Методика изучения математики в начальной школе»:

1. Изучение нумерации целых неотрицательных чисел.
2. Решение текстовых задач.
3. Формирование вычислительных приемов и навыков.
 - а) Устные вычислительные приемы.
 - б) Письменные вычислительные приемы.
4. Урок математики в начальной школе.

Лабораторные работы направ-

лены на достижение следующих целей:

1. Умение ставить вариативные цели изучения вопроса, темы, решения задачи, проведения урока и т.п.
2. Умение подбирать учебный материал и средства обучения для достижения цели.
3. Умение разрабатывать методику реализации поставленной цели.
4. Умение анализировать проведенные учителями уроки математики.
5. Подготовка полных конспектов и развернутых планов урока и проведение их или их фрагментов в форме деловой игры.

При подготовке к каждому лабораторному занятию студенты изучают рекомендуемую литературу, связанную с методикой изучения соответствующей темы в начальных классах. Помимо этого им могут быть предложены образцы выполнения лабораторных работ, на которые они могут ориентироваться.

При выполнении лабораторной работы все студенты разбиваются на группы по 4–5 человек (по желанию).

Работая в группе, студенты чувствуют себя свободнее, так как деятельность каждого из них контролируется не преподавателем, а самими студентами, что позволяет им смелее и увереннее высказывать свою точку зрения. Обмен мнениями между членами группы и совместный коллективный труд позволяют всесторонне рассматривать тот или иной вопрос и приходиться к более обоснованному выводу. Кроме того, групповая форма оказывается более эффективной и с точки зрения затраты времени на выполнение лабораторной работы. Этому способствует распределение обязанностей между членами группы и их совместная деятельность.

Давая оценку работе, выполненной студентами, можно руководствоваться следующими критериями:

- а) полнота выделенных знаний, умений и навыков, которые необходимо актуализировать при подготовке учащихся к изучению нового материала;

б) аргументация соответствия учебных заданий выделенным знаниям, умениям и навыкам;

в) разнообразие способов организации деятельности школьников при выполнении ими различных заданий;

г) степень самостоятельности студентов при составлении заданий и выборе способов организации деятельности учащихся (в сравнении с образцом оформления лабораторной работы);

д) реализация (по возможности) идей развивающего обучения.

Ориентируясь на эти критерии, можно организовать взаимное рецензирование работ, их фронтальное обсуждение (чему отдается предпочтение), индивидуальные беседы со студентами или проверку лабораторных работ преподавателем.

При проведении лабораторных работ целесообразно предложить всем студентам одну тему, а затем обсудить результаты, обращая особое внимание на систему заданий, предложенную на различных этапах работы с учениками. Так, можно обсудить результаты подбора заданий на этапе закрепления знаний, умений, навыков, руководствуясь при этом следующими критериями:

а) логическая последовательность;

б) достаточная сложность и посильность для учащихся;

в) краткость и точность формулировок;

г) теоретическая обоснованность;

д) достаточность по объему;

е) разнообразие;

ж) количество и обоснованность выбора творческих заданий (для обоснования выбора таких заданий необходимо четко представлять те знания, умения и навыки, а также приемы умственных действий, которые понадобятся для их выполнения).

Лабораторная работа оформляется каждым студентом в соответствии с образцами по темам:

– фрагмент конспекта урока по изучению нумерации целых неотрицательных чисел (этап актуализации, ознакомления с новым материалом, его первичное закрепление);

– фрагмент конспекта урока по работе над задачей (по полной методической схеме: подготовительная работа, работа над текстом задачи, моделирование текста задачи, поиск пути решения, план решения, запись решения задачи, проверка правильности решения задачи, работа над решенной задачей);

– фрагмент конспекта урока по формированию вычислительных (устных и письменных) приемов и навыков (этап актуализации знаний, умений и навыков, ознакомление с новым вычислительным приемом, его первичное закрепление);

– конспект урока математики.

Защита лабораторной работы осуществляется на занятии в форме деловой игры. Демонстрируются фрагменты уроков или уроки полностью с их последующим методическим анализом. В роли методистов выступают студенты-учителя (самоанализ) и студенты, наблюдающие урок или его фрагменты. Анализ урока проводится в соответствии со схемой, которая предлагается студентам на лекционных занятиях.

Практика проведения лабораторных занятий позволяет студентам углубить знания содержания курса математики начальной школы и методики ее преподавания и подготовиться к практической деятельности.

Лабораторная работа по методике преподавания математики № 1

Тема: Методика изучения нумерации целых неотрицательных чисел.

Цель работы: организация деятельности учащихся при изучении нумерации целых неотрицательных чисел; формирование у студентов умений:

1) устанавливать связь нового материала с ранее изученным, т.е. выделять те знания и умения, на которые ученики могут опираться при изучении нового материала;

2) подбирать или самостоятельно составлять различные учебные зада-

ния, выполнение которых будет способствовать актуализации этих знаний, умений, навыков;

3) целенаправленно организовывать наблюдения школьников за различными математическими объектами через выполнение различных заданий, выполнение которых связано с операциями анализа, сравнения, обобщения, классификации;

4) конструировать проблемные ситуации и учебные задачи, в процессе решения которых учащиеся овладевают новыми знаниями, умениями и навыками.

Оборудование: счетный материал; наборное полотно; таблица разрядов и классов; счетные палочки, бруски, полоски, треугольники и др.; счеты; абак для ознакомления с письменной нумерацией целых неотрицательных чисел; числовая лесенка.

I. Общие теоретические сведения.

Нумерация – система образования, называния, записи чисел. Виды нумерации: устная и письменная. Основные понятия нумерации: число, цифра, разряд, класс.

Число – общая характеристика класса, эквивалентных множеств.

Цифра – символ, отнесенный к классу эквивалентных множеств.

Разряд – место, занимаемое цифрой при письменном обозначении числа в позиционной системе счисления.

Класс – совокупность трех соседних разрядов: единиц, десятков, сотен.

Система счисления – язык для наименования, записи чисел и выполнение действий над ними.

II. Общие вопросы изучения нумерации.

Методическая система работы над числом.

1. Образование числа. (Принцип образования последовательности чисел натурального ряда: всякое число натурального ряда может быть получено путем прибавления единицы к числу, предшествующему данному, или путем вычитания единицы из числа, следующего за данным числом при счете.)

Название числа.

2. Запись, чтение числа. (Знакомство с печатной и письменной записью числа.)

3. Установление количественных отношений между числами натурального ряда. (Сравнение чисел, приемы сравнения чисел по месту числа в натуральном ряду, обращение к сравнению конкретных множеств, на основе разрядного и классного состава числа.)

4. Установление порядковых отношений между числами натурального ряда. (За каким числом следует, какому предшествует, между какими числами находится.)

5. Состав числа.

6. Нумерационные случаи арифметических действий.

($5 + 1$; $30 + 5$; $12 \cdot 10$; $3600 : 100$; $35 - 30$; $35 - 5$.)

III. Частные вопросы изучения нумерации.

1. Концентр «Сотня»:

- знакомство с новой счетной единицей – десятком;
- введение понятий «однозначное» и «двузначное число»;
- работа над десятичным составом числа.

2. Концентр «Тысяча»:

- знакомство с новой счетной единицей – сотней;
- введение понятия «разряд»;
- введение понятия «трехзначное число»;
- работа над разрядным составом числа.

3. Концентр «Многочисленные числа»:

- знакомство с новой счетной единицей – тысячей;
- знакомство с понятием «класс»;
- работа над разрядным и классовым составом числа.

IV. Порядок выполнения работы.

Работа выполняется за 4 учебных часа бригадами. Результаты работы бригад обсуждаются на втором занятии (3–4 часа). Конспекты фрагментов уроков с приложением средств наглядности должны быть у каждого студента.

1. Изучить литературу по теме, связанную с содержанием вопросов, включенных в лабораторное занятие.

2. Изучить литературу, связанную с рассмотрением различных приемов активизации деятельности младших школьников, организации их деятельности на уроке (устные упражнения, математический диктант, проверка домашней работы, дидактическая игра, индивидуальные карточки и др.).

3. Сформулировать тему и основные дидактические цели урока. (Урок ознакомления с новым материалом.)

4. Сформулировать цели, стоящие перед учителем на этапе актуализации. Подобрать (составить) систему соответствующих заданий.

5. Составить подробный конспект фрагмента урока, включив в него этапы:

- актуализации опорных знаний;
- ознакомления с новым материалом;
- первичного закрепления.

6. Подготовиться к проведению фрагмента урока в соответствии с составленным конспектом, к его защите. При защите конспекта аргументировать выбор предложенных форм, методов, средств, системы упражнений.

V. Вопросы для самоподготовки и контроля.

1. Общие вопросы изучения нумерации. Методическая схема работы над числом. Основные этапы, суть каждого этапа.

2. Методика изучения нумерации чисел в концентре «Десятки». Работа над числом по методической схеме. Причины выделения десятка в особый концентр.

3. Методика изучения нумерации чисел в концентре «Сотня». Числа от 11 до 20 и от 21 до 100. Работа над числом по методической схеме. Числа однозначные и двузначные. Поместное значение цифры в записи числа. Причины выделения сотни в особый концентр.

4. Методика изучения нумерации в концентре «Тысяча». Трехзначные числа. Понятие разряда. Причины выделения тысячи в особый концентр.

5. Методика изучения нумерации в концентре «Многочисленные числа». Работа над числом по методической схеме. Понятие класса. Устная и письменная нумерация многозначных чисел. Причины выделения многозначных чисел в особый концентр.

6. Схема работы над числом.

Конспект фрагмента урока

Тема урока: Число и цифра 0.

Цели урока:

1. Познакомить учащихся с образованием и записью числа 0.

2. Установить порядковые и числительные отношения между числами натурального ряда и числом 0.

I. Этап актуализации.

1. Карточки с числами от 1 до 7 выставлены на наборном полотне (обратной стороной).

– Какое число идет первым при счете? (Дети открывают 1.)

– Откройте карточку с числом 5. (Открывают.)

– Откройте карточку с числом 4. Справа или слева от числа 5 она располагается? (Слева, открывают.)

– Какое число записано последним в данном ряду? (7.) Откройте карточку с числом 7.

– Между какими числами расположено число 6? (Между числами 5 и 7.)

– Как можно получить число 6? (К 5 прибавить 1 или из 7 вычесть 1.)

– Какие числа еще не открыты? (2 и 3.)

– Откройте числа 2 и 3. (Открывают.) Сравните числа 3 и 7. ($7 > 3$, так как 7 встречается при счете позже числа 3; $3 < 7$, так как 3 встречается при счете раньше 7; $3 < 7$, так как 7 – это 3 и 4.)

2. – Вставьте пропущенное число и знак арифметического действия:

$$6 \square \square = 7$$

(запись на доске).

(Было число 6, стало 7. Число увеличилось, значит ставим знак сложения. Число увеличилось на 1, значит прибавляем число 1.)

3. Игра «Засели жильцов».

На каждом этаже проживает 5 человек. Одна квартира заселена, засели и вторую так, чтобы всего на этаже было 5 жильцов.

5	
	4
3	
2	
	1

Дети выполняют задание:

5	
1	4
3	2
2	3
4	1

4. Соедини стрелками пример и ответ:

$1 + 3$	1
$5 - 4$	5
$2 + 3$	4
$2 - 1$	1

II. Ознакомление с новым материалом.

1. Образование числа 0.

На наборном полотне крепятся 3 морковки, а рядом на планочке – изображение с кроликами. Учитель берет одну морковку и кладет ее в клетку.

– Сколько осталось морковок? (2.)

– Как получили 2? (Из 3 вычли 1, получили 2.)

Учитель берет еще одну морковку и отдает ее кроликам.

– Сколько теперь осталось морковок? (1.)

– Как получили 1? (Из 2 вычли 1, получили 1.)

Учитель берет последнюю морковку и отдает ее кроликам.

– Сколько осталось на планке морковок? (Ни одной.)

– Что вы сделали? (Из 1 вычли 1.)

– Этот результат обозначается таким знаком (показывает карточку с обозначением 0).

На доске делаются записи:

$$\begin{aligned} 3 - 1 &= 2 \\ 2 - 1 &= 1 \\ 1 - 1 &= 0 \end{aligned}$$

2. Установление порядковых отношений между числами натурального ряда и числом 0.

Под руководством учителя составляется числовая лесенка (работа ведется на магнитной доске и на листах):

– Положите четыре прямоугольника. Рядом положите соответствующее число (карточку). Ниже положите три прямоугольника и т.д. Получили числовую лесенку:

				4
				3
				2
				1
				0

– Сравним числа 4 и 3. ($4 > 3$.)

– Сравним числа 3 и 2. ($3 > 2$.)

– Сравним числа 2 и 1. ($2 > 1$.)

– Сравним числа 1 и 0. ($1 > 0$.)

– Перед каким же числом стоит число 0? (Перед числом 1.)

III. Первичное закрепление.

Работа по учебнику (с. 26).

1. Дети составляют задачи к примерам по листочкам, записывают решения:

а) Было 3 листочка, ветер подул, один листочек улетел. Сколько листочков осталось? ($3 - 1 = 2$.)

б) Было 2 листочка, ветер подул, один листочек улетел. Сколько листочков осталось? ($2 - 1 = 1$.)

в) Был 1 листочек, ветер подул, и листочек улетел. Сколько листочков осталось? ($1 - 1 = 0$.)

Делается вывод о том, как получить 0. (Из 1 вычесть 1 – получится 0.)

2. Рассматривается ряд чисел на странице учебника. Определяется место числа 0 в этом ряду.

– Какое число следует за числом 0? (1.)

– Какое число предшествует числу 0? (0 – первое из чисел данного ряда.)

– Можно ли сказать, что все числа данного ряда записаны после числа 0? (Да, можно.)

– Что можно сказать о величине записанных чисел по сравнению с числом 0? (Все числа больше 0.)

Критерии оценки выполнения лабораторной работы:

- 1) полнота выделенных знаний, умений и навыков, которые необходимо актуализировать при подготовке учащихся к изучению нового материала;
- 2) аргументация соответствия учебных заданий выделенным знаниям, умениям и навыкам;
- 3) разнообразие способов организации деятельности школьников при выполнении ими различных заданий;
- 4) степень самостоятельности студентов при составлении учебных заданий и при выборе способов организации деятельности учащихся (в сравнении с образцом оформления лабораторной работы).

Литература

1. Бантова А.М., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания в начальных классах. – М.: Просвещение, 1976.
2. Жикалкина Т.К. Игровые и занимательные задания по математике для 1 класса. – М.: Просвещение, 1989.
3. Истомина Н.Б. Лабораторные работы в курсе «Методика математики» // Начальная школа. 1990. № 2. С. 71–75.

4. Истомина Н.Б. Методика преподавания математики в начальных классах.

5. Истомина Н.Б. и др. Практикум по математике в начальных классах. – М.: Просвещение, 1986.

6. Лященко Е.И. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: Уч. пос. для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов – М.: Просвещение, 1988. С. 223.

7. Моро М.И., Вакняр Н.Ф. Карточки с математическими заданиями для 1 класса. – М.: Просвещение, 1988.

8. Моро М.И., Пышкало А.М. Методика обучения математике в 1–11 классах. – М.: Просвещение, 1978.

9. Пчелко А.С., Моро М.И. и др. Математика в 1, 2, 3 классах: Пос. для учителя трехлетней нач. школы. – М.: Просвещение, 1988.

Людмила Ивановна Чернова – доцент кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета.

Внимание!

Авторский коллектив и учебно-методический центр «Школа 2100» напоминают об открытии **сайта «Школа 2100» в Интернете.**

В содержание сайта вошли:

- ◆ подробная информация об авторах Образовательной системы «Школа 2100»;
- ◆ информация об учебниках и методических рекомендациях, выходящих в издательстве «Баласс»;
- ◆ наиболее актуальные статьи из журнала «Начальная школа плюс До и После» («Начальная школа: плюс–минус»);
- ◆ информация о курсах повышения квалификации в Москве и регионах и многое другое.
- ◆ Целый блок посвящен ответам на вопросы, которые адресованы авторам Образовательной системы «Школа 2100».

Содержание сайта часто обновляется. Заглядывайте к нам! Мы вам рады.

Адрес сайта: www.school2100.ru

**Обновление содержания образования
в высшей школе
(На примере курса
«Теория и методика экологического
образования детей»)**

Л.Б. Черезова

Что является основой профессиональной компетентности будущего специалиста в области экологического образования? Определенный набор биологических знаний или сформированное экологическое сознание? Ответы на эти и многие другие вопросы мы постарались получить при перестройке и обновлении курса «Теория и методика экологического образования детей».

Нужно отметить, что преподавание комплексной дисциплины на стыке естествознания, педагогики и психологии представляет известные трудности как для преподавателя, так и для студентов. Как показало анкетирование, дисциплины, связанные с естествознанием, считаются в студенческой среде традиционно нелюбимыми. Это связано с тем, что студенты кафедры дошкольного образования с их гуманитарным складом мышления с трудом усваивают массу биологических фактов, терминов, названий. Особую трудность представляет формирование экологических понятий, самостоятельное выявление экологических взаимосвязей и закономерностей в мире природы, а также формирование экологического сознания студентов.

Курс «Теория и методика экологического образования детей» – сравнительно новый **на кафедре педагогики дошкольного образования**. Преподавание предшествующей методики –

ознакомления детей с природой – предполагало двухэтапное обучение студентов: на 1-м этапе – биологии (включающей ботанику и зоологию с основами экологии) и на 2-м этапе – методике. При этом практически не рассматривались вопросы экологического образования, которое должно строиться на новых методологических подходах с использованием экоцентрической парадигмы (Моисеев, 1996; Дерябо, Ясвин, 1996; Цветкова, 2000; Рыжова, 2001 и др.)

Учитывая вышесказанное, при формировании программы нового курса мы постарались откорректировать не только теорию курса и его методологию, но и обновить форму подачи учебного материала.

Изменился и подход к отбору содержания для обучения – здесь мы ориентировались в первую очередь на исследования психологов С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина по экологической педагогике и психологии и на работы Н.А. Рыжовой и И.В. Цветковой по экологическому образованию дошкольников и младших школьников. Отбор содержания проводился с учетом основного методологического принципа экологической психопедагогики*. Условие реализации данного принципа – воздействие системы разнородных стимулов, охватывающих все возможные каналы формирования экологического сознания.

Мы исходили из предпосылки, что преподавание основ новой дисциплины невозможно без одновременного формирования нового экологического сознания студентов, поэтому уделили большое внимание этому вопросу.

Занятия по курсу включают в себя **лекции, семинары и летнюю полевую практику студентов**. Основными принципами отбора биологического содержания и методики подачи материала являются следующие.

* Основной методологический принцип экологической психопедагогики заключается в строгом соответствии педагогического процесса экологического образования психологическому процессу формирования экологического сознания (Дерябо, Ясвин, 1996).

1. Теоретические основы положения экологической педагогики и психологии, разработанные С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным (1996), о ведущей роли экологического сознания в преодолении экологического кризиса. Как известно, сейчас выделяются два основных типа экологического сознания: антропоцентрическое и экоцентрическое.

Согласно первому человек есть центр и высшая цель мироздания. Такое воззрение дает основание рассматривать отношения человека и природы исключительно под углом зрения блага человека, который является ее господином.

По мнению психологов, в современном обществе доминирует объектно-прагматическое отношение к природе, психологическая противопоставленность человека другим существам, субъект-объектный характер их восприятия. Любой природный объект рассматривается только с точки зрения пользы или вреда для человека. В наши дни сохраняется убеждение, что люди благодаря науке и практическому умению могут и должны «сделаться хозяевами и господами природы». Даже природоохранная работа рассматривается с точки зрения пользы для человека. Конечно, признается, что природные ресурсы не являются неисчерпаемыми, что человек должен думать не только о сиюминутных нуждах, но и о последующих поколениях, однако он должен исходить при этом лишь из понятия своего блага.

Второй тип сознания – экоцентрический. В основе данного типа – отказ от иерархической картины мира; субъектно-непрагматическое отношение к природе; убеждение в том, что: высшую ценность представляет гармоничное развитие человека и природы; привилегия человека – разум – это дополнительные обязанности; мир людей не противопоставлен миру природы, но оба являются элементами единой системы; воздействие на природу сменяется взаимодействием с ней; характер взаимодействия с природой: правильно и разре-

шено только то, что не нарушает существующего в природе экологического равновесия; природа и все природное воспринимается как полноправный субъект по взаимодействию с человеком; развитие природы и человека мыслится как процесс коэволюции, взаимовыгодного единства, – деятельность по охране природы продиктована необходимостью сохранить природу ради нее самой.

В основе формирования экоцентрического типа сознания лежит субъектификация объектов природы (наделение их признаками субъекта) и распространение на мир природы этических норм и правил (экологическая этика А. Швейцера).

2. Отбор биологического содержания, проводимый в соответствии с теоретическими предпосылками и методологическими установками на формирование экоцентрического типа сознания на основе субъективного отношения к природе: основное внимание уделяется экологическим фактам, оказывающим влияние на формирование отношения к природному объекту (например, информация, связанная с социальным поведением, – взаимодействие между особями, организация сообществ, репродуктивное поведение и т.п.; индивидуальное поведение – питание, поиск убежища, устройство жилищ, избегание хищников, сон, игра; влияние различных экологических факторов на жизнедеятельность организмов, интересные особенности приспособления к среде обитания и т.д.).

Для формирования субъективного отношения к животным и растениям в работе со студентами применяются игры-превращения («Я – амeba», «Я – дождевой червь» и т.д.), во время которых студенты рассказывают об особенностях природных объектов, как бы перевоплощаясь в них. Кроме того, студенты сочиняют экологические этюды о различных живых существах. Применяется и метод сравнения различных живых организмов с человеком («Что общего между человеком и моллюсками?», «Чем похожи люди

и птицы?» и т.д.), при этом постоянно подчеркивается их сходство, что позволяет постепенно «встраивать» человека в мир природы в сознании студентов.

3. Включение в методическую часть курса как традиционных методов ознакомления детей с природным окружением (наблюдение, игры, моделирование и т.д.), так и новых, комплексных методов экологического образования – в частности, рассматриваются вопросы экологизации педагогического процесса в ДОУ, организации комплексных занятий, а также широкое использование экологических проектов Н.А. Рыжовой, И.В. Цветковой. Большое значение придается практическому использованию полученных знаний – студенты реализуют их во время педагогической практики в ДОУ.

Предлагаем вашему вниманию примерный методический материал, дающий практическое обоснование нашей концепции.

Экологические рассказы студентов 3-го курса кафедры ПДО (по материалам семинаров)

ГИДРА

Привет! Я пресноводная гидра. Я живу в озерах, речках и прудах только с чистой и прозрачной водой. Я живу на стебельках водных растений и внешне очень похожа на них. Я небольшое полупрозрачное животное длиной около 1–3 сантиметров, но меня можно увидеть. Вообще-то я очень мало двигаюсь, потому что привыкла прикрепляться к разным предметам при помощи подошвочки, которая есть у меня на конце тельца, похожего на стебелек. А на другом конце у меня есть ротик, вокруг которого вы можете увидеть очень много тоненьких и длинных щупалец. Они у меня красивые и волшебные, потому что могут вытягиваться на несколько сантиметров.

Если вы проведете вдоль моего тельца воображаемую линию, то

мои щупальца будут расходиться от этой линии во все стороны, как лучики солнца. Обычно я свешиваюсь вниз с какого-нибудь водного растения, постоянно покачиваюсь и медленно вожу щупальцами, подстерегая свою добычу. Мои щупальца, расставленные, как лучики, помогают мне охотиться, так как моя пища может появиться с любой стороны. И тогда я захватываю ее щупальцами и отправляю в рот.

Я, гидра, – большой гурман, люблю вкусно поесть, а излюбленная моя пища – дафнии и циклопы. В моих щупальцах содержится ядовитая жидкость, которая убивает мелких животных, а у крупных вызывает жжение. Так что не трогай меня – обожгу! Мое тельце имеет вид мешочка, стенки которого состоят из клеточек, эти клеточки находятся снаружи и внутри.

Также внутри моего тельца есть кишечная полость, в которой выделяется специальный сок, и он помогает мне переваривать пищу в специальных вакуолях. А если вдруг я не смогла переварить пищу, то могу выбросить ее через рот.

Дышу я всей поверхностью своего тельца. Я очень чувствительное и неж-



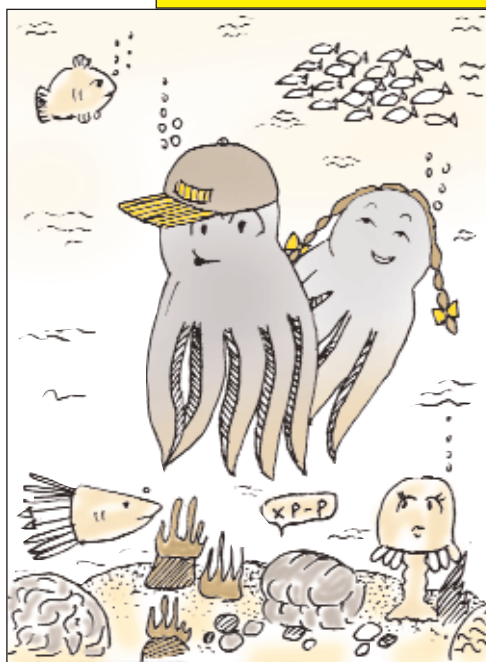
ное животное. Я способна ощущать прикосновения, изменение температуры, появление в воде различных неприятных мне веществ и многого другого, что может быть вредным или опасным для меня. Но на помощь мне всегда приходят мои нервные клеточки, которые вызывают сокращение мускульных волоконцев, и я быстро сжимаюсь в маленький комочек, так что меня уже никто не сможет обидеть.

А еще мускульные волокна помогают мне медленно передвигаться с места на место, поочередно «ступая» то подошвочкой, то щупальцами. Мои движения при этом очень похожи на медленные кувырки через голову.

Когда мне хочется иметь деток, то у меня на тельце образуются специальные бугорки, которые я называю почечками, и если я нахожусь в хороших условиях, то эти почечки начинают расти и на них образуются щупальца и ротик. А затем появляется и подошвочка. И вот уже мои детки становятся похожи на меня как две капли воды. Они отделяются от меня и начинают жить самостоятельно. И, наконец, я поведаю вам свою маленькую тайну: я умею восстанавливать утраченные или поврежденные части моего тельца. Вот уж фокус так фокус! Такая я, гидра, – волшебница! (Лопасова О., Власова И.)

ОСЬМИНОГИ

Привет, ребята! Наверное, вы нас узнали. Мы – осьминоги. Об этом трудно догадаться, стоит только взглянуть на наши ноги-щупальца, ведь их у нас целых восемь! (Ой, ну вот опять они перепутались...) Зато благодаря нашим многочисленным ногам мы самые быстрые из всех моллюсков. Но самая интересная наша особенность – это то, что наши ноги располагаются на передней части головы. Вот уж что действительно трудно себе представить. Поэтому нас, осьминогов, и других моллюсков, у которых есть ноги на голове (как это ни смешно звучит), прозвали головоногими. Раковин, которые вы так любите рассматривать,



у нас нет, но это даже и лучше, иначе они бы только мешали нам плавать. В основном мы ведем придонный образ жизни – уж очень мы любим полежать, понежиться на дне.

Все мы, головоногие моллюски, – морские животные. Нас очень много, около 800 разных видов. На территории нашей страны мы живем в северных и дальневосточных морях. Некоторые из нас очень большие – мы можем вырастать до 3 метров в длину вместе с нашими щупальцами.

У нас есть и другие головоногие родственники – всем вам известные каракатицы и кальмары. Они отличаются от нас еще большим количеством ног. У них по 10 ног: кроме обычных щупалец у них есть еще 2 длинных ловчих. Как и мы, каракатицы ведут придонный образ жизни, а вот кальмарчики держатся в толще воды. Кальмары – очень быстрые пловцы, они способны передвигаться со скоростью до 50 км/ч (почти как машина). А некоторые из них могут даже выпрыгивать из воды и пролетать в воздухе некоторое расстояние (вот так виртуозы!).

Мы очень гордимся тем, что среди наших родственников есть самые крупные из всех моллюсков и даже из

всех беспозвоночных – это глубоководные кальмары. Их тело вместе со щупальцами достигает длины до 18 метров, а весят они более 300 кг. Вот такие у нас родственнички! (Лопасова О.)

ПРОСТЕЙШИЕ

Привет, ребята! Я инфузория-туфелька, самый известный представитель одноклеточных животных. К инфузориям принадлежат более 7 тысяч видов одноклеточных.

Длина нашего тела 0,1–0,3 мм, невооруженным глазом нас можно увидеть разве что в виде белой точки. Я выгляжу, как след от дамской туфельки.

Мы очень быстро бегаем. Например, моя подружка парамеция за 1 секунду пробегает примерно 10–15 своих длин и при этом еще и вращается. А двигаемся мы при помощи ресничек – это короткие жгутики, их у нас может быть до 15 тысяч.

Я могу сказать, что мы особенные животные, так как у нас в клетке есть два ядра: одно большое, а другое маленькое. Большое отвечает за жизнедеятельность, малое – за размножение. Еще у нас есть много коротеньких волосочков, они нас защищают. Если нам грозит опасность, то они с силой выбрасывают тонкие длинные нити, которые

внедряются в тело соперника и выделяют яд парализующего свойства. Питаемся мы бактериями, водорослями и одноклеточными животными. Крупными ресничками мы загоняем жертву в углубление, которое называется клеточным ртом, потом пищевые частицы проходят через клеточную глотку в цитоплазму, где вокруг них формируется пищеварительная вакуоль, а те остатки, что мы не перевариваем, мы выбрасываем через порошицу.

Обитаем мы в пресных водоемах. Если вам понравился мой рассказ, я очень рада и как-нибудь еще загляну к вам в гости. (Герасименко И.)

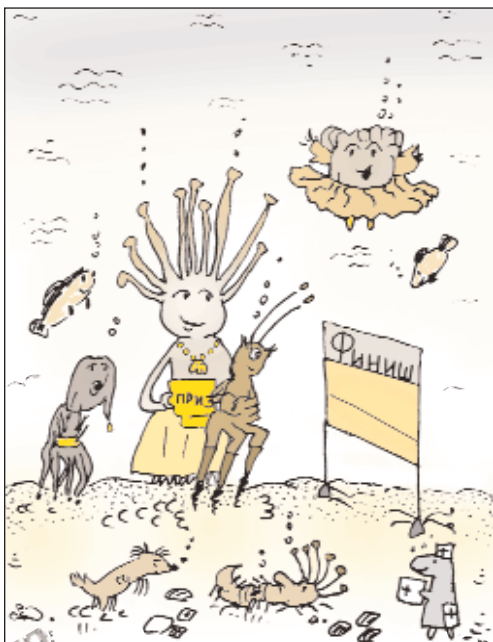
КАРАКАТИЦА

Жила-была в море каракатица, обыкновенный моллюск, родич улиток и осьминогов. Однажды она решила заплывать в те места, где еще никогда не бывала, очень уж она была любопытной.

Плывет себе, плывет, никуда не спешит, все кругом наблюдает и рассматривает. И вдруг первый раз в жизни она заметила, что плывет наоборот, не так, как все животные. Головой не вперед, а назад! Сначала она огорчилась, что не такая, как все другие обитатели моря, а потом, увидев таких же каракатиц, как и она, поняла, что не так уж и плохо плавать наоборот: плывешь себе и видишь, кто позади тебя. На голове у нее щупальца с присосками, не два, не три, а целых десять. А между щупальцами – клюв! Как у попугая, очень похожий!

А если какой недруг за каракатицей погонится, она сейчас же «чернила» из себя выпускает. Они дымным облаком в воде расплываются, и каракатицы за ним не видно. Не просто поймать ее. Вот такая интересная жизнь у каракатицы! (Коваленко Л.)

Рисунки Кристины Звездинской



Лидия Борисовна Черезова – канд. биол. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.

Объекты культуры в экологическом воспитании на факультете начальных классов

Н.А. Решетникова

Экологическое образование и воспитание подрастающего поколения является одним из факторов, определяющих сохранность жизни природной среды. Как показывает практика, эффективным методом экологического воспитания являются **формирующие экскурсии**. При этом нами используются не только природные объекты (лес, роща, река, ботанический сад, дендрочасть и др.), но и объекты культуры – парк, музей.

Экологическая направленность образования студентов факультета начальных классов позволяет активно приобщаться к исследовательской работе своего края, изучению окружающей среды и экосистем, принимать участие в экологических олимпиадах, конкурсах, студенческих днях науки, научных конференциях, летних и школьных лагерях и т.д.

При изучении спецкурса «Экология» в основном выделяются три направления:

- знание экологических законов, правил, теорий, научных фактов; осознание единства в системе «природа – человек»;

- эмоционально-эстетическое и нравственное восприятие природы, литературно-художественные образы ее выражения и отношения к ней человека;

- деятельность в реальных социоприродных ситуациях, связанных с решением проблемных экологических задач.

Рассматривая проблему повышения уровня экологического воспитания с позиций художественно-эстетического направления, мы решили одно из занятий проводить на тер-

ритории брянского парка-музея им. А.К. Толстого. Для того чтобы это занятие прошло на должном содержательном и эмоционально-эстетическом уровне, преподавателю необходимо сочетать литературно-художественные, биологические и исторические знания.

Мы рассчитывали на то, что уникальный комплекс парка-музея им. А.К. Толстого и музея «Брянский лес» станет для наших студентов источником красоты и вдохновения и послужит дополнительным средством для развития их всесторонней творческой деятельности и повышения экологической культуры.

Брянский парк-музей им. А.К. Толстого широко известен не только в России, но и за рубежом. Мировую известность он получил в 60-е годы прошлого столетия, когда на его территории возникла деревянная сказка – скульптурный ансамбль из стволов вымирающих вековых вязов. В 50-е годы в парке внезапно начали гибнуть огромные и крепкие с виду вязы. Красивые и статные деревья стали превращаться в «старичков-инвалидов». У пораженных древесным грибом вязов стали отмирать ветви, а листья усыхали еще зелеными, скручивались и опадали.

После обследования пораженных деревьев и выявления признаков заболевания ученые-фитопатологи пришли к неутешительному выводу: убивающая вязы голландская болезнь ильмовых неотвратима, как сама судьба. Это был приговор, не дающий шансов на жизнь, но неожиданно, правда в другом предназначении, новую жизнь умирающим деревьям подарили народные умельцы. Они первыми увидели в засохших стволах необычную красоту, которую и воплотили в скульптурный ансамбль сказочных и легендарных персонажей.

Первая деревянная скульптура появилась в парке зимой 1960 г. в образе старика-сказочника (авторы И. Жданов и В. Михайлов). И потянулся в парк народ, стали приходить новые

«волшебники-умельцы», для которых был дорог этот уголок культуры, пришли школьники и кружковцы, занимавшиеся резьбой по дереву. Душой этого необыкновенного дела стал писатель, заслуженный работник культуры В.Д. Динабургский.

Вскоре в центральной части парка появились скульптуры «Деснянка», сказочный смешной «Емеля», а в тени молодых порослей кленов заиграл на дудочке «Лесной музыкант».



Эти скульптуры, к сожалению, были недолговечны: гриб источил корни и древесину вязов, и, простояв 12 лет, они истлели. Но наши умельцы вновь их создали, только теперь они высе-

чены из долговечного брянского дуба.

Постепенно парк-музей пополнялся новыми скульптурами. Так появилась «Брянская мадонна» – резчики И. Жданов и В. Михайлов воплотили в дереве образ мадонны с младенцем на руках работы итальянского скульптора Тито Брессани.



Лики матери и ребенка соединены в одно целое параболической кривой – символом бесконечности, а сам образ мадонны навеивает раздумья о великой ценности и неповторимости человеческой жизни, о единстве человека и природы.

Немного позднее появилась скульптурная группа «Природа взывает о помощи» (автор Б. Зубарев), «Ворона и лисица», «Аисты», «Доброта», «Мудрость», «Змеерук» и множество других работ, вышедших из-под резцов талантливых умельцев.

Переходя от одной скульптуры к другой, студенты погружаются в мир сказок, былин, легенд, народных преданий. Еще В.А. Сухомлинский писал: «Сказка неотделима от красоты... Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу».

Новое время рождает и новые сказки. Вот одна из них, с нею связан образ, воплотившийся в скульптуре



«Змеерук» (авторы Н. Бабкин, В. Сафронов):

«В стародавние времена, когда лес представлял собой непроходимые дебри, в домике лесника родился сынок по имени Василек. Родители дали ему такое имя из-за любви к природе. Василек рос среди лесной красоты, душистых луговых трав, купался в искрящемся чистой водой ручейке, но совершенно не дорожил этим: ломал деревца, рвал цветы, разорял гнезда, ставил ловушки на птиц и капканы на зверей. И обиделась природа. Однажды, когда он шел по лесу, в густой траве он заметил змейку. Она молила о помощи – ее хвост сильно при-

жало корягой, но Василек лишь посмеялся в ответ и прошел мимо. Не знал он, что это была сама волшебница Фауна. Она навеки заколдовала Василька. Руки его вдруг превратились в ползучих змей, а ноги стали вращаться в землю. Так он был наказан за свое бессердечие. С тех пор и стоит Василек окаменевшим среди леса».

Скульптура напоминает людям о могуществе природы, о том, что, уничтожая и истребляя окружающую среду, они могут «окаменеть» сердцем.

В конце экскурсии студентам предлагается домашнее задание: разработать свой индивидуальный урок-экскурсию с экологическим уклоном для учеников начальных классов с использованием скульптур паркового ансамбля.

В Брянском парке-музее всегда многолюдно. Среди разноликой толпы часто встречаются наши бывшие студенты: став учителями, они ведут сюда своих учеников, чтобы дети смогли многое увидеть, познать и прикоснуться к таинственно-сказочной красоте.

Работ, выполненных руками талантливых умельцев, с каждым годом становится все больше и больше. И, пожалуй, нет среди посетителей парка человека, который не остановился бы возле композиции «Гимн труду», где вокруг зеленой полянки собрались Кузнец, Закройщик, Стекольных дел мастер, Деревянных дел мастер, Пекарь и Мукомол – деревянные скульптуры, олицетворяющие основные ремесла древней брянской земли, открывающие людям удивительный мир природы и фантазии.

Литература

1. Динабургский В.Д. Деревянная сказка. – М.: Планета, 1979.
2. Полозов В.И., Скидан В.В. Брянск 1000-летний. – Тула: Приокское книжное изд-во, 1985.

Н.А. Решетникова – ст. преподаватель кафедры методики начального образования Брянского государственного университета.

Подготовка учителя к здоровьесберегающему образованию младших школьников

В.В. Зайцев,
Е.Г. Диканова

В последние годы в нашем обществе все очевиднее становится катастрофическое ухудшение здоровья учащейся молодежи. Наряду с неблагоприятными социальными и экологическими факторами в качестве причины признается и отрицательное влияние школы на здоровье детей.

Идеи приоритетности и значимости здоровья и здорового образа жизни для развития цивилизации не для всех очевидны. Такие социальные пороки, как бездуховность, алкоголизм, наркомания, преступность, разрастаясь, калечат психическое и физическое здоровье нации и порой сводят на нет все усилия педагогов по воспитанию подрастающего поколения.

В современных условиях модернизации образования основная ориентация учителя начальных классов должна быть связана с **усилением внимания к таким важным качествам, как культура поведения, усвоение этических норм, сформированность ценностных отношений**. Учитывая слабое состояние здоровья современных детей, актуализируется проблема **формирования ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих людей**, так как стрессовые социальные, экологические и психические нагрузки все чаще приводят к отклонениям нравственного и физического здоровья подрастающего поколения. Поэтому задача укрепления здоровья детей может рассматриваться как важное условие разностороннего развития и становления личности, способной адаптироваться в сложной социокультурной обстановке.

Как считают С.Ю. Лебедченко и Е.А. Шульгин [4, 6], чтобы сформировать ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих, следует не только говорить о его значении для человека, но и вносить в жизнь элементы здравотворчества, саморегуляции, культуросообразного отношения к здоровью, оснащая школьника привычками и навыками, которые избавляют человека от тяжелых напряжений, т.е. формировать культуру здоровья.

Несомненно, **культура здоровья** – личностное качество каждого человека, которое может сформироваться только благодаря активной здравотворческой деятельности самого человека. Но мы считаем также, что о сформированности данного качества можно говорить только в том случае, когда культурные здравотворческие традиции будут проявляться всегда, независимо от обстоятельств. Культура здоровья – это не только знание человеком своего внутреннего (физического, физиологического, духовного) мира, но и осознание своего морального облика, своей оценки внешнего мира и других людей, своего положения в природе и социуме. Формирование культуры здоровья связано с развитием самостоятельности, субъектности человека. Эта позиция представляется нам наиболее целесообразной, так как рассматривает культуру здоровья как сложный результат внутренней и внешней активности человека.

Формирование знаний человека о здоровье еще не гарантирует, что он будет, следуя им, вести здоровый образ жизни. Для этого необходимо **создание у человека стойкой внутренней мотивации на здоровье**.

Анализ психолого-педагогической, валеологической, физиологической литературы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, М.М. Безруких, Е.Е. Данилова, Л.Б. Дыхан, С.П. Ефимова, Л.М. Фридман, Н.Е. Щуркова, Д.Б. Эльконин) показал, что младший школьный возраст благоприятен для формирования у детей способности

к длительной целенаправленной деятельности и является сензитивным для:

- формирования мотивационной сферы, устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Сензитивные особенности развития детей данного возраста, обоснованная возможность реализации принципа свободы в развитии их личности (В.В. Зайцев) и в то же время такие психологические особенности младших школьников, как вера в истинность всего, чему их учат, склонность к подражанию и исполнительность (Н.С. Лейтес), являются, на наш взгляд, важными предпосылками формирования культуры здоровья именно в младшем школьном возрасте. В среднем и старшем школьном возрасте делать это уже поздно.

Однако необходимо, чтобы учитель имел серьезную подготовку в означенной сфере. Проведенное нами исследование состояния готовности студентов педколледжа к организации педагогического процесса как здоровьесберегающего и формирующего культуру здоровья воспитанников констатировало неразвитость этого качества.

Как известно, здоровьесберегающая работа со школьниками требует от учителя не только настоящего профессионализма (фундаментальной подготовки по нескольким областям знания и большой общей эрудиции), но и таких качеств, как умение быстро устанавливать контакты с детьми на доверительном уровне, тонкое пони-

мание детской психологии, информированность об интересах и увлечениях детей вне школы, об их вкусах и пристрастиях, о детской моде, спортивных занятиях, об атмосфере в семьях учащихся, о материальном положении семей, санитарно-гигиенической ситуации и о многом другом, что в целом определяет образ жизни (И.Ю. Глиньнова).

Вместе с тем педагог далеко не всегда готов к решению перечисленных проблем. Между уровнем здоровья школьников и уровнем подготовленности учителей по проблемам здоровья существует довольно четкая зависимость, детерминируемая качеством профессиональной подготовленности педагога к работе с учащимися на основе здоровьесберегающих принципов.

Из всего вышесказанного следует, что должен быть определен достаточно широкий **набор критериев готовности будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника**, включающий и психологические характеристики, и специальную подготовленность по вопросам здоровьесбережения, и уровень активной методической подготовки.

Основываясь на утверждении С.Л. Рубинштейна, мы считаем, что важнейшим признаком готовности будущего учителя к профессиональной деятельности является наличие у него потребности в саморазвитии, в овладении здоровьесберегающими образовательными технологиями через осознание своей причастности к сохранению и формированию здоровья своих будущих воспитанников, «принятие на себя личной ответственности за успешность и эффективность этого процесса» [5].

Такое видение системы подготовки будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника может реализоваться только в русле гуманизации и гуманитаризации образования, с признанием высшей ценностью любого общества человека, его блага, образованности и

воспитанности, когда духовность, культура и профессиональные качества являются достоянием всего общества. К современному педагогу предъявляются новые требования: настоящий учитель должен не только быть знающим специалистом, но и уметь организовать жизнь ребенка, быть способным к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми и взрослыми. По мнению Л.К. Гребенкиной [2], профессиональную подготовленность учителя следует рассматривать не просто как многознание и владение набором профессиональных умений, а как развитость разнообразных способностей, качеств личности системного характера, высокую степень их продуктивности.

Только учитывая все эти моменты, будущий учитель начальных классов сможет воспитывать у учащихся стойкую мотивацию на здоровье и здоровый образ жизни и в качестве конечной цели – формировать культуру здоровья личности. Этот процесс может реализовываться как через программный учебный материал, так и через внеклассные и внешкольные формы работы (организация досуговых оздоровительных мероприятий, утренников, бесед, родительских университетов здоровья и др.), и через личный пример. То, что учитель в профессиональном отношении является представителем одной из основных групп риска заболеваемости, обусловлено многими обстоятельствами. С этих позиций учителю особенно важно владеть не только основами знаний о здоровье и здоровом образе жизни, но и средствами и методами обеспечения здоровья и построения здоровой жизнедеятельности. Таким образом, готовность совершать специфическую здоровотворческую деятельность необходимо рассматривать сквозь призму культуры здоровья, сформированной на основе нравственно-экологических знаний как готовности использовать эту культуру.

Участниками образовательного процесса в нашем учебно-науч-

но-педагогическом комплексе (УНПК) являются более 5 тыс. человек – это и учащиеся, и студенты, и преподаватели. Развитие гармоничной, благополучной личности невозможно без сохранения физического, душевного и социального здоровья. В связи с этим проблема формирования здоровьесберегающего образовательного пространства стоит перед нами особенно остро, тем более в современных экономических условиях малого региона.

Мы не спешили отбросить сложившиеся за 70 лет традиции педколледжа и в основу своей воспитательной деятельности положили духовное, нравственное развитие личности, формирование здорового общественного мнения и гуманных отношений в коллективе, предупреждение правонарушений, воспитание социально ценных и профессионально важных качеств личности.

Таким образом, мы считаем, что формирование ценностного отношения к собственному физическому и духовному здоровью и здоровью окружающих у студентов, будущих учителей начальных классов, – один из факторов становления устойчивой мотивации на саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию личности, развитие ее гражданских качеств. Означенному процессу способствует воспитательная деятельность в условиях создания здоровьесберегающего образовательного пространства, которое мы, вслед за М.Я. Басовым, Е.В. Бондаревской, Л.Б. Дыхан и П.Ф. Каптеревым, определяем как планомерно организуемый процесс взаимoadaptации в системе «образовательное пространство – студент», направленный на полноценное, здоровьесберегающее развитие личности.

В практике нашего учебного заведения разработана и реализуется **модель воспитательной деятельности по формированию здоровьесберегающего образовательного пространства**. Эта модель состоит из стержневых блоков: «Принципы реализации», «Условия реализации», «Направления

здоровьесберегающей воспитательной деятельности». Среди них центральное место занимает «Основная цель», которая направляет все компоненты модели на решение проблемы здоровьесбережения студентов и учащихся.

Мы выделяем три основных условия реализации поставленной цели:

1. **Профессиональная ориентация** учащейся молодежи, которая строится на основе агитационных выездов в районы области, проведения дней открытых дверей, создания профильных классов в школах города и района, рекламы учебного заведения в СМИ.

2. **Педагогические кадры**, которые систематически повышают квалификацию путем самообразования, а также работая в творческих лабораториях, обучаясь в магистратуре и аспирантуре.

3. **Материально-техническая база**, которая включает материальное и техническое обеспечение учебных аудиторий, учебное и методическое обеспечение, библиотечный фонд, спортивную базу, транспортное обеспечение.

Руководствуясь педагогическими принципами природосообразности, целостности, гуманизации, культуросообразности, системности образования, мы реализуем социально-психологическую и научно-исследовательскую работу. **Социально-психологическая служба** обеспечивает важнейшие направления: психодиагностику когнитивного и личностного развития и социально-психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса.

Здоровьесберегающая проблематика проводимых нами исследований – «Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника» и «Формирование профессионализма учителя физической культуры в здоровьесберегающем пространстве» – обеспечивает научную базу воспитательной деятельности в образовательном пространстве.

В процессе профессиональной подготовки учителя здоровьесбе-

регающая воспитательная деятельность осуществляется в форме как учебной, так и внеучебной работы.

Все это позволяет студентам учиться с интересом, с удовольствием, сохраняя максимум психического здоровья.

В структуре внеучебной воспитательной деятельности у нас сохранены общественные молодежные организации: профком, студенческий клуб, совет общежития, ведется учеба актива разновозрастных групп для организации работы по самоуправлению, так как мы считаем, что коллектив всегда был и будет одним из средств воспитания.

Содержание физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы направлено на решение задач по формированию основ здорового образа жизни, активное вовлечение студентов в регулярные занятия спортом и самостоятельную организацию своего досуга средствами физической культуры.

Руководит этой работой правление спортивного клуба «Старт» и центр «Здоровье» (совместно с центром «Здоровье» ВГПУ).

Основными направлениями деятельности клуба стали:

- организация и проведение физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий;
- пропаганда физической культуры и спорта, здорового образа жизни через проведение спортивных праздников, организацию показательных выступлений на городских и районных мероприятиях, в районных школах;
- организация досуга студентов в выходные дни;
- подготовка и формирование сборных команд, а также организация и проведение спартакиады педколледжа, участие в областной спартакиаде, в городских и районных соревнованиях;
- участие в областном смотре-конкурсе на лучшую постановку физкультурной и спортивной работы (по итогам 2001 г. наш колледж стал победителем такого смотра-конкурса).

В воспитании психологического и нравственного здоровья, развитии творчества, гражданской ответственности велика роль культурного центра и музея колледжа (работа вокальной, театральной, хореографической, фольклорной студий, клубов по интересам, организация массовых мероприятий; поисковая и экспозиционная работа).

Координаторами воспитательной деятельности являются кураторы групп и методическое объединение кураторов. Воспитательная работа реализуется через организацию коллективных творческих дел, которые планируются на основе анализа итогов деятельности студенческих групп в конце учебного года в соответствии с комплексной программой воспитательной деятельности.

Помимо модели разработан план мероприятий по реализации программы, включающий следующие аспекты:

1. Организация учебно-научно-производственного сопровождения воспитательной деятельности.
2. Организация социально-психологического сопровождения воспитательной деятельности.
3. Организация внеучебной воспитательной деятельности.
4. Организация информационного сопровождения воспитательной деятельности по формированию здоровьесберегающего пространства.

Весь учебно-воспитательный процесс мы стремимся направить на сохранение здоровья детей и молодежи различных возрастных групп, на формирование основ здорового образа жизни. Поэтому не случайно одной из основных является задача по созданию условий для развития личности каждого студента, ее самореализации и роста творческой активности, развития физического, психологического и нравственного здоровья, социальной адаптации к требованиям общества. Важно, чтобы каждый студент понял, что он сам творец себя, своей души. Важным моментом при этом является формирование воспитывающей среды, которое проходит по трем этапам:

этап I (сентябрь – октябрь) – диагностико-мотивирующий, в рамках которого план воспитательной работы корректируется в соответствии с целями курса;

этап II (ноябрь – май) – формирующий: через различные направления воспитательной работы, способы деятельности (в зависимости от курса и отделения) развитие у студентов культуры самоопределения, самоутверждения, творческих начал, умения контролировать и прогнозировать свои поступки; выработка внутренней оценки личности, стремления к здоровому образу жизни, коммуникативных способностей, потребности в развитии на уровне психологических качеств;

этап III – поддерживающий: закрепление через различные формы и методы воспитательного воздействия (материальные и моральные поощрения, творческие поездки), формирующие ценностно-содержательные основы личности.

На всех трех этапах независимо от отделений и курсов решаются следующие вопросы:

1. Развитие творческих способностей студентов в урочное и внеурочное время.
2. Формирование учебной мотивации и развития учебных и профессиональных навыков.
3. Формирование доброжелательных отношений в группе и между однокурсниками.
4. Воспитание умения работать над собой, развитие самооценки.
5. Поддержка интереса к будущей профессии, к окружающему миру и окружающим людям.
6. Формирование базовой культуры личности.

Основные направления, по которым идет формирование базовой культуры личности: культура жизненного самоопределения, общения, семейных отношений, нравственная, политическая и правовая культура, интеллектуальная, экологическая, физическая культура, культура здоровья.

Организованная таким образом работа формирует коллектив единомышленников по достижению главной цели педагогического колледжа – подготовки учителя начальных классов, а в современной обстановке катастрофического ухудшения здоровья – учителя, готового к формированию ценностного, культурного отношения к здоровью у будущих воспитанников – младших школьников.

Этому во многом способствует вариативный курс «Культура здоровья в образовательном пространстве», программа которого разработана и реализуется преподавателем Е.Г. Дикановой. Цель курса – способствовать развитию у будущих учителей системно-интегрального знания о здоровье, культуре здорового образа жизни, мотивации к саморазвитию; обеспечить систематизацию профессиональной подготовки к формированию культуры здоровья младшего школьника. Особое внимание студентов обращается на то, что здоровье можно считать категорией педагогической. В первую очередь это важно для начальной школы, так как именно учитель обеспечивает всю организацию жизнедеятельности детей в школе – и характер организации учебных занятий, и отдых детей на переменах, и межличностные отношения, общение детей, и их питание, и т.д.

Специфической особенностью курса является его практическая направленность на преобразование образовательного пространства младших школьников с целью сохранения и укрепления здоровья в процессе их обучения и воспитания. В связи с этим программой курса предусмотрены лекции-дискуссии, «круглые столы», семинары-практикумы. Особая творческая атмосфера царит при защите студенческих проектов построения учебных занятий, «учебного дня» по формированию здоровьесохранивающего мировоззрения, самосознания, различных форм сотрудничества учителя и

родителей по проблеме формирования культуры здоровья детей.

Такова краткая характеристика реализуемой в нашем коллективе программы и модели воспитательной деятельности по формированию здоровьесберегающего образовательного пространства педагогического колледжа.

Литература

1. Глинянова И.Ю. Формирование у студентов педагогического вуза основ готовности к валеологической работе со школьниками: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1995.
2. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: Дис. ... доктора пед. наук. 13.00.01. – М., 2000.
3. Зайцев В.В. Проектирование ситуаций развития личностной свободы младших школьников на уроке математики // Начальная школа: плюс – минус. 2001. № 2. С. 15–19.
4. Лебедченко С.Ю. Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2000.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии // Отв. ред. Е.В. Шорохова. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976.
6. Шульгин Е.А. Валеологические подходы к обеспечению траектории образовательного процесса // Инновационные процессы валеологической направленности в системе общего образования Волгоградского региона: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 1999.

Владимир Васильевич Зайцев – доктор пед. наук, профессор, проректор по учебной работе Волгоградского государственного педагогического университета;

Елена Геннадьевна Диканова – преподаватель биологии Михайловского педагогического колледжа, Волгоградская обл.

Профессиональное здоровье будущего педагога

Н.Г. Каннер

Здоровье всегда считалось одной из высших ценностей человека, основой активной творческой жизни. В условиях рыночной экономики, роста конкуренции, сокращения сферы неквалифицированного труда роль здоровья значительно возрастает. Обществу необходима личность духовно зрелая и физически здоровая, активная, социально адаптированная. В связи с этим перед современным образованием ставится задача «формирования новых жизненных установок» (В.М. Филиппов). Педагог должен ориентироваться не столько на передачу знаний, умений, навыков, сколько на раскрытие потенциала своих воспитанников и своего собственного потенциала.

Сложившаяся ситуация актуализирует проблему системного подхода к организации профессионально-педагогического образования, где особое место занимает сохранение и укрепление здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Педагогическая деятельность отличается высоким уровнем ответственности, напряженностью, большим количеством стрессовых ситуаций, неограниченной продолжительностью рабочего времени. Педагог должен быть готов к преодолению физических и нервных нагрузок без снижения качества и эффективности образовательного процесса.

Вместе с тем современные исследования указывают на **крайне низкие показатели психического и физического здоровья педагогов**, которые снижаются еще больше по мере увеличения стажа работы. По данным Л.М. Митиной, Е.С. Асмаковец (1998), для педагогов со стажем работы 15–20 лет характерны «педагогиче-

ческие кризисы», «педагогическое истощение». У трети из них (более 30%) показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами. Заболевания органов дыхания отмечаются у 71,2%, сердечно-сосудистой системы – у 63%, хронические ларингиты – у 46%, вегетососудистая дистония – у 72,1% (Л.Г. Татарникова, 1995).

Анализируя сложившуюся ситуацию, мы пришли к выводу, что нельзя сводить проблему здоровья только к внешним биологическим, экологическим, социально-экономическим причинам ухудшения условий жизни работников образовательной сферы. Ключевой проблемой является низкая престижность здоровья в нашем обществе, недостаточное осознание педагогами ценности здоровья, что влечет за собой стрессовую тактику обучения и воспитания, незнание и неумение применять на практике средства формирования и сохранения здоровья.

Одним из первых авторов, обратившихся к разработке концепции профессионального здоровья педагога, стала Л.М. Митина. Она рассматривает эту проблему в контексте общей концепции здоровья нации, указывая, что содержание профессионального здоровья выходит далеко за рамки медицинской ответственности. Прежде всего это относится к здоровью педагога, от которого в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения. Поэтому **формирование профессионального здоровья, сохранение трудового потенциала народного образования** автор считает приоритетной задачей и указывает на необходимость создания нового направления профилактики и охраны здоровья работников сферы образования.

Педагогический труд предъявляет особые требования к состоянию здоровья, физической и психической подготовленности будущего специалиста, к особенностям нейродинамики и в первую очередь – к уравновешенности нервных процессов. Данный факт обусловлен тем, что педагогу необхо-

димо обладать большой работоспособностью, выдерживать воздействие сильных раздражителей, уметь концентрировать внимание, быть активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего времени высокий общий и эмоциональный тонус, способность быстро восстанавливать силы. Высокие требования к уравновешенности нервных процессов вызваны тем, что педагог должен быть сдержанным в ситуациях, стимулирующих интенсивное возбуждение; проявлять терпеливость, уравновешенность, собранность; быть выдержанным и спокойным в изменяющихся условиях деятельности; отличаться ровностью в динамике чувств, четкостью дикции, уметь выразительно излагать мысли и т.п. Высокие требования к подвижности нервных процессов связаны с тем, что педагог должен приступать к решению поставленных задач «без раскачки», незамедлительно переключаться с одного вида деятельности на другой, быстро привыкать к новой обстановке, устанавливать контакты, непринужденно чувствовать себя в кругу незнакомых и малознакомых людей.

Специфика педагогического труда заключается также в постоянной нагрузке на голосовой аппарат. Нередки случаи, когда через 5–7 лет педагогической деятельности голос лишается многообразных оттенков, становится тусклым. Появляются профессиональные заболевания, которые ощутимо снижают работоспособность педагога и эффективность образовательного процесса.

Необходимо отметить, что профессиональное здоровье будущего педагога – это не только физическое здоровье, это целостный комплекс элементов, составляющих благополучие личности: физического, психического, нравственного, профессионального.

В жизнедеятельности человека не может быть ни одного обстоятельства, ни одного показателя, который не сказывался бы на той или иной стороне здоровья. Вот почему помимо

общепризнанных физического, психического и социального следует учитывать эмоционально-волевой и ценностно-мотивационный личностные компоненты.

Первостепенное значение в структуре профессионального здоровья педагога имеют следующие содержательные характеристики:

- наличие стойкой мотивации на здоровье, потребности в его сохранении, осознание ценности здоровья в ряду жизненных приоритетов, определяющее бережное отношение к своему здоровью и к здоровью окружающих, признание активной роли самого человека в формировании, преобразовании и сохранении здоровья как высшей ценности, основы активной творческой профессиональной деятельности;

- осознание необходимости преодоления посильных трудностей, стоящих на пути достижения оптимального уровня профессионального здоровья педагога;

- наличие системы знаний о своих генетических, физиологических, психологических возможностях, методах и средствах контроля, сохранения и развития профессионального здоровья;

- наличие умения адекватно оценивать свои силы, резервы организма, чтобы рационально их использовать и грамотно управлять ими.

Учитывая специфику педагогического труда и особенности влияния на здоровье профессиональных факторов, мы пришли к следующему определению.

Профессиональное здоровье педагога – это целостное динамическое личностное образование, представляющее собой единство мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых здоровьесберегающих установок, знаний и умений по конструированию, поддержанию и укреплению здоровья, позволяющее продуктивно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Профессия педагога характеризуется высокой плотностью межлично-

стных контактов, возможностью конфликтов при необходимости выполнения запланированного объема работы в жестко регламентированный период времени, неравномерностью нагрузки, особой ответственностью и высоким нервно-эмоциональным напряжением, необходимостью принимать оперативные решения, значительной мобилизацией функций анализаторов, внимания, памяти.

Педагогическая профессия в силу своей сложности одновременно выступает как труд умственный и физически нелегкий, соединяющий и творческую, и организаторскую, и исследовательскую деятельность. Под влиянием характера трудовой деятельности педагогов, воздействия на них психосоциальных, психофизических и психологических факторов у них возникают заболевания профессионального характера, некото-

рые из которых имеют тенденцию к распространению еще в студенческие годы.

Все это подтверждает необходимость разработки теории профессионального здоровья педагога и ее применения в системе профессионально-педагогической подготовки. Работа по данному направлению ведется на нашей кафедре, где формирование профессионального здоровья является неотъемлемым компонентом профессионального образования при подготовке преподавателей дошкольной педагогики и психологии.

Наталья Геннадьевна Каннер – ст. преподаватель кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.



В издательстве «Баласс»

выпущен сборник

Педагогика здравого смысла. «Школа 2100»

для учителей и воспитателей, администрации школ и ДОУ, методистов и руководителей образования, студентов и преподавателей педколледжей и педвузов.

В новом сборнике опубликована информация, необходимая для работы по Образовательной системе «Школа 2100»:

- концептуальные документы и материалы
- традиционное и инновационное в «Школе 2100»
- этапы внедрения системы «Школа 2100»
- непрерывность и преемственность
- организация учебного процесса
- содержание и технология работы
- анализ и самоанализ урока
- контроль и мониторинг

и другие материалы, которые дают ответы на многие вопросы руководителям образования и педагогам-практикам.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

<http://www.mtu-net.ru/balass>

ПЛЮС
ДО
ПОСЛЕ

Формирование педагогической компетентности будущих преподавателей дошкольной педагогики

С.В. Соколова

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в., представленном ЮНЕСКО, рассмотрены **четыре основополагающих принципа образования**: «научиться жить вместе, научиться приобретать знания, научиться работать, научиться жить». На языке педагогики данное утверждение означает, что приоритет в образовательном процессе отдается сотрудничеству и партнерству взаимодействующих сторон, познавательной активности и самостоятельности учащихся перед простым усвоением готовых знаний, компетентностному подходу в профессиональной подготовке.

Анализируя современное состояние профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования, можно выявить следующие трудности, отражающие общие тенденции высшего профессионального образования в России: сведение подготовки учителя к ее внешне-процессуальным характеристикам – постановке задач, отбору материала, контрольно-аналитическим операциям и т.п., а также недостаточную ориентированность знаний на требования современной образовательной практики. Между тем «орудиями труда» педагога являются не только знания, выступающие средством развития личности, но и виды деятельности, в которые педагог включает учащихся. В результате выпускник педвуза, приступая к реальной педагогической практике, начинает испытывать состояние неопределенности, поскольку он прежде всего является исследо-

вателем и в меньшей мере – практиком, что и приводит к трудностям в реализации собственной педагогической деятельности.

Педагог в силу специфики своей профессии постоянно оказывается в ситуациях выбора: способов организации деятельности учащихся; способов взаимодействия с ними; методов и средств, эффективных для конкретной аудитории. От того, насколько компетентен он в своей профессии, зависит эффективность его работы, результативность его деятельности.

Компетентность профессионала в области образования приобретает все большее значение также и в связи с возникновением многообразных новых форм предъявления и преобразования информации, с возрастающим уровнем запросов, которые выдвигает перед ним современное общество. Кроме того, педагогическая компетентность как интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции, является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности педагога.

На кафедре педагогики дошкольного образования ВГПУ готовят специалистов в области дошкольной педагогики и психологии. Наши выпускники работают как в дошкольных образовательных учреждениях, так и в педагогических училищах и колледжах.

Компетентный педагог, ориентированный на личность обучаемого, способный не просто успешно выполнять свои профессиональные функции, но и являться источником собственного развития, субъектом своей жизнедеятельности, обеспечивающий личностно ориентированную направленность деятельности будущих педагогов, – в этом видится целевой аспект педагогического образования.

Достижение результата возможно только при целостном подходе к образовательному процессу и к личности обучаемого. Только целостная лич-

ность, как известно, может эффективно саморазвиваться и творчески относиться не только к своей профессиональной деятельности, но, что намного важнее, к собственной жизни.

Признаком целого является обязательное наличие общей структуры, объединяющей отдельные элементы. Нами разработана модель педагогической компетентности будущего

преподавателя дошкольной педагогики (см. таблицу).

Организация учебно-профессиональной деятельности, предметом которой выступают не только учебные, но и профессиональные задачи, на наш взгляд, оптимально обеспечивает формирование профессиональ-

Компоненты	Признаки компонента
Ценностно-смысловой	Гражданская позиция, ответственное отношение к будущей профессиональной деятельности, направленность на самореализацию в профессии и общении, осознание свободы творчества, личностно-гуманная ориентация в будущей профессиональной деятельности и т.д.
Мотивационный	Удовлетворенность выбранной профессией, познавательная потребность, интерес к процессу обучения учащихся, стремление к позитивному результату деятельности и т.д.
Когнитивный	Знание и понимание цели своей будущей деятельности, путей и средств ее достижения; понимание закономерностей психического развития личности ребенка-дошкольника, психологических, индивидуально-типологических особенностей, интересов, склонностей, мотивов поведения; знание государственных стандартов образования; знание теоретических концепций, составляющих методологическую основу всех наук; знание теоретических основ обучения и воспитания, знание дошкольной педагогики и методик образования дошкольников как спецпредметов; знание методики преподавания спецпредметов, проведения внеклассной работы по спецпредметам; знание методики и методов анализа и учета результатов работы учащихся и своей собственной; знание содержания и методов самообразования по всем направлениям профессиональной деятельности и т.д.
Операционно-деятельностный	Аналитические, прогностические и проектировочные умения, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные умения и т.д.
Коммуникативный	Техника педагогического общения; коммуникативная культура; владение методами интерактивного взаимодействия; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками взаимодействия; достижение единства смысла и целеполагания; направленность на развитие у учащихся целеобразования и самоанализа в ходе педагогического взаимодействия; умение выстраивать диалог как дидактико-коммуникативную среду, обеспечивающую субъектно-смысловое общение; обеспечение атмосферы доверия и доброжелательности и т.д.
Рефлексивный	Осознание мотива собственной деятельности; адекватность самооценки; профессиональное самосознание себя субъектом педагогической деятельности, целостный образ Я-педагога и т.д.

ной компетентности педагога и в дальнейшем, несомненно, облегчает процесс адаптации молодых специалистов к условиям реальной профессиональной педагогической деятельности.

При изучении педагогики необходимо овладеть языком личностных смыслов, обеспечивающим целостное постижение предмета. В процессе изучения педагогики как гуманитарной дисциплины смысл должен быть выработан, сотворен. **Смыслотворчество не может появиться там, где отсутствует взаимопонимание, взаимодействие, диалог.**

К повышению целостности педагогического процесса ведет интеграция технологий. В результате появляется проект процесса, в котором запланированы задача, игра, диалог и другие интерактивные методы, обеспечивающие ориентацию процесса на личность учащегося.

В преподаваемых на кафедре дисциплинах «Педагогика среднего специального образования», «Основы профессионального саморазвития личности» нами широко используются деловые игры («Аукцион идей», конкурс «Методист года» и т.д.), коллективные творческие дела (совместная подготовка пособия по практике для учащихся колледжа), работа в малых группах и в вариационных парах.

Наша практика показала, что наиболее эффективной формой проведения итогового экзамена по данным дисциплинам является использование деловых игр типа «Прием на работу», где студенты должны в ходе самопрезентации показать свои умения, способности, ценностные ориентации, творческий подход к деятельности.

Таким образом, мы полагаем, что процесс формирования педагогической компетентности у студентов будет продуктивным при условии создания вариативных моделей образовательного процесса, предусматривающих организацию совместной деятельности его участников.

В этом случае создается общ-

ность смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью изменяющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса учения.

Использование продуктивного педагогического взаимодействия в качестве ведущего средства обучения позволит с самого начала включить каждого студента в решение продуктивных учебных задач и создаст высокий уровень мотивации как в овладении конкретными операциями, так и в овладении способами взаимодействий и межличностных взаимоотношений.

Светлана Владимировна Соколова – ассистент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.



1-й класс. Учитель говорит, что завтра будет кружок шашек. На другой день пришли Сережа и Руслан, играли с удовольствием целый час.

Учитель:

– На сегодня достаточно, можете идти домой.

Мальчики одеваются, но что-то мнут, шепчутся и наконец решаются:

– Анна Николаевна, а где кружок?

**К проблеме
профессиональной культуры
будущего специалиста в системе
непрерывного педагогического
образования**

*Л.В. Занина,
Е.Н. Маштакова*



На современном этапе непрерывное образование трактуется как лично-стно ориентированная сфера образовательных услуг, включающая непрерывные по характеру и варианты по структуре образовательные процессы, реализуемые на основе преемственности образовательных программ и обеспечивающие достижение образовательных целей при любом изменении направления вектора развития личности.

При таком подходе к трактовке непрерывности образования актуальной является проблема поиска комплекса **показателей качества соответствующей образовательной системы**. Важно при этом обеспечить преемственность показателей личностного и образовательного роста при переходе учащегося с одной ступени системы на другую, более высокую. Так как ведущей составной частью общего непрерывного образования является непрерывное профессиональное образование и поскольку эта проблема наиболее актуальна именно в сфере профессионального образования, то необходимо вести речь о поиске так называемых **инвариантных показателей**, используемых на всех уровнях профессионального образования.

В качестве базового инварианта можно использовать **профессионализм** [8]. В исследованиях приводится множество характеристик, описывающих сущность этого понятия: профессиональные компетент-

ность, мастерство, квалификация, подготовка, самосовершенствование, культура и т. д.

В отечественной практике профессионального образования речь ведется о профессиональной культуре специалиста, которая рассматривается:

- как часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием мировой педагогический опыт;
- как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесс движения к новому качественному состоянию;
- как социальное явление, средство педагогизации окружающей среды, носителями и творцами которой являются педагоги;
- как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя.

Решая задачу изучения педагогической культуры учителя, мы обратились к ряду исследований, чтобы определить **стержневые личностные образования**, влияющие, по мнению педагогов и психологов, на успешность профессиональной деятельности учителя. Отметим те из них, которые мы считаем наиболее важными: это потребностно-мотивационная сфера, самоопределение, рефлексивно-перцептивные умения, самореализация, альтруизм, рефлексия, самовыражение, творческая позиция, индивидуальная образовательная траектория, свобода выбора и т. д.

Таким образом, мы считаем возможным сформулировать следующее определение. **Профессиональная пе-**

педагогическая культура будущего учителя в непрерывной системе образования – это целостная система общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и профессионального педагогического поведения, в основе которых заложена готовность к непрерывному профессиональному и личностному саморазвитию и самобразованию в течение всей жизни.

Выделим наиболее важные классические компоненты этой системы: гуманистическую педагогическую позицию; профессионально-личностные качества учителя, такие как эмпатия, толерантность, креативность, способность к рефлексии и пр.; фундаментальные профессиональные знания и профессиональные умения; опыт творческой деятельности.

Структура гуманной педагогической позиции учителя в свою очередь включает в себя следующие компоненты: изначальная индивидуальная позиция, морально-мировоззренческий компонент, творческо-рефлексивный компонент. Каждый из них имеет свою структуру и детерминирует различные аспекты профессиональной самореализации личности учителя.

Цели и принципы педагогического образования в системе непрерывного педагогического образования создают благоприятные условия для формирования гуманной педагогической позиции будущего педагога. Такими условиями являются:

- обращенность к общечеловеческим ценностям;
- обращенность к педагогической традиции;
- обращенность к детям;
- обращенность к индивидуальности студента [4].

Основываясь на изученных нами психолого-педагогических исследованиях и личных наблюдениях, мы включили в модель формирования и развития профессиональных качеств будущего учителя прежде всего такие качества, как эмпатию, то-

лерантность, способность к рефлексии, креативность.

Понять сущность **эмпатии** можно только на основе сочетания педагогической информации со знанием возрастной педагогики и социальной психологии. Она подразумевает восприимчивость к постоянно изменяющимся в другом человеке чувственным смыслам, временное проживание в жизни другого человека без того, чтобы давать какие-либо оценки. Только учитель, у которого сформирована эмпатия, способен помочь ребенку реализовать его потенциальные возможности, установить гуманистические межличностные отношения [5].

Толерантность проявляется как личностное качество в отношении к убеждениям, верованиям, взглядам, позициям, реальному поведению различных людей. Терпимость к мировоззрению другого человека, признание его ценности С.И. Гессен считал наивысшей добродетелью учителя. Интеграция с психологическими, культурологическими, философскими дисциплинами создает условия для осмысления студентами сущности педагогической толерантности как готовности учителя принять другую позицию, идеологию, как установку педагога на поиск объединяющих, а не разделяющих субъектов образовательного процесса идей, как направленность учителя на гибкие многовариантные тактики поведения, реагирования.

Такая характеристика, как **креативность**, т.е. готовность к творческому переосмыслению основных направлений профессиональной деятельности, достаточно традиционна в профессиограмме учителя и занимает ведущие позиции в иерархии профессиональных ценностей, хотя термин «креативность» появился сравнительно недавно, в 60-е годы, в работах американских и английских психологов.

Особая значимость креативности будущего учителя, его готовности к педагогическому творчеству, опреде-

ляется, на наш взгляд, особенностями современной социальной ситуации в России, повышением степени свободы учителя, широким спектром инноваций, множеством альтернативных педагогических систем и т.д. Включенность учителя в педагогическое творчество следует рассматривать в качестве «самого действенного фактора» в характеристике уровня его педагогической культуры [2]. В контексте нашего исследования педагогическое творчество – это самосозидательная деятельность будущего учителя в системе непрерывного образования. В нашей модели «школа–педколледж–педвуз» уже в 1-м классе школы для каждого ребенка доступна и естественна творческая деятельность, формируется установка на творчество, которую ему предстоит перенести на свою будущую профессионально-педагогическую деятельность.

В ряде психолого-педагогических исследований показана взаимосвязь креативности личности с развитой рефлексией, способностью входить в рефлексивную позицию «просветить собственное профессиональное бытие» [3, с. 119].

Значимость **рефлексии** (от лат. reflexio – обращение назад) как профессиональной ценности весьма высока. Работая с этим термином, студенты анализируют определение, данное Л.Тейаром де Шарденом: рефлексия – это «приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической деятельностью, своим специфическим знанием, способным уже не просто познать, а знать, что знаешь» [10, с. 336].

Обращение к философским аспектам рефлексивного анализа приближает студентов к осознанию значимости рефлексии в контексте их будущей профессиональной деятельности.

В целенаправленном осмысленном выстраивании студентами собственных ценностных ориентаций особую роль играют такие виды

рефлексии, как нравственная, личностная, интеллектуальная. Таким образом, рефлексия выступает как инструмент постоянного самосовершенствования, средство постоянного профессионального роста будущего специалиста в системе непрерывного педагогического образования.

Теоретическую основу педагогической культуры будущего специалиста составляют **профессиональные знания**. Индивидуально-личностная направленность традиции непрерывного педагогического образования предполагает широкое фундаментальное образование. Фундаментальные знания долго «не стареют», характеризуются высоким уровнем теоретического обобщения, большой широтой переноса [4, с. 41]. Кроме того, значимость фундаментального педагогического образования заключается еще и в том, что студент эмоционально переживает содержание знаний как достояние собственной культуры без перегрузки учебной информацией, что, безусловно, способствует успешному процессу гуманизации педагогического образования.

В качестве исходных позиций изменения содержания образования в системе непрерывного педагогического образования выступают основные положения теории культуры и культурологический подход к образованию, который требует создания предпосылок для самоопределения личности студента в контексте культуры. Для этого в системе непрерывного педагогического образования на каждом образовательном уровне созданы единые условия, базирующиеся на принципе интеграции профессионально-педагогической подготовки студентов, способствующие становлению в процессе освоения теоретических и практических основ профессии, субъективных знаний: «знания – как знания – для меня».

В качестве **комплекса общепедагогических базовых умений** будущих специалистов в системе непрерывного педагогического образования мы рас-

смаатриваем следующие: умения постановки цели; планирование учебно-воспитательной деятельности; организаторские умения; коммуникативные умения; умения анализа и самоанализа; умения морально-волевой саморегуляции; умения педагогической техники; прикладные умения и прогностические, позволяющие проектировать индивидуальную профессиональную и жизненную траекторию.

Неотъемлемой чертой современной педагогической культуры учителя является **новое педагогическое мышление – мышление критическое**, в основе которого находится выявление противоречий между образовательной системой и личностью учащегося и поиск путей их преодоления в пользу последнего. Иными словами, это мышление с позиций ученика как субъекта учебно-воспитательного процесса, ориентированное на его интересы, потребности и развитие.

Разработка модели педагогической подготовки, ориентированной на личностный смысл будущего специалиста, на свободу выбора им траектории педагогического образования, предполагает определенные изменения в характеристике готовности выпускника научного комплекса «школа – педколледж – вуз», в частности, с формированием способности к реализации непрерывного образования как «образования в течение всей жизни».

В ряде научно-педагогических исследований рассматриваются следующие **дополнительные характеристики профессиональной педагогической культуры**, актуализирующиеся в современной образовательной ситуации:

- ориентация на становление «самости» ребенка, включающая стремление к созданию условий для саморазвития личности ребенка как субъекта педагогической деятельности; потребность в самоактуализации; сформированность коммуникативного ядра личности педагога, предполагающая умения и навыки педагогического общения на ценностно-смысловом уровне; знание основных харак-

теристик и дидактических средств создания личностно ориентированной ситуации в педагогическом процессе и др.;

- готовность к поиску смысла профессионально-педагогических ценностей, который может быть представлен в виде ряда диад: понимание – воспроизведение, понимание – интерпретация, понимание – преобразование. Показателями готовности к такому поиску являются умения профессионального целеполагания, выявления противоречий между директивно ориентирующими установками, позициями ученых с разными подходами к процессу образования (педагогов, философов, психологов и др.) и собственными взглядами; способность различать критичность и критиканство в своем отношении и в отношении сокурсников к предлагаемым в содержании педагогических дисциплин ценностям; умение создавать свою систему ценностей и смыслов с учетом ценностных координат различных уровней [6];

- степень сформированности оценочно-рефлексивной позиции, позволяющей специалисту самостоятельно разрабатывать конкретно-методические схемы действия. Основой оценочно-рефлексивной позиции являются рефлексивные знания, которые позволяют выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта педагогического процесса. Результатом такого процесса является создание все новых и новых смыслов, т.е. смыслотворчество [9 и др.];

- готовность к применению личностно ориентированных ситуаций, включающая проявление личностных функций в учебной и реальной педагогической деятельности, навыки общения на ценностно-смысловом уровне, побуждение учеников к проявлению личностных функций, адекватная самооценка и др. [7, с. 13];

- готовность к профессиональному саморазвитию.

Готовность к реализации системы непрерывного образования включает в себя, кроме того, еще ряд отдельных характеристик профессиональной деятельности учителя, которые расширяют содержание подготовки специалиста:

- направленность личности на овладение ценностями непрерывного педагогического образования, на самоопределение и саморазвитие;

- активность и способность личности адекватно (с учетом индивидуальных качеств и свойств) выбирать и использовать методы, формы и средства для достижения целей и задач непрерывного образования;

- ориентированность на преобразовательную деятельность и рефлекссию, на самоконтроль, заключающийся в сравнении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и результатами собственных действий;

- самооценка, отражающая отношение к себе, своим действиям и поведению и влияющая на ход процесса непрерывного образования;

- научно-теоретическая компетентность, поскольку на высших уровнях в системе непрерывного образования основной является научно-исследовательская деятельность, содержание которой в педвузе определяется развитием научных школ.

Литература

1. Алферова Г.А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998.

2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3.

3. Ворошилова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. – Псков, 1997.

4. Занина Л.В. Становление гуманной педагогической позиции будущего учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1994.

5. Концепция непрерывного образования: Проект. – М.: Гособразование СССР, 1988.

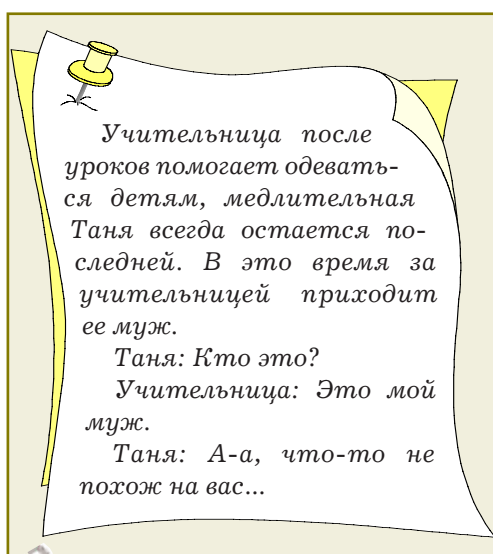
6. Кульневич С.В. Критерии готовности учителя начальной школы к реализации личностно ориентированного образования // Личностно ориентированная педагогика в начальной школе: Науч.-метод. сб. Вып. 1. – Воронеж, 1997.

7. Левчук Л.В., Греков А.А. Концепция непрерывного образования в системе педколледж-вуз. Образовательный научный комплекс Ростовского педагогического университета. Ч. 1. – Ростов-на-Дону, 1996.

8. Медведев В.П. Непрерывное профессиональное образование и его инварианты // Среднее профессиональное образование. 2001. № 9.

9. Онищук В.Г. Традиции, нововведения и преемственность образования // Традиции и современность в образовании: Мат. науч.-практ. конф. – СПб., 1996.

10. Хрестоматия по истории философии: Уч. пос. для вузов. В 3-х ч. Ч. 2. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.

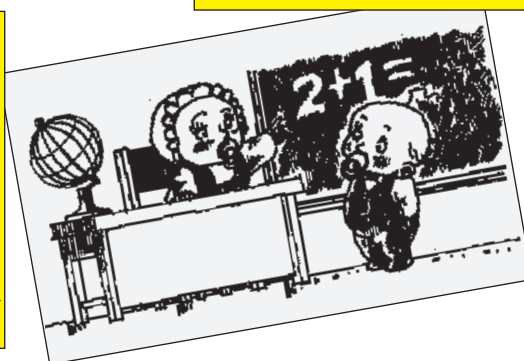


Лариса Витольдовна Занина – доктор пед. наук, профессор, начальник учебно-методического управления Ростовского педагогического университета, зав. лабораторией проблем качества непрерывной подготовки специалистов, г. Ростов-на-Дону;

Елена Николаевна Маштакова – методист-консультант Образовательной системы «Школа 2100», учитель основной базовой школы Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

Педпрактика и ее роль в лично ориентированном обучении студентов и их профессиональном становлении

А.Н. Кавтаськина



Педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки учителя. К.Д. Ушинский писал, что «метод преподавания можно изучить из книги или из слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой».

В Тарском педагогическом колледже накоплен интересный опыт проведения педагогической практики.

Уже на первом курсе на основе рекомендаций, разработанных предметно-цикловой комиссией (ПЦК) психолого-педагогического цикла совместно с психологом и заместителем по учебно-практической работе, определяется **образовательное пространство педагогической практики по годам обучения**. (См. в Приложении карты индивидуального развития и профессионального становления студенток первого и третьего курсов. Эти карты составлены с учетом возможностей материальной базы практики, особенностей практикантов и тех методик, которые более всего подходят к условиям нашего педагогического колледжа.)

В педагогическое пространство входят: базовые школы, детские сады, учреждения дополнительного образования, специальные школы-интернаты, профессиональные училища области.

В результате проведенной диагностики выявляются способности студентов, их наклонности, профессиональная пригодность и определяются индивидуальные образователь-

ные маршруты. Схематично их можно представить следующим образом:

Студент → диагностика → индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) → практика → результат → студент → измененный ИОМ → практика → результат и т.д.

Но при этом мы понимаем и осознаем одно важное обстоятельство: перед нами сориентированные на педагогическую профессию люди. Все они должны получить хорошую профессиональную подготовку. Мы не имеем права запрограммировать «сильных», «средних» и «слабых» учителей. Другое дело, что, раскрывая различные способности и возможности студентов, мы можем правильно спланировать работу со всеми категориями студентов по совершенствованию их профессиональной подготовки. Для обсуждения индивидуального образовательного маршрута студента приглашаются преподаватели ПЦК психолого-педагогических дисциплин, ПЦК педагогической практики, психолог, медицинский работник, классный руководитель и принимается согласованное решение, на основании которого происходит распределение и утверждение на практику.

В соответствии с программой практики все студенты с первого по третий или четвертый курсы должны поэтапно пройти практику одного назначения. Это практика психолого-педагогического наблюдения, практика показательных уроков по профессионально-образовательной программе базового уровня и программе дополни-

тельной подготовки, практика введения в педагогическую профессию – **на первом курсе.**

Второй курс – практика пробных уроков, летняя стажерская практика.

Третий курс – практика «Первые дни ребенка в школе», преддипломная практика.

Однако с учетом потенциальных и приобретенных возможностей, сформированности мотивации обучения студентов, состояния их здоровья, профессиональной предрасположенности каждый получает в работе свое направление. Это может быть исследовательская работа, практическая проверка разработанных рекомендаций, используемых специфических методов обучения и воспитания, умения реализовывать свою теоретическую подготовленность на практике.

К выпускному курсу студенты имеют не только теоретические, но и практические представления о научной работе. Определяются группы студентов, которым настоятельно рекомендуется продолжить свое образование в высших учебных заведениях по определенным специальностям в соответствии с выявленными способностями и наклонностями.

Для того чтобы педагогическая практика действительно давала положительные результаты в профессиональной подготовке студентов, для каждого из них индивидуально тщательно подбирается база с учетом следующих сторон:

1. Созданы ли все необходимые условия для прохождения практики.
2. Выполняется ли санитарно-гигиенический режим.
3. Грамотно ли подобран методист, учитель, школа, класс.
4. Имеется ли все необходимое оборудование для полноценного прохождения практики и ведения исследования.

По итогам практики проводится коллективное обсуждение в форме конференций, творческих отчетов, выступлений в печати, выступления на педагогических советах, родительских собраниях и т.д. Но самое главное –

выполняются курсовые и выпускные квалификационные работы, пишутся рефераты с использованием собранного в ходе исследования материала.

Авторы наиболее интересных работ принимают активное участие в научно-практических конференциях, проходящих в г. Омске.

В свою очередь студенты, находящиеся на практике, выявляют способности, наклонности, возможности, увлеченность школьников, ориентируют их на занятия в кружках и секциях, на участие во внеклассной работе, на занятия в учреждениях дополнительного образования и на факультативах, на чтение литературы. Так, в дневнике по исследовательской практике студентки четвертого курса, работающей над темой «Использование элементов занимательности на уроках технологии», читая следующие выводы: «Предлагая шестым классам выполнить творческие проекты (по соответствующей теме), я давала детям не готовый материал и инструктивные карты, как и в какой последовательности выполнить задания, а создавала проблемную ситуацию, чтобы школьники сами прокладывали себе путь к конечному результату».

Работа только рекомендациями не ограничивается. На последующих видах практики предпринимается все возможное для того, чтобы включить учащихся в рекомендуемую деятельность и проследить за ее результативностью. В старших классах эта работа еще связана и с профессиональной ориентацией школьников.

Такое взаимодействие между педагогическим колледжем и образовательным пространством практики обеспечивает серьезное отношение к личностному определению и создает возможность полноценного непрерывного образования: детский сад → школа → колледж → университет.

Если студенты идут на практику в какое-либо образовательное учреждение, то принимающее их учреждение включается в работу, спланированную для студента педагогическим колледжем, а студент в свою очередь включа-

ется в работу образовательного учреждения, предоставляющего базу для практики.

В результате исследования мы пришли к выводу, что каждый студент может работать по ИОМ при высоком

уровне сознания, понимания значимости данной программы в его профессиональном становлении и личностном росте. Студент имеет возможность отчетливо увидеть этот рост и самостоятельно проектировать его на будущее.

Приложение

Карта индивидуального развития и профессионального становления студента

Ф.И.О. Чечкина Юлия Сергеевна

Курс 1-3 Учебный год 2000-2003 Дата октябрь

1. Личностный блок.

1. Индивидуальные особенности личности.

1.1. Темперамент.

Тип темперамента	Интроверт	Амбиверт	Экстраверт	Эмоциональная стабильность
<i>Меланхолик</i>		+		<i>Эмоц. неустойчив.</i>

1.2. Способности.

Способности	1 курс		2 курс		3 курс	
	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
Организаторские	-	+	+	+	+	+
Коммуникативные	+	+	+	+	+	+

1.3. Самооценка.

Уровни самооценки	1 курс		2 курс		3 курс	
	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
Завышенный	+	+				
Адекватный			+	+	+	+
Заниженный						

2. Студент в системе межличностных отношений.

2.1. Способ поведения в конфликте.

Тип поведения в конфликте	1 курс		2 курс		3 курс	
	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
Соперничество						
Избегание						
Приспособление				+	+	+
Сотрудничество						
Компромисс	+	+	+			

2.2. Социальный статус в группе.

1 курс		2 курс		3 курс	
1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
<i>предпочит.</i>	<i>предпочит.</i>	<i>предпочит.</i>	<i>предпочит.</i>	<i>предпочит.</i>	<i>предпочит.</i>

3. Профессиональная направленность.

3.1. Мотивы педагогической деятельности.

Мотивы педагогической деятельности	1 курс		2 курс		3 курс	
	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
Внутренние индивидуально значимые	+	+	+	+	+	+
Внутренние социально значимые	-	+	+	+	-	-
Внешние положительные	+	+	+	+	+	+
Внешние отрицательные	-	-	-	-	-	-

3.2. Профессиональная направленность.

Компоненты	1 курс		2 курс		3 курс	
	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
Общительность	+	+	+	+	+	+
Организованность	+	+	+	+	+	+
Направленность на предмет	–	–	+	+	+	+
Интеллигентность	+	+	+	+	+	+
Мотивация одобрения	+	+	+	+	+	+

3.3. Способность к эмпатии.

Уровни	1 курс		2 курс		3 курс	
	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр	1 семестр	2 семестр
Очень высокий	+	+	+	+	+	+
Средний						
Низкий						
Очень низкий						

Блок профессиональной компетентности

Компетенции	Оценка сформированности компетенций у студента					
	Самооценка			Оценка эксперта		
	I	II	III	I	II	III
Ключевые компетенции:						
1. Концептуальные	5	4	5	4	5	5
2. Инструментальные	3	4	5	4	5	5
3. Ценностно-этические	4	5	7	5	6	7
4. Интегративные	4	5	7	5	5	6
5. Контекстуальные	2	3	5	3	5	6
6. Адаптационные	3	5	8	6	8	10
Базовые компетенции:						
1. В области самообразования	5	6	7	5	7	9
2. Коммуникативные	4	6	7	7	8	9
3. Организационные	2	4	6	7	8	9
4. Научно-исследовательские	0	1	2	0	3	6
Специальные компетенции:						
1. Проективные	1	4	4	1	5	6
2. Прогностические	1	3	4	1	4	5
3. Конструктивные	1	3	4	1	4	6
4. Аналитические	0	2	4	1	4	8
5. Развивающие	2	2	3	3	5	6
6. Рефлексивные	3	4	5	3	4	5

Анна Николаевна Кавтаськина – председатель предметно-цикловой комиссии психолого-педагогических дисциплин, преподаватель высшей категории педагогического колледжа, г. Тара Омской обл.

Индивидуальный образовательный маршрут педагогической практики как средство формирования профессиональных качеств будущего учителя

В.А. Андреева

Подготовка специалистов в системе непрерывного педагогического образования включает в себя среди прочих задачи по формированию у студентов научного мышления, навыков углубленной самостоятельной работы и развитие творческих способностей. Эффективным средством решения этих задач является участие студентов в исследовательской работе, которая невозможна без планомерной и целенаправленной педагогической практики, организованной по индивидуальному образовательному маршруту.

На первом курсе у студентов, обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах» со специализацией «Музыка», была проведена диагностика способностей. Использование синтезированных форм опроса позволяет выявить скрытые, внутренние параметры личности. Предлагаемая методика диагностики отношения студентов к музыке использует анкетные и тестовые методы (тест и анкета прилагаются).

Так, например, анализ результатов показал довольно высокий уровень музыкального развития студентки А. Братухиной. При обсуждении результатов диагностики предметно-цикловой комиссией педагогической практики было решено предложить этой студентке проходить педагогическую практику по индивидуальному образовательному маршруту.

На начальном этапе было организовано педагогическое наблюдение.

Это дает возможность изучить имеющийся опыт учителей музыки с тем, чтобы в будущей работе студент сумел применить результаты наблюдений при решении возникающих в процессе занятия профессиональных педагогических задач.

В работе со студентами мы используем следующие виды наблюдения:

- наблюдения предварительного характера (например, наблюдения показательных уроков музыки). На данные этого вида наблюдений опираемся при рассмотрении новой учебной информации в лекциях по методике музыкального воспитания;

- наблюдения иллюстративного характера (наблюдения по мере приобретения новых знаний, знакомства с различными методами и приемами работы над музыкальными произведениями на уроке музыки);

- наблюдения исследовательского характера (изучение возникающих в процессе управления исполнительской деятельностью школьников взаимосвязей, взаимозависимостей между действиями учителя и ответной реакцией учащегося).

Последний вид наблюдений наиболее сложный, он требует от студентов оперирования многими умениями.

После каждого наблюдения проводится обсуждение результатов. При этом производится обобщение данных наблюдений за работой учителя музыки по отдельным компонентам (при получении специальных учебных исследовательских заданий) и по общему состоянию инструментальной работы на примере анализа и обобщения целого ряда уроков музыки.

В течение первого года обучения студентка освоила наблюдения в основном иллюстративного характера с частичным использованием элементов исследовательской деятельности. В результате ею был написан реферат «История становления детской исполнительской практики на музыкальных инструментах». Таким образом, А. Братухина освоила и закрепила некоторые теоретические методы

педагогического исследования, способности работы с литературой, приобрела навыки оформления научной работы. При обсуждении итогов начального этапа индивидуального образовательного маршрута был сделан вывод, что инструментальное музицирование – это прежде всего форма творческого самовыражения ребенка при постижении им музыкального произведения, его особого музыкального языка.

Но, как показывает практика, отсутствие в школах недорогих и эстетически привлекательных детских музыкальных инструментов и неразработанность методических вопросов обучения школьников коллективному музицированию привели к тому, что инструментальное музицирование почти не используется учителями на уроках музыки и внеклассных занятиях. К сожалению, это обстоятельство не могло не сказаться на написании студенткой на втором курсе курсовой работы на тему «Развитие музыкально-творческих способностей младших школьников в процессе инструментального музицирования».

На основном этапе индивидуального образовательного маршрута была исследована следующая проблема: несмотря на то что инструментальное музицирование способствует развитию музыкально-творческих способностей, формированию музыкального вкуса младших школьников, этому виду деятельности уделяется недостаточное внимание как на уроках музыки, так и во внеурочной деятельности.

Цель исследования – выявить формы, методы и приемы, способствующие развитию музыкально-творческих способностей младших школьников в процессе инструментального музицирования.

Объектом проводимого нами исследования являлся процесс развития креативных и специальных музыкальных способностей детей младшего школьного возраста в процессе инструментального музицирования.

В качестве **предмета** исследования были избраны формы, мето-

ды и приемы, способствующие развитию музыкальных и креативных способностей учащихся начальных классов при использовании инструментального музицирования.

Исходя из цели мы поставили следующие **задачи**:

1. Познакомиться с научно-теоретической и психолого-педагогической литературой по данной проблеме.

2. Изучить и проанализировать накопленный педагогический опыт учителей музыки по решению проблем элементарного музицирования.

3. Выявить имеющийся у учащихся начальный уровень развития музыкально-творческих способностей.

4. Использовать на уроках музыки и во внеурочной деятельности наиболее действенные методы и приемы, способствующие обучению младших школьников инструментальному музицированию.

Курсовая работа была оценена на «отлично» и была рекомендована предметно-цикловой комиссией педагогической практики в качестве базы для выпускной квалификационной работы.

На итоговом этапе студентка А. Братухина расширила опытно-экспериментальную часть своего исследования и усилила его теоретическую основу.

Экспериментальная работа проводилась на базе школы № 1 г. Тары во 2 «А» классе. На констатирующем этапе была проведена диагностика, которая определила уровень развития общих музыкальных способностей и продуктивного компонента музыкального мышления учащихся.

В исследовании участвовало 20 учеников 2-го класса.

Мы выяснили, что второклассники отдают предпочтение хоровому пению и что на уроках почти не используется инструментальное музицирование.

Цели итогового этапа:

1. Познакомить учащихся с богатым миром звуков, основываясь на деятельности по восприятию и анализу звуковой реальности.

2. Помочь учащимся освоить выразительные особенности музыкального языка (на примере самостоятельных творческих заданий и в процессе слушательского анализа).

3. Приобрести навык передачи зрительных ощущений, наблюдений, фантазий через музыку.

4. Воспитать и развить музыкальные способности, логику музыкального мышления.

5. Развить творческие способности детей через синтез музыкального и сценического искусства.

6. Привить навыки сольного и ансамблевого исполнения на элементарных музыкальных инструментах.

Было проведено 10 уроков музыки, 7 внеклассных занятий, 3 праздника.

Анализируя результаты, можно отметить, что у второклассников, принявших участие в исследовании, заметно повысился уровень развития музыкально-творческих способностей.

Мы убедились, что выбранные нами формы, методы и приемы для развития музыкальных и креативных способностей учащихся 2-го класса в процессе инструментального музицирования оказались эффективными.

Таким образом, поэтапное, последовательное включение студентов колледжа в педагогическую практику помогает эффективно формировать у них научное мышление, исследовательские навыки; студенты также получают возможность уже с первого курса заниматься теми научными проблемами, которые их интересуют. На каждом этапе работы студенты могут представить результаты своих исследований на студенческих конференциях. Так, в 2002 г. студентка А. Братухина была награждена дипломом II степени за участие в VII Областной научно-практической конференции «Творческая и инновационная деятельность студентов средних педагогических образовательных учреждений».

Результаты реализации индивидуального образовательного маршрута будущего учителя позволили

предметно-цикловой комиссии педагогической практики рекомендовать А. Братухиной продолжить обучение в Тарском филиале ОмГПУ и апробировать полученные выводы и рекомендации в самостоятельной педагогической деятельности, так как по итогам педагогической практики было принято решение педагогического совета базовой школы № 1 принять А. Братухину на работу в качестве учителя начальных классов.

В настоящее время Алена Братухина обучается в Тарском филиале ОмГПУ и продолжает свои исследования для дипломной работы.

Таким образом, включение студентов в педагогическую практику по индивидуальному образовательному маршруту подтвердило, что необходимо учитывать личные устремления студентов, последовательно и систематически создавать базу для их научно-исследовательской работы.

Приложение

Опросный лист

1. Перенесите в контрольный лист номера тех музыкальных жанров, к которым принадлежат любимые вами произведения:

- 10 – эстрадная музыка
- 11 – джазовая музыка
- 12 – симфоническая музыка
- 13 – балетная музыка
- 14 – камерная вокальная музыка
- 15 – камерная инструментальная музыка

2. Запишите в контрольный лист названия двух-трех нравящихся вам музыкальных произведений.

3. Среди перечисленных ниже выберите фамилии композиторов и перенесите в контрольный лист их номера:

- | | |
|------------------|-------------------|
| 100 – Рахманинов | 106 – Балакирев |
| 101 – Брамс | 107 – Дягилев |
| 102 – Щепкин | 108 – Коровин |
| 103 – Скарлатти | 109 – Лесков |
| 104 – Метерлинк | 110 – Берлиоз |
| 105 – Эшпай | 111 – Стравинский |

4. Напишите в контрольном листе номера приведенного ниже ряда композиторов в

хронологическом порядке согласно их принадлежности к определенной эпохе:

- 200 – Бах
- 201 – Шостакович
- 202 – Шопен
- 203 – Моцарт

5. Представьте себе, что композитор прислал вам четыре музыкальных фрагмента к спектаклю «Ромео и Джульетта», но забыл при этом указать, кого из героев спектакля характеризует каждый фрагмент. Сделайте это за него, если известно, что в каждом из фрагментов воплощена одна из следующих тем:

- 1) тема любви Ромео и Джульетты;
- 2) тема вражды между семьями Монтекки и Капулетти;
- 3) тема патера (священника) Лоренцо – доброго помощника влюбленных;
- 4) тема Меркуцио – неунывающего друга Ромео.

6. Напишите в контрольном листе номер того музыкального инструмента, соло для которого звучит, по вашему мнению, в следующем музыкальном примере:

- | | |
|----------------|------------------|
| 300 – валторна | 305 – фагот |
| 301 – литавры | 306 – виолончель |
| 302 – скрипка | 307 – гобой |
| 303 – арфа | 308 – труба |
| 304 – тромбон | 309 – не знаю |

7. Оцените каждый из предлагаемых вам музыкальных фрагментов.

8. Кто, по вашему мнению, является автором каждого из четырех музыкальных примеров? Выберите из трех фамилий нужного композитора и перенесите соответствующий номер в контрольный лист:

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| I. 010 – Бах | III. 016 – Гайдн |
| 011 – Лист | 017 – Свиридов |
| 012 – Прокофьев | 018 – Шопен |
| II. 013 – Моцарт | IV. 019 – Щедрин |
| 014 – Скрябин | 020 – Бетховен |
| 015 – Шостакович | 021 – Чайковский |

9. Представьте себе, что одному ученику задали подобрать по слуху на фортепиано песню А. Островского «Пусть всегда будет солнце». Послушайте, что у него получилось. Перенесите цифру, соответствующую количеству замеченных вами ошибок, в контрольный лист:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

10. Такое же задание получил другой ученик. Послушайте, как он подобрал мелодию песни, и укажите количество допущенных им ошибок:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

11. Какой из вариантов аккомпанемента к русской народной песне «Во поле береза стояла» вы считаете наиболее удачным?

I II III

12. Если каждую новую мелодию в музыкальном произведении обозначать своей буквой алфавита, то какой из вариантов буквенного обозначения структуры будет соответствовать следующему музыкальному примеру:

I	II	III	IV	V
АБВГДЕ	АБВАБВ	АБВА	АБА	АБАБА

Анкета

13. Возраст _____

14. Пол _____

15. Какой из изучаемых в колледже предметов нравится вам больше других? _____

16. Напишите в контрольном листе номера тех видов музыкальной деятельности, которыми вы занимаетесь (либо занимались ранее):

1) учусь игре на музыкальном инструменте в колледже;

2) участвую в музыкальной самодеятельности;

3) играю на музыкальном инструменте «по слуху»;

4) пою для себя и в кругу друзей и родных;

5) собираю литературу о музыке и музыкантах.

Благодарим вас за ответы.

Вера Андреевна Андреева – председатель предметно-цикловой комиссии по музыкальному воспитанию, преподаватель высшей квалификационной категории педагогического колледжа, г. Тара Омской обл.

Как живется образовательной программе «Школа 2100» в Беларуси?

Е.В. Павлова



Сотрудниками Академии последипломного образования (г. Минск) был проведен социологический опрос среди учителей экспериментальных школ, работающих по образовательной программе «Школа 2100–Беларусь». Мы хотели бы познакомить читателей журнала с полученными данными.

1. Дайте, пожалуйста, ответы на следующие вопросы: при работе по программе «Школа 2100–Беларусь» дети...

	Да	Нет
Стали учиться с большим интересом	54 (100%)	0
Стали лучше усваивать программный материал	54 (100%)	0
Стали больше уставать	23 (47,9%)	29
Стали чувствовать себя комфортнее	46 (85,2%)	8
Стали быстрее развиваться	54 (100%)	0

2. Хотели бы Вы вернуться к стандартным программам и учебникам?

Да – 0 Нет – 54 (100%)

3. Родители Ваших учеников понимают суть программы «Школа 2100–Беларусь»?

Да – 47 (87,0%) Нет – 2 (3,7%)
Не все – 5 (9,26%)

4. Согласились ли бы родители Ваших учеников отказаться от обучения по программе «Школа 2100–Беларусь»?

Да – 0 Скорее да, чем нет – 0
Нет – 23 (41,8%) Скорее нет, чем да – 32 (58,2%)

Представленные данные свидетельствуют о социально-психологической и психолого-педагогической эффективности содержания образования и педагогической технологии, реализованных в учебниках образовательной программы «Школа 2100–Беларусь».

Особое внимание следует обратить на высокий рейтинг учебников по белорусскому языку, построенных как единый интегрированный курс обучения языку и чтению. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что уровень речевого развития (аудирование, чтение, говорение), а также уровень развития орфографической грамотности по белорусскому языку как второму у учащихся экспериментальных классов значительно выше, чем у учащихся контрольных классов.

Магнитогорские жемчужины

Л.А. Фролова,
Е.В. Ишмаметьева

Уважаемые читатели! Мы продолжаем знакомить вас с материалами студентов-старшекурсников факультета педагогики и методики начального образования Магнитогорского государственного университета о лучших учителях г. Магнитогорска.*

Первый учитель... Как много он значит в жизни каждого из нас! Сколько тревог и волнений переживаем мы перед первым сентября! Как ждут этого дня первоклассники! Какие надежды возлагают дети и взрослые на школу! Задача школы и каждого учителя – оправдать эти надежды. Поэтому очень важно, как учитель встретит своих учеников, как поведет их за собой трудной дорогой знаний, сможет ли воспитать в каждом из них «человека с большой буквы». Учитель должен быть мастером, волшебником, который зажигает в детских сердцах огонь любви к прекрасному.

Именно с таким учителем мы познакомились недавно. **Людмила Викторовна Демидова** – учитель начальных классов школы № 67 г. Магнитогорска. Это педагог не только по образованию, но и по призванию. Вот уже тридцать лет она с волнением встречает каждое первое сентября. Ей известны все трудности обучения, радости и горести учащихся. Ребенку сложно адаптироваться к новым видам деятельности. Особенно остро эта проблема стоит в связи с нарушением преемственности между дошкольными учреждениями и начальной школой. Информационный прогресс предъявляет особые требования: увеличивается объем изуча-



емых предметов, вводятся новые дисциплины. Все это заставляет детей с раннего возраста приобретать необходимые навыки и умения, иногда вопреки их желаниям, психической готовности. Изучение в детском саду школьных дисциплин идет в ущерб развитию психики ребенка. Как же помочь учащимся преодолеть кризис первых дней обучения? Как способствовать развитию их воображения, мышления, творческой инициативы? Над этими вопросами Людмила Викторовна задумалась давно. Опыта и знаний у педагога достаточно, но несмотря на это она обратилась за помощью на кафедру методики начального образования Магнитогорского государственного университета. Ее консультантом стала Л.Д. Санина, кандидат педагогических наук.

Людмила Викторовна разработала программу педагогической помощи детям со слабым уровнем развития психических процессов. Она работает по этой программе уже 5 лет и достигла высоких результатов. Начинать было трудно, но глубокие знания и понимание дела, творческие и организаторские способности позволили учителю преодолеть все трудности. В класс к Людмиле Викторовне попадают дети, у которых по результатам тестирования обнаруживается слабое развитие мышления, воображения, памяти, внимания. Учитель старается подмечать все положительные стороны личности каждого ребенка, тактично по-

* Предыдущие публикации см. в № 10 журнала за 2001 г. и в № 5 за 2002 г.

могает детям преодолеть их недостатки. Основная цель педагога – научить детей учиться. Ребята посещают уроки коррекционного развития или «уроки без отметок», как называют их сами учащиеся, два раза в неделю, причем не всем классом одновременно, а группами по 8–9 человек. У каждого ребенка есть папка личного роста, которую он ведет самостоятельно, начиная с первого класса. В этой папке хранятся его рабочая тетрадь, рисунки, схемы, тесты. Коррекционные занятия построены по типу внеклассной работы. Отметки на подобных уроках не ставятся, каждый ученик оценивает себя самостоятельно, либо дети оценивают друг друга. Учитель же выступает как главный помощник, «рулевой», направляющий деятельность учащихся. Отношения между учителем и учениками строятся на принципах доверия и взаимоуважения. Ведь недаром великий философ Конфуций утверждал: «Учитель и ученик растут вместе... Обучение – наполовину учение».

Доброжелательный тон, педагогический такт, ясность цели, постановка проблемных ситуаций на каждом уроке, использование занимательных упражнений – все это позволяет Людмиле Викторовне добиваться высокого уровня развития учащихся. В каждый урок педагог вкладывает душу и сердце, завораживает своих учеников сияющими глазами, добродушной улыбкой, душевной теплотой.

Людмила Викторовна охотно поделилась с нами, студентами педколледжа, своими наработками, дала нам практические советы и рекомендации.

Мы хотим познакомить вас с одним из уроков развития логического мышления, который провела Л.В. Демидова.

Урок начался с валеологической минутки. Дети помассировали пальчики, точку ума, поприветствовали друг друга и тихо расселись по местам.

Сначала учитель предложил детям логическую задачу: «Двое пошли, пять гвоздей нашли. Четверо пойдут, много ли найдут?» Мнения в классе разделились. Коля С. предположил,

что найдут 10 гвоздей. Лев К. считал, что четверо смогут найти много гвоздей. С ними спорила Кристина А., которая утверждала, что четверо вообще не найдут гвоздей. В классе разгорелась дискуссия, в ходе которой выяснилось, что задача не решается.

Следующая задача была посложнее первой: «Что вчера было завтра и что завтра будет вчера?» Лев К. полагал, что и эта задача не имеет решения. Коля С. сказал сразу же: «День рождения Саши». Учителю пришлось обратиться к числам месяца, и тогда Оля П. догадалась, что это – сегодня.

Затем учащиеся работали по индивидуальным карточкам. Вот их примерное содержание.

Карточка 1

1. Дождь – зонтик, мороз – ...

Слова для справок: шуба, холод, полка, плащ.

2. Школа – обучение, больница – ...

3. Подбери четвертое слово: песня (глухой); картина ().

Слова для справок: рисунок, краски, слепой, кисть, звук.

Карточка 2

1. Нож (сталь), стол ().

2. Лимоны кислые, а сахар ...

3. Что это?

Есть всегда он у людей,

Есть всегда у кораблей.

Карточка 3

1. Снег – зима, дождь – ...

2. Слива, яблоко – фрукты; лук, помидор – ...

3. Найди лишнее слово:

Шляпа, письмо, мама, сестра, книга, тетрадь.

После проверки заданий ребята немного отдохнули, слушая спокойную музыку с закрытыми глазами.

Затем Людмила Викторовна предложила ребятам выполнить следующее задание – вставить недостающее число:

?	16
2 1	2 8
4	?

С этим заданием учащиеся не справились, и учительница попросила их выполнить это упражнение дома.

Людмила Викторовна не дает детям готовых знаний, никогда не подсказывает им. Основная задача всех ее уроков – научить каждого ребенка самостоятельно добывать знания.

Далее учащиеся выполняли тест с целью выявления уровня развития логического мышления. Перед началом тестирования каждый ребенок указывал предполагаемый уровень своего развития: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий. Сам тест включал следующее задание: выбери из данных слов то, которое подходит по смыслу и служит завершением предложения.

1. *Время года (август, осень, суббота).*

2. *У сапога есть (шнурок, подошва, пряжка, пуговицы).*

3. *В теплых краях живет (медведь, волк, олень, верблюд, белка).*

4. *Время суток (год, месяц, неделя, день).*

5. *В нашей стране не живет (соловей, страус, аист, скворец, синица).*

После тестирования учащиеся самостоятельно оценивали свой уровень мышления и сравнивали его с предполагаемым. В результате у четырех человек уровень мышления оказался выше предполагаемого, два человека завысили свои способности, у остальных детей предполагаемый и действительный уровень мышления совпали. Подобная работа способствует формированию объективной самооценки, развивает учебную самостоятельность.

В конце урока учитель предложила детям разделить кусочек сыра на восемь частей тремя разрезами. Учащиеся решали задачу коллективно, обсуждая варианты и помогая друг другу. Людмила Викторовна ненавязчиво организовывала их деятельность.

Больше всего учитель ценит в уроке целенаправленность, формирует у ребят навыки учебной деятельности.

Вот как сами дети рассказывают об уроках развития:

– Мы решаем сложные задачи, которые даже мама иногда не может решить.

– Мы рисуем, чертим, играем в слова.

– Читаем интересные книги, сами сочиняем стихи, сказки.

Например:

Под осинами на кочке

Гриб в оранжевом платочке.

Ты направо посмотри –

Там грибочков уже три.

– А еще мы на уроках развития poem, разучиваем стихи, считалки, загадки, скороговорки.

Мы встретились с мамой одного из учеников. Она рассказала о том, с какой радостью ее сын ходит в школу, о том, что мальчик благодаря урокам развития стал лучше читать, писать, легко запоминать тексты, пересказывать. И в этом несомненная заслуга Людмилы Викторовны, замечательно-го педагога и человека. «Мы, родители, стараемся помогать учителю: готовим наглядные пособия, раздаточный материал, часто собираемся за общим столом, пьем чай, обсуждаем насущные проблемы», – рассказала нам мама Саши.

Людмила Викторовна активно сотрудничает с молодыми учителями, дает открытые уроки, выступает на методических семинарах. Первый ее выпускной класс, нынешний шестой «А», занимавшийся по программе коррекционного развития, демонстрирует успехи в учебе. Теперь дружелюбнее и сплоченнее шестого «А» не найти во всей школе. В среднем звене знают, что класс Демидовой – это сильный в учебе, первый в труде и спорте, сплоченный, дружный коллектив, несущий в себе частичку добра, бодрости, оптимизма, света так же, как и его первая учительница. Можно говорить бесконечно много теплых и добрых слов в адрес Людмилы Викторовны. Пока есть еще на свете такие люди, как Л.В. Демидова, пока горит в их сердцах огонь любви к детям, будет жить и духовно крепнуть российская школа, будут вырастать добрые, честные люди – настоящие граждане своей стра-

ны. Низкий вам поклон, дорогие наши учителя!

Учитель!
Ты нужен, нужен на веку
И юноше, и старику,
Чтоб их обогащать упорно.
Твой труд... Так ювелир подчас
Шлифует крохотный алмаз,
Так сообщают блеск булату.
Да, главным в нынешней судьбе
Земля обязана тебе.
Учитель! Пусть тебя стократ
Восславят, возблагодарят
И вознесут на трон из песен,
Чтоб с каждым поколеньем впредь
Тебе волшебю молодеть
В труде, который так чудесен!
(Анастасия Лебедева)

О Валентине Даниловне Дубровиной можно сказать, что это учитель, которого ждут все: дети, родители, коллеги. Стоит ей появиться в классе, как все озаряется ее милой улыбкой и на душе становится тепло и спокойно.

А начиналось всё так. Когда Валя училась в восьмом классе Родниковской школы Карталинского района Челябинской области, из города приехала в село молодая, красивая, умная учительница. Она так пленила Валу, что девочка решила: буду учителем.

Уже в школьные годы В. Дубровина отличалась серьезностью, рассудительностью, самостоятельностью, ответственностью. Учителя были уверены, что Валентина станет прекрасным педагогом, и не ошиблись.

После окончания педагогического училища, а затем и заочного отделения педагогического института Валентина Даниловна проработала два года пионервожатой в Артеке, воспитателем в интернате, а в течение последних 16 лет – учителем начальных классов в школе № 7 г. Магнитогорска.

У нее большой опыт обучения шестилетних первоклассников на базе детского сада № 97. Это позволяет сохранить и укрепить здоровье

малышей, свести до минимума трудности адаптационного периода, наладить доброжелательные и доверительные отношения с учениками, с их родителями.

Ее, ищущего педагога, неутомимого исследователя, не могла не заинтересовать программа «Школа 2100». Вместе с коллегами В.Д. Дубровина прошла ознакомительные курсы в Москве у авторов учебников и стала учить шестилеток по «Моей любимой Азбуке» и прописям «Мои волшебные пальчики».

Валентине Даниловне особенно близка одна из целей курса обучения грамоте – обогащение словарного запаса учащихся. Она составила толковый словарик к «Моей любимой Азбуке», насчитывающий 185 слов, которым теперь пользуются все первоклассники школы № 7. А какую замечательную цветочную азбуку смог создать каждый ученик в ее классе – конечно же, не без помощи взрослых членов семьи. Это ли не повод для укрепления отношений между разными поколениями? Вариантов этой чудо-азбуки столько, сколько учеников в классе. Вот один из них: анютины глазки, бархатцы, василек, гвоздика, донник, жасмин, зверобой, ирис, колокольчик, ландыш, мак, нарцисс, орхидея, пион, роза, сирень, тюльпан, укроп, фиалка, хризантема, цикламен, чертополох, шалфей, юкка, эдельвейс, ятрышник.

Схема-«человечек» помогла учителю заинтересовать детей звуковым анализом слов, они стали увлеченно раскрашивать башмачки, дорисовывать колпачки у звонких и шляпки у глухих согласных.

Методика работы с текстом, предложенная авторами «Моей любимой Азбуки», позволила В.Д. Дубровиной сформировать читательские умения учащихся. Работа с текстом до его чтения (чтение заголовка, рассматривание иллюстраций) активизирует самостоятельную читательскую деятельность детей. Уточняющие и проблемные вопросы в процессе чтения и после него организуют «диалог с

автором», помогают осмыслить текст не только на уровне понимания содержания, но и на уровне подтекста, «между строк».

Все это положительно влияет на технику чтения, которая улучшается уже через два месяца в 1,5–2 раза.

Нелегко было учителю решиться обучать детей письму по тетрадям на печатной основе без наклонной линии и узкой линейки. Но советы и рекомендации О.В. Прониной, автора прописей, помогли понять и принять новый подход.

Правильное положение тетради дети контролируют по белым полоскам бумаги, наклеенным скотчем на парте у каждого ученика. Штриховка рисунков ручками помогает соблюдать высоту, наклон, одинаковое расстояние между элементами. Перед работой в прописях дети тренируются писать новую букву на нелинованной бумаге, постепенно уменьшая размер буквы, складывая лист вдвое, вчетверо и т.д.

Успешное письмо подготавливается штриховкой силуэтов-шаблонов: шубки, варежек, кружечки, носового платочка для подарка. Дети с упоением выписывают петли, палочки с закруглениями, овалы, полуовалы. Постепенно у ребят вырабатывается усидчивость, целеустремленность, прилежание. К концу пятой прописи почерк у всех выравнивается, дети

радуют учителя и родителей красивым письмом.

На уроках чтения и письма В.Д. Дубровина много внимания уделяет работе с предложением, понимая, что от богатства синтаксических конструкций, хранящихся в памяти, зависит умение учащихся строить собственные высказывания.

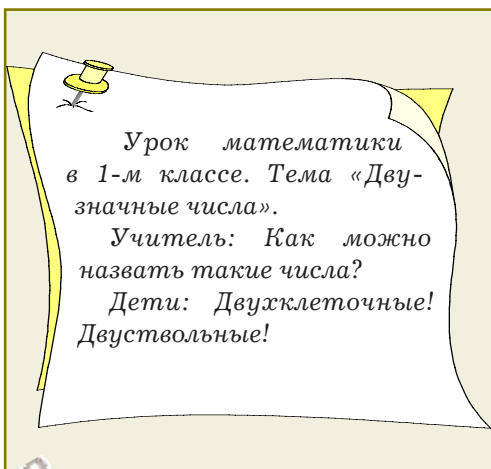
Предложения в прописях дети читают с разной интонацией, из рассыпанных слов составляют различные по цели высказывания предложения.

В упражнении «Прочти, спроси, ответь» дети учатся задавать вопросы к предложению и строить ответы, например: *Дарья объяснила трудную задачу. Кто...? Что сделала...? Что...? Какую...?*

Валентина Даниловна щедро делится накопленным опытом: она проводит открытые уроки, помогает молодым учителям, руководит практикой студентов университета, выступает на городских семинарах и конференциях. Ее статья опубликована в факультетском сборнике научных работ.

В.Д. Дубровина возглавила творческую группу учителей города, осваивающих методику работы по Образовательной системе «Школа 2100». В этом учебном году она выпускает 4-й класс. Дети самостоятельные, хорошо подготовленные. А учитель уже думает о будущих первоклассниках. Посетила у них занятия, познакомилась с пособием «По дороге к Азбуке».

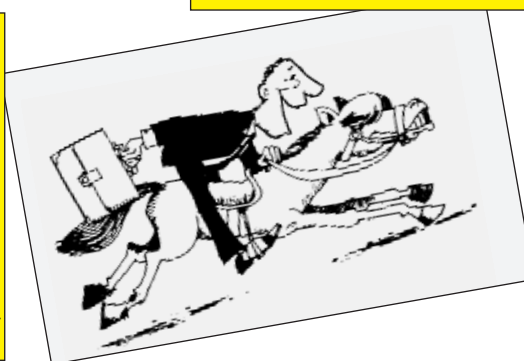
Пожелаем Валентине Даниловне, талантливому педагогу и наставнику, покорения новых вершин мастерства и творчества. (Ольга Шайхулина)



Материалы подготовлены канд. пед. наук **Любовью Андреевной Фроловой**, доцентом кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета и **Еленой Владимировной Ишаметъевой**, учителем начальных классов школы № 53 г. Магнитогорска.

Дидактическая сказка как форма методической работы и совершенствования профессионального мастерства

С.Д. Ермакова



Разум принимает только то,
что пропускают эмоции.

Все, кому довелось работать в школе, хорошо знают, что труд учителя носит творческий характер.

В распоряжении учителя есть программы, учебники, методические разработки, но все они составляются в расчете на среднего ученика. А в действительности работать приходится с реальными детьми, с их индивидуальными особенностями и способностями.

Вот и начинает учитель задумываться над тем, как нужно работать, чтобы его труд был эффективным. Такой творчески настроенный, ищущий новых путей учитель не одинок в школе. У него, как правило, есть единомышленники. А если еще и школьная администрация объединит их усилия, то работа эта станет приносить пользу всем участникам образовательного процесса. Результатом такой совместной деятельности может стать методическая программа, дающая учителям возможность повышать уровень профессионального мастерства.

В нашей школе была создана Программа методической подготовки учителей «Проблемный урок». Мы уже давно работаем по учебникам комплекта «Школа 2000...» – «Школа 2100». А, как известно, необходимым условием работы по учебникам Л.Г. Петерсон, Р.Н. и Е.В. Бунеевых, А.А. Вахрушева и других авторов является: освоение принципов, на которых основывается авторская кон-

цепция, овладение структурой проблемного урока.

Дело это сложное, но интересное, тем более что результаты его могут оказаться весьма неожиданными. Так появилась на свет дидактическая сказка для учителей с замечательным названием «Теремок – проблемный урок». Авторами сказки стали сами учителя Л.В. Кудряшова, Н.Н. Мосичкина, Е.В. Мельникова, Ю.А. Пугачева, Ю.Ю. Пономарева и Г.Н. Кононова.

Эта дидактическая сказка – обобщенный методический опыт, позволяющий учителю в образной форме представить то, что бывает непонятно после знакомства с теорией. Она была придумана с той целью, чтобы с помощью театрального действия рассказать просто о сложном.

Такая нетрадиционная форма методической работы позволяет включить в творческое освоение технологии развивающего обучения всех учителей, дает возможность подключить к теоретическому потенциалу учителя эмоциональное восприятие, и этого, как мы считаем, будет достаточно для того, чтобы объединить мысль и чувства.

Мы предлагаем познакомиться с этой сказкой и вам, уважаемые коллеги.

Теремок – проблемный урок

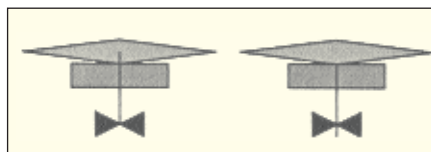
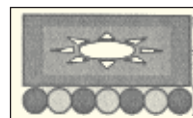


Действующие лица:

Сказительница
Оргмомент
Актуализация
Проблема
Открытие
Первичное закрепление
Самостоятельная работа
Повторение

Оборудование:

Теремок
Забор
Деревья

Шапочки-цилиндры:**Кокошник:****Свертки с записями:**

<p>Подводящий диалог</p> <p>Система вопросов</p>	<p>Побуждающий диалог</p> <p>Гипотеза</p>	<p>Структура традиционного урока</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Оргмомент. 2. Проверка д/з. 3. Объяснение нового материала. 4. Закрепление. 5. Итог урока. 	<p>Структура проблемного урока</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Оргмомент. 2. Актуализация. 3. Проблема. 4. Открытие. 5. Первичное закрепление. 6. Самостоятельная работа. 7. Повторение. 8. Итог урока.
--	---	--	---

Сцена 1

Двор. Во дворе стоит Теремок, рядом забор и деревья.

Выходит Сказительница.

Сказительница: Здравствуйте, люди добрые! Пришла я к вам из начальной школы рассказать сказку про Теремок – Проблемный урок! Тсс!.. Урок начинается...

Звонит звонок на урок. Входит Оргмомент.

Оргмомент: Иду в Теремок на Проблемный урок! У меня всего 1–2 минуты:

– надо детей в учебную деятельность включить;

– содержательное направление правильно выбрать – то ли задачи будем решать, то ли правило изучать?

Из-за дерева появляется Актуализация.

Актуализация: Слышала я, что Оргмомент прошел. Значит, теперь мое время настало работать на Проблемном уроке. На это мне отводится всего 5–7 минут. И за это

время я должна предложить задания на повторение, которые необходимы для открытия нового знания. Сначала будут задания, которые детишки смогут сделать, а последнее... тако-о-е... которое вызовет у них затруднение, ведь знаний-то у них – хм! хм! – мало-вато. Вот пусть и фиксируют свое затруднение, а я пока Проблему позову... Проблема! Ау! Где ты? Проблема!

Из-за другого дерева появляется Проблема.

Проблема: А не рано ли ты меня позвала?

Актуализация: Самое время!.. Всех детей в работу включила. Все, что тебе нужно, повторила. Затруднение свое они осознали. И сделала я все это за 7 минут.

Проблема: А задания были развивающими?

Актуализация: Исключительно! За качество отвечаю!

Проблема: Сколько же времени ты мне дашь?

Актуализация: Думаю, пяти минут тебе будет достаточно.

Актуализация уходит. Поет: «Пять минут, пять минут...»

Проблема: Я думаю, что мы всё успеем сделать за это время. Тем более, что и вопросов-то у меня не так уж много. Где возникло затруднение? Почему оно возникло? Какова тема урока? Все это мы зафиксируем в громкой речи! (Говорит в мегафон.)

– Тема урока?

– Где возникло затруднение?

– Почему?

На громкий шум вбегает Открытие.

Открытие: Что случилось? Пора открывать?

Проблема: Где ты так долго падало? Конечно, пора открывать!

Открытие: Я дожидалось, пока ты возникнешь!

Проблема: Открывай, времени у тебя всего 10 минут! Время пошло!



Сцена 2

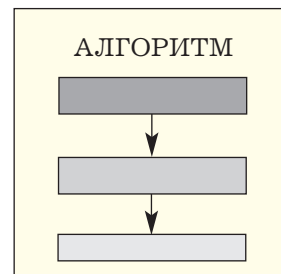
На заборе появляются записи видов диалога.

Открытие: Сначала надо выбрать метод решения проблемы. Это будет подводящий диалог или побуждающий диалог? Если диалог будет побуждающий, то задам-ка я вопрос: «А какие у вас гипотезы?» Пусть они выдвигают, выдвигают, а я соберу букет (нюхает) и... выберу правильную! А если диалог будет подводящий, то надо составить такую систему вопросов, которая последовательно подведет детей к Открытию нового знания. Так! Знания открыли. Теперь надо попробовать решить нашу проблему и составить алгоритм нового действия. Пойду-ка я его запишу. (Уходит за Теремок.)

Сказительница: Да, нелегкая это работа — знания новые открывать! За

10 минут надо диалог выбрать и новый алгоритм действия составить.

Входит Открытие, а в руках держит схему:



Открытие: Всё! Готово!

Сказительница: Ты это само всё придумало?

Открытие: Ну да! Я заранее всё записало на обратной стороне листа, а на уроке дети последовательно всё это «открывали».

Входит Первичное закрепление. Шапочка-цилиндр на его голове перевернута.

Первичное закрепление: А не пора ли нам закрепить новые знания?

Открытие: Хочешь, я угадаю, как тебя зовут?

Первичное закрепление (переворачивает шапочку): Не нужно! Я само покажу и расскажу.

Открытие уходит.

Первичное закрепление: Я — Первичное закрепление. Моя задача — отработать с детьми полученное новое знание. Поработаю со «слабыми» детьми, так как с «сильными» уже поработало Открытие. И всё это потому, что впереди и тех, и других ждет Самостоятельная работа.

Выходит Самостоятельная работа.

Первичное закрепление (обращается к Самостоятельной работе): Я повторило всё в громкой речи, а ты поработай с внутренней речью.

Сцена 3

На заборе поочередно появляются схемы: «Структура проблемного урока», «Структура традиционного урока».

Самостоятельная работа: Итак, приготовились к самостоятельной работе. Листочки у вас есть, ручки тоже. Вам нужно записать этапы проблемного урока, которые вы только что

видели. На все это вам дается 2 минуты. Время пошло! А теперь проверим, как вы справились.

На заборе переворачивается схема: «Структура проблемного урока».



Сравним ваши записи с записью на нашем заборе. (Сравнивают.)

Поднимите руку те педагоги, у которых все правильно. Прекрасно! Можете поставить себе отметку «5».

Поднимите руку те, у которых была всего одна ошибка. Вы можете поставить себе отметку «4».

Ну а те, у кого больше 1–2 ошибок – не расстраивайтесь, ведь мы только начинаем изучение. Будьте внимательны!.. Идет Повторение!

Входит Повторение.

Повторение: Я пришло, чтобы включить ваши знания в систему уже накопленных.

Самостоятельная работа: Вот и включай! Но помни, что еще не все хорошо владеют новыми знаниями.

Повторение: Я об этом никогда не забываю! Вспомните, пожалуйста, какие типы уроков вы уже знаете, и скажите, к какому типу урока относится Проблемный урок!

Реплики из зала: «Открытие новых знаний».

Повторение: Давайте сравним структуру проблемного урока и структуру традиционного. Сравните, пожалуйста, и... ощутите разницу!

На втором заборе вывешивается новая схема: «Структура традиционного урока». (Сравнивают.)



Повторение уходит.

Сказительница: Ну, а теперь подведем итог нашего урока в Теремке.

– Что нового вы узнали сегодня на проблемном уроке?

– Где сможете применить новые знания?

И, наконец, ваше творческое домашнее задание:

– изучать теорию проблемного обучения;

– попробовать применять полученные знания в своей работе;

– к следующей методической конференции подготовить и написать один конспект проблемного урока.

Уважаемые коллеги! Тут и сказке конец, а кто внимательно слушал – молодец! Урок в нашем Теремке закончен! Всем успехов!

Звонит звонок с урока.

Под музыку марша друг за другом выходят актеры и выстраиваются в соответствии со структурой проблемного урока.

Проблемный урок в Теремке закончен, а работа наша по освоению технологии развивающего обучения продолжается.

Литература

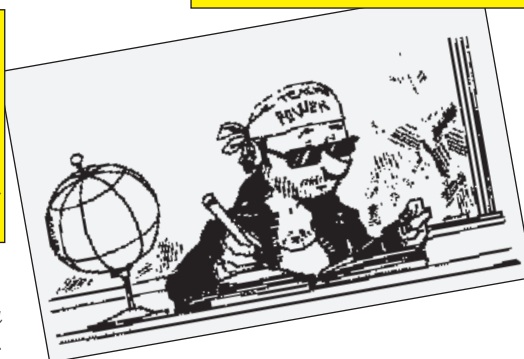
1. «Школа 2000...». Математика для каждого: технология, дидактика, мониторинг / Под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. Вып. 4. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2002.

2. «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы / Под ред. А.А. Леонтьева. Вып. 4. – М.: Баласс, 2000.

Светлана Даниловна Ермакова – заместитель директора школы I ступени НОУ ЧШ «Радуга», г. Калуга.

Родительский лекторий «Диалоги о воспитании»

Н.М. Севрюгина



В минувшем учебном году я начала работать в 1-м классе при ДОО по системе «Школа 2100». Большое внимание уделяю вопросам здоровья детей. Мы живем на Севере, поэтому эта проблема для нас особенно актуальна. Из 25 учеников в классе лишь один (!) ребенок оказался относительно здоровым. Хочу поделиться с коллегами некоторыми своими наработками. Предлагаю конспект первой встречи с родителями на лектории «Диалоги о воспитании», который я стала вести с самого начала года. Провожу его в форме мастерской знаний. Мне очень нравится, что родители принимают в разговоре активное участие, приводят примеры из своей жизни, делятся друг с другом своим мнением, опытом.

Ваш журнал уже не раз печатал материалы о работе с родителями. Мне показались интересными родительские собрания, разработанные Н.М. Метеновой из г. Ярославля, Л.М. Когут, учительницей из г. Мончегорска. Возможно, и моя работа будет кому-то полезна.

Тема:

**«Кто мы? Какие мы – родители?
Как воспитать здорового ребенка?»**
(Встреча 1-я)

Цели лектория:

- помочь родителям осознать свою роль в воспитании и развитии ребенка;
- развивать у родителей интерес к себе как к педагогам-воспитателям;
- помочь осознать, что такое здоровье. Найти причины нездоровья детей, в том числе наших, северных детей;
- наметить пути сохранения и укрепления здоровья в школе и дома (здоровья и взрослых, и детей).

Подготовить: кассету с записью песни «Родительский дом», магнитофон, карточки с изображением девочки и мальчика, чистые листки (30х6), фломастеры.

На доске: записана общая тема лектория, а тема данного занятия закрыта, она будет открываться постепенно. Записан эпиграф:

«Счастлив тот, кто счастлив у себя дома»
(Л.Н. Толстой).

1. Звучит песня «Родительский дом».

2. Вступительное слово.

– Благодарю вас за то, что пришли.. На лектории «Диалоги о воспитании» мы будем пополнять свои знания по вопросам воспитания и развития детей, знакомиться с педагогической литературой, со взглядами известных людей на воспитание. Мы будем с вами делиться опытом, обсуждать интересующие вас вопросы. И, конечно же, мы будем учиться разумно выстраивать отношения с ребенком, учиться правильному общению в семье между взрослыми, чтобы создать благоприятную среду для жизни ребенка, для формирования его правильного поведения.

– Всем известна многодетная семья Никитиных. Очень часто Борис Никитин выступал на встречах с разной аудиторией. И всегда он задавал людям такой вопрос: «А талантливые ли вы родители?» Тем самым он подчеркивал важность роли родителей в формировании Человека. Он ставил семейное воспитание на первое место. Важно, чтобы в первую очередь человек был счастлив дома. Прочитайте

слова Л.Н. Толстого, записанные на доске. Я с ним совершенно согласна. А вы?

3. Ассоциации.

а) Напишите или нарисуйте, что вы представляете, когда я произношу слово «дом».

б) А теперь представьте, что вы – это ваш ребенок. Подумайте, а что бы он мог нарисовать или написать в данном случае? Итак, дети, напишите, что вы представляете, когда я произношу слово «дом».

– А теперь я обращаюсь ко взрослым: кто желает поделиться своими ощущениями, что же для вас такое ваш дом?

– А вы, дети, что себе представили?

– Уважаемые родители, вот сейчас, когда вы писали, что вы чувствовали?

Родители делятся своими впечатлениями.

Можно по ходу беседы спросить:

– Когда вы писали в роли детей, вам нравился ваш дом? Хотели бы вы остаться в нем или вам захотелось уйти? Тепло ли вам было? Радостно ли?

– Когда вы были уже в своей роли, не хотелось ли что-нибудь изменить? Или добавить?

Вывод. Давайте постараемся, чтобы для вас самих и ваших детей ваш дом был самым родным, уютным, желанным местом.

4. «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме».

– Ребенок рождается в семье. Быт, стиль отношений между взрослыми уже сложились. Каждый знает свои обязанности, каждый играет в семье свою роль. Ваш ребенок уже прожил здесь более 6 лет. Подумайте и напишите, кем вы являетесь в своей семье, в жизни?

– Кто желает прочитать о себе? А рассказать?

– Выберите, пожалуйста, из того, что прозвучало, три самые важные роли, которые должны играть родители. Важные с точки зрения семейного воспитания:

- мать и отец;
- жена и муж;

– труженица, труженик (или просто работник).

5. Работа по группам.

Рекомендую посадить родителей за отдельные столы в соответствии со схемой:



а) Самоконструкция.

Задание выполняется индивидуально. Распределите эти три роли в порядке их значимости с точки зрения воспитания. Вы, конечно, понимаете, что это чисто условное деление.

б) Социоконструкция.

Задание выполняется в группах. То же. Поделитесь своими мыслями и выработайте общую точку зрения, если это возможно.

в) Социализация.

Выступления от каждой группы. Озвучьте свои решения, выскажите свои мнения, если они не совпадают с общей точкой зрения в вашей группе.

г) Афиширование.

На доске под картинками с изображениями девочки и мальчика представители от групп вывешивают карточки, на которых они работали. Например:

Жена
Мать
Труженица

д) Разрыв.

Внутреннее осознание участниками мастерской неполноты или несоответствия своих знаний представленному или отстаиванию своего мнения с опорой на опыт или научный источник.

Такая же работа ведется по обсуждению роли мужчины в семейном воспитании. На доске вывешиваются карточки.

Итак:

1) Мы с вами проанализировали, прочувствовали свою роль в воспитании ребенка.

2) Мы пришли к выводу, что воспитание ребенка начинается в семье и зависит от уклада жизни в семье, атмосферы, отношений, звучащей речи, культуры, образа жизни всех и каждого члена семьи.

6. Самостоятельная работа.

– А теперь подумайте и напишите, каким вы хотите видеть своего ребенка (5–6 качеств).

Работа идет по такому же плану – сначала индивидуально, потом в группах. На доске появляются карточки, например:

	
Здоровый	Здоровый
Умный	Счастливый
Удачливый	Добрый
Добрый	Общительный
Счастливый	Умный

Итак, здоровье мы, конечно же, поставим на первое место. Без здоровья человеку трудно достичь каких-то вершин.

7. Статистика.

– Я познакомлю вас с некоторыми цифрами из статистических данных.

- Среди 197 стран мира Россия находится на 68-м месте по уровню здоровья.

- По продолжительности жизни мужчины России на 135-м месте, а женщины – на 100-м месте.

- 86% родов проходит с патологией.

- У 45% девочек 13–14 лет отмечаются пониженные физические кондиции (деакселерация).

- В России 5–6% здоровых детей (по данным проф. Кучмы, директора НИИ гигиены).

- Данные о детях 6–7 лет:

- у 12–19% выраженная форма психических расстройств;

- 30–40% детей – группа риска по развитию психических заболеваний;

- 65% детей, у которых календарный возраст отстает от биологического (все физиологические процессы в организме детей отстают от их физического развития);

- каждый 5-й ребенок имеет дефицит массы тела.

Вторая часть нашей встречи посвящается этой важной теме.

Здоровье. Что это такое? Почему мы бываем нездоровы? Как сохранить и укрепить здоровье наше и наших детей?

8. Беседа-диалог.

- Какого человека мы называем здоровым?

- Кто считает себя достаточно здоровым человеком?

- Может ли здоровый человек приболеть, простудиться? (Чем это состояние отличается от состояния болезненного человека?)

- Может ли здоровый человек рассердиться, расстроиться или заплакать? (Но чем он при этом отличается от болезненного человека?)

Вывод. Здоровье – это не только отсутствие болезней, но и состояние полного физического, психического и социального благополучия, при котором человек, например, умеет быстро восстанавливать душевное равновесие после стрессовых ситуаций и др.

9. Что понимают под здоровьем?

В ходе рассказа на доске появляется запись:



Краткое содержание рассказа учителя:

Физическое здоровье связано с телом, с физическим развитием, координацией движений, двигательной активностью ребенка, а также с физиологическими процессами, такими как дыхание («Дыши носиком», – говорим мы ребенку), питание («Не кушай на ночь»), сон («Спи на правом боку») и т.д.

Психическое здоровье связано с состоянием нервной системы, с разви-



тием психологических процессов, таких как память, внимание, воображение, речь, мышление и т.д.

Социальное здоровье связано с образом жизни. Это отношения с окружающими людьми, отношения в семье.

Отдельно я бы еще выделила **духовно-нравственное благополучие**, которое заключается в умении управлять своими мыслями и поступками («Не делай зла»).

8. Причины нездоровья.

Работа в группах. Подумайте, запишите причины нездоровья людей.

Социологизация и афиширование работ, обсуждение.

Условно распределяем причины нездоровья по группам. Например:

Физическое нездоровье:

- родовая травма;
- наследственность;
- невыполнение гигиенических правил;
- некачественное, неполноценное питание;
- низкий доход семьи;
- несоблюдение режима прививок и т.д.

Психическое нездоровье:

- отрицательная роль СМИ (войны, негатив новостей, убийства и т.д.);
- бытовые факторы (синтетика, аэрозоли, краски и т.д.);
- падение уровня жизни, вследствие чего возрастает нервное напряжение, раздражительность.

Социальное нездоровье:

- разрушение семейных устоев и ослабление семьи;
- падение нравственности.

Добавляю:

– Одной из важных причин нездоровья являются природные факторы Крайнего Севера:

- суровый ветровой режим в течение года;
- высокая влажность (более 75%) в сочетании с сильными ветрами и частые осадки;
- недостаток ультрафиолетовых лучей, что приводит к нарушениям в развитии костно-мышечной и иммунной систем;
- частые и резкие перепады атмосферного давления;
- особенности северного ландшафта, вызывающего эмоциональный голод, а в период полярной ночи – склонность к депрессии;
- своеобразный фотопериодизм (периоды полярной ночи и полярного дня).

Эти факторы создают экстремальные, дискомфортные условия проживания. В таких обстоятельствах наша задача – создать оптимальные условия для формирования и сохранения здоровья детей и взрослых.

Статистика. В ходе последних научных исследований выявлены четыре основных фактора, от которых зависит здоровье человека. Это:

- Медицина.
- Экология.
- Наследственность.
- Образ жизни.

Задание: распределите, сколько, по вашему мнению, процентов составляет доля каждого из этих факторов.

Родители высказывают свои мнения, предположения, объясняют свою

точку зрения. Затем я представляю данные статистики:

- Медицина – 10%.
- Экология – 20%.
- Наследственность – 20%.
- Образ жизни – 50%.

9. Что делать? Как решить эту проблему, если так много зависит от нас самих?

А. Родители предлагают, я обобщаю:

- увеличить двигательную активность (бег, ходьба, прогулки, аэробика, лыжные выходы в лес и т.д.);
- установить режим для ребенка;
- полноценное питание;
- баня, сауна, бассейн;
- массажи;
- фитотерапия;
- проветривание, влажная уборка помещений;
- создание условий для ребенка (своя комната или уголок);
- ограничение просмотра телепередач, игр на компьютере и т.д.;
- семейный уют, дружеские отношения в семье;
- эстетические экскурсии в лес, в музеи, на концерты, в театр и т.д.;
- привитие гигиенических навыков;
- выезд с детьми на юг или в среднюю полосу и т.д.

Б. Что делает в этом направлении школа?

Рассказывает учитель:

– Валеологизация процесса обучения в школе. Ведение кружка «Азбука здоровья» под девизом «Мы на Севере живем, мы здоровье бережем». Каждую пятницу проводится день здоровья, спортивный час. Для желающих один раз в неделю проводятся занятия кружков «Флористика», «Хозяюшка», танцевального, театрального.

Валеопause. Проведение с родителями массажа для ушей, гимнастики для глаз на тренажере Базарного.

Учитель рекомендует пройти с детьми консультации у врачей – окулиста, отоларинголога, хирурга.

В. Что делает в этом направлении детский сад?

Рассказывает воспитатель.

10. Рефлексия. Обмен мнения-

ми об увиденном, услышанном, прочувствованном.

– Доктор психологических, медицинских, философских наук Петренко утверждает, что невозможно научить человека любить Землю, не научив его любить и беречь себя. Согласны ли вы с этим утверждением?

11. Завершение беседы. Следующее занятие нашей родительской мастерской состоится в декабре. Мы продолжим диалог о семейном воспитании. Тема «Гармоничное общение с ребенком – залог психоэмоционального здоровья детей». Мы будем учиться разумно выражать свои эмоции, делать замечания, правильно хвалить ребенка. Я думаю, побеседовать на эту тему нам будет интересно и полезно.

12. Выставка литературы.

– Сегодня в нашей родительской мастерской работает выставка литературы, посвященная проблемам сохранения здоровья детей и их воспитания в семье. Ознакомьтесь, пожалуйста, с этими книгами.

Звучит музыка.

Литература

1. *Кружилина Т.В.* Педагогизация сознания родителей учащихся общеобразовательной школы // Начальная школа плюс До и После. 2002. № 10.
2. *Кузнецова В.М.* Минуты здоровья. – Мурманск: НИЦ, 2001.
3. *Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В.* Уроки риторики в школе. – М.: Баласс, 2000.
4. *Мазуревич В.И.* Истоки здоровья школьников на Крайнем Севере. – Мурманск, 1994.
5. *Степанова Г.В.* Педагогические мастерские. Поиск. Практика. Творчество. – СПб., 2000.
6. «Якорек». Будем здоровы. Система оздоровительной работы. – Снежногорск, 2000.

Надежда Михайловна Севрюгина – учитель начальных классов средней школы, п. Молочный Кольского района Мурманской обл.

«День лицеиста» (Сценарий праздника)

С.Н. Володина

Дети торжественно входят в актовый зал школы. Звучит музыка. Прожектор освещает ведущих, которые стоят у микрофонов. Музыка становится тише.

1-й ведущий: Здравствуйте, уважаемые гости! Мы рады, что сегодня мы все собрались в этом зале на наш праздник.

Нам бы жить, как в оны дни,
Нам бы жить легко и смело,
Не испытывать предела
Для бесстрашья и любви,
И, подобно лицеистам,
Собираться у огня
В октябре багрянолистом
19-го дня!

(Ю. Ким)

2-й ведущий: И мне так приятно сейчас, забыв о волнениях нашей неспокойной жизни, воскликнуть: с праздником вас! С днем открытых сердец!

На сцене исполняется вальс.

3-й ведущий: 19 октября 1811 года – день, когда начались занятия в Царскосельском лицее; день, когда его порог переступили Пушкин, Дельвиг, Кюхельбекер, Пущин, Горчаков и другие лицеисты первого набора.

4-й ведущий: По окончании лицей они решили каждый год 19 октября праздновать этот день – «Собираться на дружескую пирушку», как говорили они.

1-й ведущий:

...Исполнится завет моих мечтаний;
Промчится год, и я явлюся к вам!
О сколько слез и сколько
восклицаний,
И сколько чаш, подъятых к небесам!

И первую полней, друзья, полней!
И всю до дна в честь нашего союза!
Благослови, ликующая Муза,
Благослови: да здравствует лицей!
(А.С. Пушкин)

2-й ведущий: Наша лицейская история исчисляется с ... года – именно тогда в нашей школе был создан первый лицейский класс гуманитарного профиля.

3-й ведущий: Теперь у нас не два, а пять лицейских классов. И мы по старой лицейской традиции собираемся каждый октябрь и открываем нашу встречу гимном студентов-лицеистов, школяров, написанным в XIV веке в Гейдельбергском университете, – «Гаудеамус игитур». Прошу всех встать.

Свет в зале загорается, все встают, хором поют гимн. Свет в зале гаснет. Прожектор вновь освещает микрофоны.

3-й ведущий: Давайте сейчас вместе с вами мысленно перенесемся в Царское Село XIX века и представим, что это – большая, богато убранная зала, специально приготовленная для публичного лицейского экзамена.

4-й ведущий: «Между колоннами поставлен большой стол, покрытый красным сукном. За столом преподаватели, по правую сторону лицеисты: при них директор, гувернеры», – так описывает зал лицея в своих «Записках о Пушкине» Иван Пущин.

1-й ведущий: Поэтому за стол с красным сукном мы приглашаем директора и учителей. Прошу, господа, занимайте свои места!

2-й ведущий:

«Наставникам, хранившим
юность нашу...
Не помня зла, за благо воздадим».

Звучит вальс Г. Свиридова. На сцене танцуют музы. Ученики дарят цветы учителям.

3-й ведущий: Ну вот, теперь не хватает лицеистов. Пожалуйста, дорогие лицеисты, поднимайтесь на сцену! Поприветствуем господ лицейстов!

4-й ведущий: Слово предоставляет-ся директору школы и учителям.

Выступления директора и педагогов.

1-й ведущий: Предоставим слово лицеистам.

1-й лицеист: Для многих современников лицей был связан с воспоминанием о Пушкине. Имя Пушкина, дух вольности, им воспетой, позволили в течение более чем 100-летнего суще-

ствования этого учебного заведения сохранять в нем дух лицейской республики.

2-й лицеист: Основанный в 1811 году для образования юношей, предназначенных к высокой государственной службе, лицей получил права университета. Отличительной его особенностью было поощрение литературных занятий воспитанников, сочинение стихов, издание журналов.

3-й лицеист: Шестилетнее пребывание в стенах закрытого учебного заведения сплотило лицеистов в единый союз, «неразделимый и вечный». Рядом с именем Пушкина мы ставим имена лучших лицеистов, близких поэту, – А. Дельвига, В. Кюхельбекера, И. Пущина.

4-й лицеист: Здесь прошли лучшие годы поэта и его друзей, здесь начали «обозначаться личности каждого». «Близко узнали мы друг друга... Тут образовались связи на всю жизнь», – вспоминал И. Пущин.

5-й лицеист: Идеалы, внушенные лицеистам преподавателями Малиновским, Куницыным, де Будри, привили стремление жить ради «общей пользы». «Жизнь наша лицейская сливается с политической эпохой народной жизни русской: готовилась война 1812 года», – писал И. Пущин.

6-й лицеист: «Время незабвенное! Как сильно билось русское сердце при слове "Отечество"!» Лицей воспитывал своих питомцев «в правилах, которые научили нас любить Отечество и добродетель более жизни, более крови своей», – это свидетельство еще одного друга Пушкина, В. Кюхельбекера.

7-й лицеист:

Друзья мои, прекрасен наш союз!
Он как душа неразделим и вечен –
Неколебим, свободен и беспечен
Срастался он под сенью дружных

муз –

писал А.С. Пушкин в стихотворении «19 октября 1825 года», посвященном годовщине лицея.

Все отходят в глубину сцены. Две пары танцуют вальс.

1-й ведущий: Еще одна традиция нашего лицея. Ежегодно мы принимаем в наш лицейский союз все новых и новых лицеистов, при этом они произносят клятву.

2-й ведущий: Для чтения клятвы на сцену приглашаются заслуженные лицеисты – ныне ученики 9-го класса.

На сцену поднимаются ученики 9-го класса. Звучит торжественная музыка.

Будущих лицеистов, готовых принять эту клятву, прошу встать.

Зачитывается клятва:

Торжественная клятва лицеиста

Я, зачисленный в лицей № _____, клянусь, что буду с утра до ночи заниматься науками, осваивать культурные богатства, уважать своих наставников, любить природу, бережно к ней относиться, гордиться своим званием лицеиста, и, если я нарушу эту святую клятву, пусть меня постигнет суровая кара общественного презрения и отчисления без задержки. Клянусь, клянусь, клянусь!

Будущие лицеисты повторяют каждую строку. Выходят ученики 9-го класса, вручают малышам факел знаний, книги и грамоты. Звучит музыка.

3-й ведущий: Теперь у нас пять лицейских классов. И по старой лицейской традиции мы закрываем нашу встречу гимном студентов-лицеистов, школяров «Гаудеамус игитур». Прошу всех встать.

Все встают, хором поют гимн.

4-й ведущий: Спасибо всем! Успехов вам, лицеисты!

Звучит песня Б. Окуджавы «Возьмемся за руки, друзья». Дети выходят из зала.

Светлана Николаевна Володина – заместитель директора прогимназии № 1753, г. Москва.

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
принимается подписка на 2003 г.

Подписные индексы журнала «Начальная школа плюс До и После»
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать»:

для подписчиков РФ – 48990;

для подписчиков других государств – 48991.

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал **48990**

(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После»

Количество
комплектов

на 2003 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

48990

(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После»

Стои-
мость

подписки
пере-
адресовки

руб. коп.

руб. коп.

Количество
комплектов

на 2003 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

Внимание! Важная информация!

Просим наших читателей оформлять подписку
только через отделения связи.

Подписка через отделения Сбербанка не производится.

ПЛЮС ДО
ПОСЛЕ