

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Наш опыт работы в сфере личностного и профессионального развития учителя начальных классов	3
<i>М.В. Николаева</i>	
Особенности личностного и профессионального развития учителя начальных классов в педагогической деятельности	4
<i>Т.С. Перекрестова</i>	
Как разработать и реализовать авторскую методическую систему учителя	7
<i>М. С. Байматова</i>	
Диалоговая компетентность в профессиональном развитии учителя начальных классов	12
<i>Е.А. Руденко</i>	
Педагогические ценности учителя начальных классов	16
<i>В.В. Бондарева</i>	
Развитие педагога средствами изобразительного творчества	18
<i>Л.В. Терешина</i>	
Личностно-развивающее обучение учителей начальных классов в условиях повышения квалификации	22
<i>Л.В. Каткова, М.В. Николаева</i>	
Современные подходы к профессиональной подготовке учителя начальных классов	24
<i>О.В. Крючкова</i>	
Становление педагогической одаренности будущего учителя	27
<i>Ю.Ю. Березина</i>	
О подготовке будущих учителей к развитию творческой свободы младших школьников	40
<i>Т.Б. Руденко</i>	
Особенности дидактико-методической компетентности учителя начальных классов	31
<i>О.В. Севостьянов</i>	
Проблемы психологического образования учителей начальных классов	34
<i>Н.Р. Милютин</i>	
Эстетическое развитие будущих учителей начальной школы	36
<i>А.А. Максимова</i>	
Творческий экзамен как форма диагностики умений педагогического общения студентов	38

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

<i>Е.И. Шулёва, Е.К. Майорова</i>	
Теоретико-практические аспекты профессионально-педагогического общения (Методический семинар-практикум)	40
<i>О.А. Козырева</i>	
Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими устойчивые трудности в обучении	50
<i>Н. А. Решетникова</i>	
Работа с биологическими терминами – путь повышения качества знаний студентов	56

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>О.В. Алексеева, Е.А. Литвинова</i>	
Домашняя работа как одна из форм занятий с учащимися по предмету	58
<i>С.С. Богданова</i>	
Использование материалов по внеклассному чтению на уроках математики	61
<i>В.А. Харина</i>	
Урок-экскурсия в 3-м классе	62

ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

<i>Л.В. Болотник</i>	
Проведение мониторинга качества обучения учащихся 1–2-х классов по окружающему миру на основе использования тетрадей для самостоятельных и проверочных работ	64
Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2004 году	
	69

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

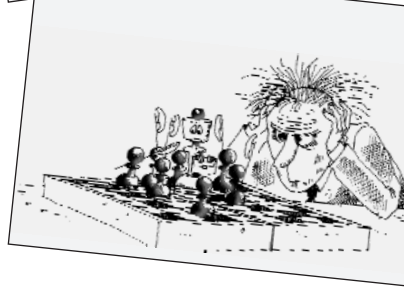
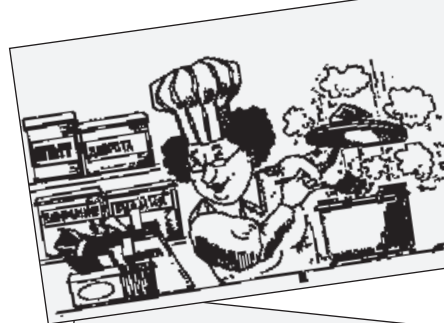
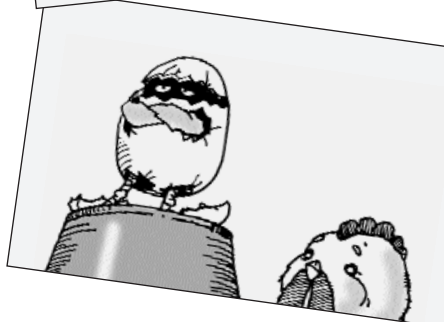
Художник

П.А. Северцов

Верстка

Н.Н. Бурова

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



Дорогие коллеги!

Трудно переоценить **роль личности учителя**, ее влияние на процесс становления и развитие личности ученика. Особенно актуально это влияние сейчас, когда от личности учителя порой во многом зависит, какую жизненную позицию выберет ученик. Здесь важно всё: и отказ от авторитарного стиля общения в пользу демократического, и личные качества учителя, и его профессиональная компетентность, и способность к саморазвитию.

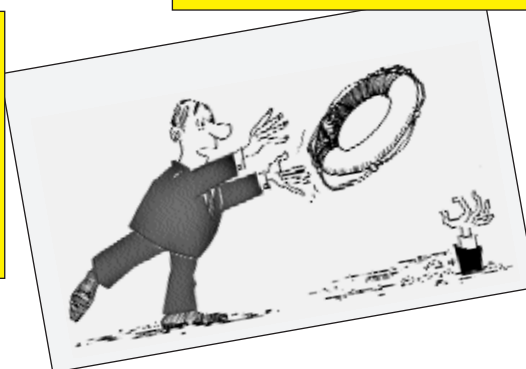
Об этих и многих других предметах размышляют авторы статей последнего в уходящем году номера журнала. Большинство авторов – специалисты кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета. Именно проблемой личностного и профессионального развития учителя в разных ее аспектах занимаются сотрудники кафедры.

Нам показалось важным поговорить с вами о личности и профессиональном развитии не только практикующих учителей, но и студентов – ваших будущих коллег: ведь для школы очень важно, какие молодые учителя придут в нее завтра.

Итак, коллеги, посмотрим на себя глазами специалистов...

*Искренне ваши
Рустэм Николаевич Бунеев*

Наш опыт работы в сфере личностного и профессионального развития учителя начальных классов



Кафедра педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета была создана в 1979 году. Ведущим направлением научного поиска преподавателей кафедры является **разработка концепции личностного и профессионального развития педагога**. Учитывая многоаспектность данной проблемы, работа осуществляется в следующих направлениях:

- 1) выявление сущностных и структурно-функциональных характеристик личности и профессиональной деятельности учителя начальных классов;
- 2) исследование закономерностей личностного и профессионального развития учителя начальных классов в условиях вуза и в ходе педагогической деятельности;
- 3) разработка моделей, технологий, алгоритмов продуктивного личностного и профессионального развития учителя начальных классов.

Многогранность научных интересов специалистов кафедры выражена в тематике проводимых исследований, направленных на **изучение особенностей самосознания младших школьников**, механизмов самопознания, путей преодоления и профилактики эмоционального неблагополучия, развитие творческой свободы у младших школьников.

Проводятся также исследования, имеющие целью **подготовку будущих учителей начальных классов к осознанному выбору вариативной системы обучения**, развитие педагогической одаренности, формирование профессионально-лично-

стной готовности учителя к инновационной деятельности. Обеспечивается педагогическая поддержка и психологическое сопровождение студентов.

При кафедре создана научно-исследовательская лаборатория **«Личностное и профессиональное развитие учителя начальных классов»**, занимающаяся экспериментальными исследованиями динамики личностного и профессионального развития студентов в процессе их вузовской подготовки и учителей начальных классов в ходе их педагогической деятельности. Лаборатория работает во взаимодействии со специалистами городского методического центра, областного комитета образования, кафедры начального образования Волгоградского государственного института повышения квалификации работников образования.

Хотим познакомить читателей журнала с научными разработками как зрелых, так и только начинающих свой путь сотрудников нашей кафедры. Выражаем надежду, что они вызовут интерес у педагогов, преподавателей, исследователей и послужат основой для дальнейших дискуссий.

М. В. Николаева,
научный руководитель
лаборатории кафедры,
канд. пед. наук, доцент

Особенности личностного и профессионального развития учителя начальных классов в педагогической деятельности

М.В. Николаева

Проанализировав современные тенденции развития начального образования, можно выделить **системообразующий элемент** педагогических инноваций в начальной школе – это **парадигма развития личности в культуросообразной среде**. Учитель только тогда сможет создать оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого ученика, если сам будет открыт новому опыту, новому знанию, будет постоянно развиваться и получать удовлетворение от своего труда. Такому учителю необходим новый уровень профессионального развития, который связан, в первую очередь, с новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и к ученикам как к индивидуальностям, субъектам деятельности.

Изменения, происходящие с личностью учителя начальных классов в процессе ее вхождения как субъекта деятельности в профессию, несомненно, представляют собой важный аспект личностного и профессионального развития. В то же время сущность и закономерности этого процесса еще не стали объектами пристального внимания и исследовательского поиска и требуют более глубокого их рассмотрения.

Личностное и профессиональное развитие учителя начальных классов в педагогической деятельности – это **динамичный процесс**, включающий в себя следующие **личностные циклы**: адаптацию к системе современного образования, к профессиональному образу мыслей и образу действий в современных условиях; иденти-

фикацию учителя с требованиями и нормами профессиональной деятельности; творческое саморазвитие и самореализацию в интересах творческого осуществления своих профессиональных ролей и функций.

В организационном плане личностное и профессиональное развитие учителя начальных классов является результатом его целенаправленного включения в систему образования и подготовки к решению профессиональных задач.

В психолого-акмеологическом плане это процесс количественных и качественных изменений психики учителя в рамках оптимального процесса саморазвития и самореализации. Этот процесс связан с совершенствованием умственных и физических возможностей, формированием новых способностей и психических структур, которые позволяют учителю осуществлять новые для него виды деятельности, определяемые избранной профессией.

В своем содержании личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов означает «подтягивание» самого себя до требований избранной профессии. Оно включает личностный опыт преодоления трудностей и препятствий и самостоятельное достижение успешных результатов профессионального роста. Ядро этого процесса можно представить как синтез, органическое единство профессиональной идентичности, профессиональной компетентности и готовности к преобразующей деятельности.

Мы считаем необходимым **изучать личностное и профессиональное развитие учителя начальных классов**, чтобы не только достоверно знать сильные и слабые стороны людей, длительное время занимающихся данным родом деятельности, но и определять в дальнейшем эффективные пути их личностного и профессионального роста.

В нашем исследовании приняли участие учителя начальных классов с педагогическим стажем от одного

до двадцати пяти и более лет, причем последние выступали в качестве экспертов при оценке профессионально важных качеств своих коллег. Эмпирические данные получены с помощью методов наблюдения, беседы, анкетирования.

Прежде всего мы задались вопросом, **нужны ли учителю начальных классов особые профессионально важные качества.**

Большая часть учителей испытывают любовь к ученикам и считают, что это чувство является одним из самых важных профессиональных качеств. Среди опрошенных 85% убеждены, что для успешной работы с младшими школьниками обязательно нужны специальные знания и умения, относящиеся к учебным предметам и методике их преподавания, к характеристике особенностей учащихся младших классов. Однако около 15% опрошенных придерживаются точки зрения, согласно которой можно работать учителем начальных классов, не окончивая соответствующего отделения или факультета, но получив другую профессионально-педагогическую подготовку. Имеются факты, когда учителя-предметники переходят на работу в младшие классы и хорошо справляются с новыми обязанностями, приобретая необходимые знания и умения непосредственно в процессе обучения и воспитания учеников начальных классов. Тем не менее ряд учителей-предметников (по иностранному языку, изобразительной деятельности и др.) испытывают трудности при организации процесса обучения младших школьников, так что бывает необходима серьезная перестройка их педагогической деятельности.

К **главным чертам личности** учителя начальных классов были отнесены такие свойства характера, как доброта, терпение, внимательность, чуткость, правдивость, самообладание, требовательность, человечность и некоторые другие. В целом в этот перечень вошло более 20 качеств личности, и все они действительно

важны для успеха профессиональной деятельности учителя начальных классов. По мнению опрошенных, большинство из них обладает нужными чертами характера, хотя и в разной степени; многие учителя стремятся усовершенствовать свой характер.

Анализ результатов опроса позволил выделить **наиболее важные личностные качества** учителя начальных классов: на первом месте находится любовь к детям, на втором – профессиональная компетентность, на третьем – терпение, на четвертом месте – доброта и пятое отдано педагогическому мастерству.

Что касается отношения учителей начальных классов к своей профессии, то из ответов явствует, что большинство учителей не хотели бы менять свою профессию, а если бы им и пришлось это сделать, то выбрали бы работу, связанную с людьми (психолог, воспитатель, врач и т.п.).

На вопрос «В каких ситуациях Вы чувствуете себя увереннее?» большинство учителей отвечали, что они вполне уверенно чувствуют себя в ситуациях общения с учащимися, а неуверенно – в ситуациях, требующих знаний в области теории предмета, новых форм и методов обучения. Вместе с тем учителя проявляют интерес к информации в области психологических проблем обучения и воспитания, методики обучения; некоторые из них хотят заниматься исследовательской работой.

Мы изучали также **степень принятия и осмысления** учителями начальных классов **современных целей начального образования** как смыслополагающей основы их практической деятельности. Согласно результатам опроса 60% учителей начальных классов, независимо от стажа профессиональной деятельности и модели обучения, по которой они работают (традиционной или развивающей), считают, что цели педагогической деятельности заключаются в формировании определенной суммы знаний, умений и навыков у учащихся. Учителя, определя-

ющие целью начального образования развитие личности ученика, его способностей и личностных качеств, составили 40%. Таким образом, главными целями своей педагогической деятельности учителя считают познавательные. Исходя из наблюдения, понимания и анализа конкретной педагогической практики, можно утверждать: какими целями, ценностями, идеалами, установками руководствуется учитель начальных классов в управлении учебно-воспитательным процессом, такими будут и характер этого управления, и его образовательные результаты, и эффективность использования современных моделей и технологий обучения в начальной школе.

Исследование подтвердило, что учителя начальных классов осознают специфику своей профессии и стремятся приобрести и развить все необходимые качества. Это обстоятельство следует учитывать в организации профессионального образования и повышении квалификации учителей

Важно подчеркнуть, что самоанализ помогает учителю осознать трудности в своей профессиональной деятельности и найти грамотные пути их преодоления. Трудности могут быть преодолимыми и объективно или субъективно непреодолимыми. Первые выполняют стимулирующую функцию, заставляя учителя провести тщательный анализ своей деятельности, выявить причины затруднений и наметить пути их устранения. Вторые выступают в качестве тормоза, препятствуя процессу совершенствования деятельности учителя. Трудности возникают лишь в том случае, когда учитель осознает стоящую перед ним задачу, но не знает путей ее решения или когда его не удовлетворяют результаты работы.

Затруднения могут возникнуть в зависимости от индивидуальных особенностей, характера подготовки учителя и его профессиональной направленности, от особенностей класса и отдельных детей. В ходе анализа необходимо уметь определять, какие

ошибки допущены из-за недостатка профессиональных знаний и умений (умение активизировать учащихся, организовать их самостоятельную деятельность на уроке, правильно рассчитывать время, выбрать темп и методы проведения урока, адекватные поставленным задачам и возможностям учащихся и т.д.), а какие обусловлены личностными качествами (поведение учителя на уроке, способы взаимодействия с детьми, эмоциональность и т.п.).

Анализ результатов бесед с учителями, завучами, директорами школ, преподавателями вузов позволяет, не претендуя на полноту, выделить следующие **условия, обеспечивающие эффективную профессиональную деятельность учителей начальных классов:**

1) глубокие знания в области предмета обучения, понимание учителями принципов, концептуальных идей, заложенных в той или иной технологии обучения;

2) свободное владение широким спектром отдельных методов, приемов и способов проектирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом в начальной школе;

3) наличие умений соотнести логику построения системы методов обучения, организации деятельности школьников в рамках педагогической технологии с реальными личностными характеристиками учеников, что обеспечивает правильность выбора педагогической технологии;

4) способность к рефлексии в ходе реализации той или иной педагогической технологии и ее корректировке в рамках заложенных в ней принципов и концептуальных идей.

Марина Владимировна Николаева – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета, зав. кафедрой начального образования Волгоградского государственного института повышения квалификации работников образования.

Как разработать и реализовать авторскую методическую систему учителя

Т.С. Перекрестова

Формирование у педагога внутренней потребности в инновационном поиске имеет свои закономерности и проходит через ряд объективно существующих этапов. Инновационная деятельность в педагогической практике имеет свои особенности, связанные в первую очередь с неповторимостью личности учителя и ученика, с особенностями класса, школы и т.д.

Степень готовности отдельных педагогов, группы или всего педагогического коллектива к введению новшеств определяется уровнем знаний сущности, значимости и преимуществ планируемых нововведений и их последствий, а также понятием «восприимчивость к нововведениям».

Процесс восприятия новшеств, по определению Э. Роджерса, – это сложная многостадийная мыслительная операция, в ходе которой происходит оценка значения и последствий принятия решения. Этот процесс включает в себя такие этапы, как ознакомление с проблемой – ее анализ – анализ имеющихся путей решения проблемы – выбор пути – принятие последствий выбора того или иного решения.

На «выходе» процесса восприятия новшества возможны следующие варианты: 1) восприятие и последующее использование новшества; 2) полный отказ от новшества; 3) восприятие с последующим отказом от новшества; 4) отказ от новшества с последующим восприятием.

Готовность педагогов-практиков к новаторской, исследовательской деятельности формируется в процессе их включения в инновационный поиск, в опытно-экспериментальную работу, в непрерывное творческое пе-

реосмысление действительности, что приводит к совершенствованию мастерства и профессионализма.

В развивающейся инновационной школе исследовательская деятельность учителя является необходимой составной частью педагогической деятельности и реализуется в форме опытно-экспериментальной работы (ОЭР). Учитель, включаясь в проведение ОЭР, ставит перед собой исследовательские задачи по организации новой практики обучения и воспитания. Отсюда следует, что процесс конструирования авторской методической системы – это процесс творческий.

Рассмотрим **технологии конструирования инновационной методической системы** учителя, которая, на наш взгляд, состоит из трех взаимосвязанных стадий: проектировочной, экспериментальной и рефлексивно-оценивающей. Данная технология была апробирована на базе ряда гимназий и лицеев г. Волгограда.

1. Проектировочная стадия начинается с разработки общего замысла новой методической системы, направленной на прогнозирование конечного результата в сфере формирования личности учащегося в условиях данной школы. С этой целью учитель осуществляет ряд последовательных шагов.

Первый из них направлен на определение **проблемы исследования** и включает в себя выявление актуальности и значимости разрабатываемой инновационной методической системы. Для этого необходимо провести анализ научно-педагогической литературы, отобрать наиболее значимые идеи и на их основе выработать исходную концептуальную модель, определяющую особенности проблемы исследования и процесса ее решения. С позиций этой концепции следует проанализировать собственный педагогический опыт, вычленив из него нерешенные проблемы и противоречия, выбрать наиболее значимую педагогическую проблему и соотнести ее с собственными интеллектуально-

психологическими и профессиональными возможностями. Проблема должна отражать потребности данной школы, соответствовать ее условиям, быть педагогически корректной.

Второй шаг предусматривает **выделение объекта и предмета ОЭР**, что позволяет ограничить круг исследуемых проблем и сконцентрировать усилия на рассмотрении тех новых отношений, свойств и функций учебно-воспитательного процесса, которые учитель собирается раскрыть в своей методической системе.

Третий шаг направлен на вычленение **цели будущей авторской методической системы**. При этом нельзя ограничиваться лишь введением учащихся в различные отрасли знаний – необходимо повышать самосознание школьников, их способность к концептуальному мышлению, целостному видению мира. Главным методическим ориентиром при создании инновационной системы обучения должна стать направленность на свободное развитие ребенка собственной личности.

Четвертый шаг связан с **подробным изложением** концептуальной модели методической системы и технологии ее практической реализации, обеспечивающей повышение эффективности образовательного процесса.

Стадия проектирования инновационной методической системы завершается **определением задач по развитию личности учащихся**. Для этого необходимо выявить существующий уровень личности в целом, а не только отдельных ее компонентов (например, знаний, умений и навыков). Поэтому в качестве самостоятельной задачи исследования в план включается диагностирование учащихся по выявлению исходного уровня их личностного развития.

2. Стадия экспериментальной реализации модели инновационной методической системы включает в себя разработку и апробацию содержательных и процессуальных компонентов системы, обеспечивающих реализацию целей и задач ОЭР: ав-

торских учебных программ, планов уроков, дидактических материалов, технологий обучения и т.д.

Главным элементом инновационной методической системы является **проектирование** авторской учебной программы. В 90-е годы государство предоставило образовательным учреждениям возможность самостоятельно разрабатывать учебные программы, которые помимо следования образовательным стандартам предусматривают вариативную часть – курсы по выбору. По идее, именно они должны предоставлять учащимся возможность индивидуально-личностного развития. Однако практика показывает, что именно вариативная часть учебного плана оказывается с точки зрения методического обеспечения наиболее уязвимым местом. При ее реализации преподаватели испытывают затруднения, так как от них требуется образовательная программа, которую необходимо не только разработать и методически обосновать, но и создать для нее соответствующее технологическое обеспечение. Это порождает новую функцию в деятельности преподавателя как разработчика образовательной программы, которая отличается собственным видением целей, содержания, форм и методов обучения, способов взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения.

При разработке авторской программы педагог обязан прежде всего основываться на образовательном стандарте, устанавливающем тот необходимый минимум знаний, умений и навыков, усвоение которых позволит выпускнику претендовать на получение аттестата или диплома. Однако образовательный стандарт не регламентирует процессуальный аспект образования, т.е. не дает ответов на вопросы: как и в какой тематической последовательности будет происходить усвоение предмета? Каковы должны быть содержание и объем программы? Какие способы, приемы и методы обучения использовать?

Какова должна быть степень интеграции, обобщенности, преемственности в образовательных программах, особенно в инновационных учебных заведениях? Можно ли назвать программу авторской и т.д. Ответы на эти вопросы – компетенция образовательного учреждения и самого педагога.

Анализ опыта инновационной деятельности учителей Волгоградского региона показывает, что такие образовательные программы не могут быть заимствованы в другом учебном заведении или внедрены сверху. Они требуют целенаправленной опытно-экспериментальной, исследовательской работы педагогов и порождают потребность их обучения технологии проектирования таких программ.

Процесс проектирования авторской программы необходимо начинать с оценки имеющейся рабочей программы через призму образовательного стандарта и собственного педагогического опыта. Здесь важно обратить внимание на следующие аспекты: изменились ли цели образования, а вместе с ними и цели предмета, его содержание и объем; изменился ли уровень готовности учащихся и их мотивация к изучению предмета; появились ли новые методики обучения и контроля.

Однако авторская программа – это не просто корректировка старой рабочей программы, а научно-педагогически обоснованное новое методическое знание о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках своего предмета. Это результат анализа имеющихся программ, требований к содержанию образования, современных методик, технологий обучения или педагогического опыта.

Главным признаком авторской программы является **уровень ее новизны** (инновационного потенциала), в соответствии с которым различают следующие **типы учебных программ**:

- **рационализаторские** – полученные путем частичных уточнений и усовершенствований уже существующих программ;

- **комбинаторные** – построенные путем комбинации нескольких программ в одну, – оказываются продуктивными, если комбинируются программы, основанные на общей образовательной парадигме, с пересекающимися функциями, с родственным содержанием;

- **дополняющие (модификационные)** – существенно новые по содержанию, но выполненные в рамках общепринятой парадигмы образования;

- **новаторские (авторские)**, отличающиеся новизной парадигмы, замысла, предполагаемых технологий обучения. На этом уровне обновляется образовательная система в целом (методическая концепция, учебный план и технологии его реализации, состав учебных предметов и их взаимосвязь), и лишь в контексте этого обновления отдельные учебные программы становятся педагогической ценностью.

Таким образом, **авторская программа – это учебно-технологический документ, фиксирующий содержание образования в виде перечня вопросов, подлежащих усвоению учащимися в рамках изучения отдельного учебного предмета (курса) за определенный промежуток учебного времени, а также содержащий методические советы по организации процесса обучения.**

Такой подход позволяет выделить несколько **функций учебных программ** в образовательном процессе.

Первая заключается в фиксации содержания образования на уровне учебного предмета, причем разрабатываемая программа должна занять свое определенное место, способствуя тем самым обеспечению целостности образования. Отсюда общее требование к программам – их единство.

Кроме того, программы являются нормативными документами, направляющими деятельность учителя и учащихся, а также служат средством контроля за их работой – это вторая функция программ. Из нее вытекает требование: программа должна быть процессуально и технологически обоснована.

Изучение опыта инновационных учебных заведений позволяет выделить такие тенденции развития технологии обучения, как возрастание диагностичности, интенсивности, социально-игровой контекстности, диалогичности, моделирования профессиональных ситуаций, межпредметности, роли творческой индивидуальности педагога.

В качестве базовых учителя многих инновационных школ выделяют следующие технологии, разрабатываемые в концепции личностно ориентированного образования:

- задачный подход, состоящий в том, что любой изучаемый материал представляется в виде системы задач трех типов – предметных, включающих фактический материал изучаемого предмета; конструктивных, предполагающих поиск способов приобщения учащихся к данной области культуры; личностно ориентированных, связанных с выявлением ценностно-смыслового компонента материала;
- учебный диалог;
- учебная имитационная игра.

Рассмотрим **технологии проектирования авторских учебных программ**.

Они создаются на основе базисных и являются руководящим документом при реализации единого уровня общего среднего образования, поэтому прежде всего должны отвечать общеобразовательным стандартам.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что программа – это стратегический план изучения предмета в целом, ориентированный на определенные цели и задачи обучения. Программа отражает конкретный круг вопросов, последовательность их изучения, распределение по времени в рамках учебного предмета. Она составляется с учетом логики представляемой ею науки, дидактических принципов обучения (научности, доступности, последовательности, системности и др.) и возрастных особенностей учащихся.

Текст авторской программы должен отвечать следующим требо-

ваниям: состоять **из четырех логически связанных частей – объяснительной записки** к разрабатываемому курсу, **содержательной части** и **перечня требований** к уровню знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся; четвертая часть должна **отражать изменения в структурных компонентах личности учащихся** (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сферах и т. д.).

В **объяснительной записке** обязательно присутствие следующих сведений.

1. Цели программы должны отражать концепцию школы, уровни развития, направленности интересов учащихся.

2. Задачи курса – перечень учебных действий учителя, учебных работ учащихся, обеспечивающих достижение целей.

3. Актуальность разработки данной программы и ее новизна, показанная на примере ведущих образовательных компонентов, отобранных для данной программы (представления, понятия, знания о связях, закономерностях, умения, элементы опыта творческой деятельности и др.).

4. Обеспеченность программы средствами обучения – учебниками, дидактическими материалами, наглядными пособиями, в том числе авторскими.

5. Обоснование выбора образовательной технологии для реализации в практике обучения, заложенного в программу содержания образования.

6. Время на изучение, возможные трудности, связанные с работой по данной программе, а также пути их преодоления, предупреждения или компенсации.

Вторая часть программы (ее основной текст) должна представлять ее содержательную сторону, структуру и логику изучаемого предмета. Эта часть разбивается на рубрики, части, разделы, темы. Внутри темы отобранное содержание распределяется блоками (абзацами), отражающими законченную мысль, идею, научное

положение. Эта часть программы должна быть написана так, чтобы по ней можно было составить тематический план, разбить по времени изучения и определить порядок изучения каждой части курса.

Целевая основа программы должна находить отражение в **третьей части** – перечне требований к уровню знаний и умений, которые необходимо усвоить школьникам. Эта часть может быть выражена в двух вариантах:

1. Перечень знаний и умений дается после каждого раздела или темы.

2. Перечень помещается в конец (или в начало) программы, как бы суммируя всю содержательную часть курса или четко задавая ориентир обучения, т.е. его результат. Но в том и другом случаях он должен четко соответствовать концепции программы и ее содержательной части.

Завершая характеристику требований к содержательному наполнению структурных единиц программы, отметим **ряд элементов, внесение которых в программу не предусматривается**. Так, в тексте программы не отражается последовательность рассмотрения вопросов темы и их иерархия. Эти проблемы решаются на уровне конкретизации деятельности учителя и учащихся на этапе тематического планирования и составления конспекта урока. Кроме того, программа не определяет время на изучение отдельных вопросов темы, но указывает лишь общее число часов, отведенных учебным планом на изучение курса, распределяет часы на разделы и темы.

Заключительным этапом работы на стадии экспериментальной реализации модели авторской методической системы является деятельность, связанная с осуществлением **проверки состоятельности** предложенных в ней основных проектных решений при обязательном непрерывном отслеживании (мониторинге) эффективности их функционирования в условиях инновационного учебного процесса.

Рефлексивно-оценивающая стадия предполагает анализ, осмыс-

ление и оценку всего хода и результатов ОЭР по конструированию инновационной (авторской) методической системы. На этой стадии важно иметь четкие критерии, по которым можно судить об эффективности педагогической деятельности:

- наличие четко и диагностично заданной цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных или практических задач и способов их решения;
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса;
- наличие логики, последовательности определенных этапов усвоения данной предметной области;
- мотивационное обеспечение деятельности учащихся и реализации их личностных функций в этом процессе;
- указание границ правилосообразной и творческой деятельности преподавателя;
- применение в учебном процессе новейших технологических средств и способов переработки информации.

Основное внимание на данной стадии необходимо сосредоточить на экспериментальной проверке эффективности обучения по разработанной программе и ее корректировке по результатам проверки.

Затем проводится работа, связанная с окончательным оформлением, экспертизой и утверждением авторской методической системы обучения, а также с обеспечением условий для ее включения в реальный учебно-воспитательный процесс инновационного учебного заведения.

Процесс разработки авторской методической системы завершается **апробацией** авторских программ, методик и технологий учебно-воспитательного процесса в соответствии с замыслом ОЭР. Учителю необходимо проводить постоянное наблюдение, осуществлять самоконтроль за ходом эксперимента с целью отслеживания его результативности. Следует подчеркнуть, что при теоретическом описании авторской методической систе-

мы в принципе неприемлема установка на «полное» описание проектируемой системы и результатов ее функционирования. Важно вычленивать не только, что и как изменилось в методической системе, педагогической технологии, но прежде всего – какие изменения произошли в личности ребенка.

Таким образом, под технологией разработки авторских программ следует понимать определенный алгоритм педагогической деятельности учителя. Такая технологическая цепочка может состоять из следующих этапов:

1. Выбор и обоснование автором своей теоретико-методологической позиции.

2. Формирование целей учебного курса в соответствии с выбранными теоретико-методологическими позициями и целями образования данного инновационного учебного заведения.

3. Отбор и структурирование содержания образования в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся, которым оно адресуется, с выделением уровней обучения и показателей обученности учащихся на каждом из уровней.

4. Отбор уже существующих или разработка новых, оптимальных для каждой из структурных единиц программы педагогических средств, форм, методов организации процесса обучения и способов взаимодействия педагога и учащихся.

5. Экспериментальная проверка эффективности обучения по разработанной программе.

6. Мониторинговая психолого-педагогическая деятельность по отслеживанию качества авторской образовательной программы направлена на ее корректировку.

Процесс разработки авторской методической системы занимает довольно длительный период. Наши исследования показали, что педагогический процесс, ориентированный на развитие личности, предполагает реализацию учителем индивидуальной творческой модели педагогиче-

ской деятельности, требующей внесения авторского начала в целеполагание, отбор и конструирование содержания обучения, в структуре которого представлен собственный личностный опыт учителя в построении методической системы, реализующей индивидуальный стиль его деятельности.

Татьяна Сергеевна Перекрестова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Диалоговая компетентность в профессиональном развитии учителя начальных классов

М. С. Байматова

В последнее время в педагогике большое внимание уделяется диалогу, что объясняется потребностями и запросами современного этапа модернизации российского образования. Проблема общения и диалога между людьми имеет большую теоретическую и практическую значимость в становлении индивидуально-личностного развития ребенка. Однако в массовой педагогической практике учебная деятельность младших школьников остается сферой, в которой не допускается общение и сотрудничество со сверстниками. Это еще раз подтверждает, что в ходе учебного процесса дети должны контактировать не только непосредственно с учителем, но и друг с другом. Форму совместной деятельности на уроке необходимо сделать содержанием образования каждого ребенка. Программы и организация процесса познания должны строиться так, чтобы наталкивать учащихся на догадки, давать

возможность обозначить «зону поиска» и в ходе обсуждения находить решение. Для этого можно использовать такие формы организации учебной деятельности младших школьников, как **диалоги и дискуссии**.

Однако учебная дискуссия менее всего применяется в начальной школе, что обусловлено недостаточной разработанностью соответствующего методического обеспечения.

Организация **дискуссионного общения** детей на уроке возможна, если педагог будет руководствоваться рядом требований, регулирующих его деятельность.

Одним из главных является требование **коммуникативного контакта**, причем коммуникацию мы рассматриваем как процесс установления и развития контактов между учащимися в совместной деятельности, обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению.

Организуя коммуникативный контакт между учащимися, учитель должен поддерживать у них уверенность в своих силах, давать всем желающим возможность высказать различные точки зрения по обсуждаемой проблеме, а также одобрять первые попытки участия в учебной дискуссии. Те, кто нуждается в помощи, должны иметь возможность воспользоваться ею. А младшим школьникам, проявляющим агрессию по отношению к товарищам, следует разъяснить необходимость выслушать мнение всех ребят и для избежания конфликтов в дальнейшей совместной работе выработать общее мнение по обсуждаемому вопросу. Соблюдение этих условий стимулирует ребенка к рассуждениям, самостоятельному мышлению, отстаиванию своей точки зрения.

Покажем на конкретном примере, как теоретические рассуждения младших школьников были включены в основное обсуждение на уроке в ходе работы со словами. Каждый из учащихся представлял себя учителем и пытался определить, как будет действовать ребенок, чтобы не допустить

ошибки, т.е. какие правила будет применять. Обсуждение учебного задания велось учащимися с позиции воображаемых учеников, которые должны записать предлагаемое слово с опорой на полученный запас знаний.

Воспроизведем **фрагмент урока в 3-м классе**. Таня – «слабая» ученица, работала с двумя более «сильными» и активными учениками. Ребята сами распределились так: Рита – 1-й класс, Таня – 2-й класс, Дима – 3-й класс.

Рита: Чур, я буду слова читать. *Таня*: Нет, нет, я, Риточка! *Рита*: Давай будем читать по очереди. (Глядя на недовольное лицо Тани, тут же добавляет:) Ну ладно, читай ты. *Таня* (читает): **Уголь**. Это мое слово, так как второклассники уже прошли правило: мягкий знак на конце слова (ребята соглашались с ней, и Таня записывает слово в свою тетрадь. Читает следующее слово:) **Знаю**. *Рита*: А это мое слово! *Таня*: Попробуй доказать. *Рита*: Не напишут же дети **зною**. (Рита записывает слово.) *Таня*: **Служим**. (Смотрит на Диму.) *Дима*: Это не мое слово, оно для четвертого класса. *Таня*: Тогда мое, ведь они уже изучили **жи-ши**. (Таня произносит это очень уверенно, и Дима ей сначала уступает.) *Дима*: Нет, я перепутал (и после поддержки учителя доказал, что Таня ошиблась). *Таня*: А-а, да, да, да! Здесь **жи** стоит в окончании слова. *Дима*: Конечно, **-им, -ем** – это окончания. *Таня*: Хорошо, ты прав, Дима. (Читает следующее слово:) **Больше**. *Рита*: Это мое слово. Первоклассники смогут его написать. Ведь они уже изучили мягкий знак на конце и в середине слова. *Таня* (помня свои ошибки): А мне кажется, что нет. Они же окончания не знают: **больши – больше** и т.д.

В процессе учебной деятельности выявилась необходимость использования в работе учителя требования учебного взаимодействия, которое мы понимаем как «**проявление сотрудничества** в форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общения» (Зимняя, 2000).

Одной из важнейших характеристик сотрудничества учащихся в процессе обучения является его автономность от деятельности педагога. Наблюдения показали, что замечания и оценки учителя младший школьник воспринимает тревожно и беспокойно, часто это заставляет ребенка волноваться на уроке. Можно считать, что экспериментальная модель оказалась эффективной, поскольку ребята, получавшие такие замечания от одноклассников, успешно справлялись не только с текущими заданиями на уроках, но и с контрольными работами, показывая более высокие результаты, чем учащиеся, вступавшие в учебное взаимодействие только с учителем.

Здесь важно уточнить, что учебное взаимодействие проявляется прежде всего в интеллектуальной активности младших школьников: поступление информации и обмен ею, выдвижение гипотез, формирование своей точки зрения, обсуждение заданной проблемы, а также проявление поведенческой активности учащихся и установление связей между партнерами по общению.

Разумеется, общение и совместная деятельность укрепляют в младших школьниках чувство самостоятельности, независимости, равноправия, учат их принимать во внимание точку зрения сверстника, координировать его действия со своими и находить общий язык с партнером по общению.

Например, учитель рисует на доске несколько схем слов и просит придумать к ним слова. Эта работа должна быть организована в парах – тогда учащиеся имеют возможность проверить друг друга и убедиться, что задание выполнено верно. В результате такого учебного взаимодействия на уроках уже не наблюдалось ответов, не соответствующих схемам. Однако во время выполнения этого задания в классе возникали мимолетные эмоциональные всплески, вызванные желанием детей быстрее озвучить результат. Нередко приходилось

слышать: «Не торопись, надо еще раз проверить!» Важно, чтобы дети поняли, что совместно выполненную работу надо тщательно проверять, так как мнение одноклассника может быть и ошибочным.

Требование группового обсуждения мы понимаем как средство положительного влияния на результат учебной деятельности учащихся, способ регулирования их межличностного взаимодействия и развития рефлексии.

Хороший эффект дает **использование групповой работы на уроке**. «Слабым» ученикам следует разъяснить, что им необходимо участвовать в групповом обсуждении, чтобы преодолеть в себе стеснение и робость, а также напомнить, что любая точка зрения, даже на первый взгляд и неудачная, может содержать подсказку к решению проблемы. В такой ситуации учитель старается внимательно наблюдать за учебным взаимодействием младших школьников с тем, чтобы находить и выделять самые удачные, а в некоторых случаях и конфликтные совместные действия учеников. По просьбе учителя некоторые группы, построившие свою работу наиболее успешно, демонстрируют ее всему классу. Также выслушиваются мнения детей об удачных моментах в работе группы и о том, что бы им хотелось использовать в собственной работе. Педагог, комментируя итоги групповой работы, акцентирует внимание детей на более продуктивных ее особенностях, чтобы они могли применить это в своей деятельности. Так постепенно создаются условия для применения наиболее удачных способов взаимодействия учащихся на уроке.

Наблюдения показали, что ребятам в классе лучше предлагать несколько вариантов со-организации, позволяя каждой группе использовать наиболее удобную форму совместной деятельности. Так, например, работая над составлением предложения по схеме, одни группы работают «хором»: дети

вместе произносят слово и берут нужную карточку, затем – второе слово и т.д., вместе проверяют выполненное задание. Другие делят работу по частям: один ученик подбирает первое слово и карточку, затем дети обсуждают это, потом другой подбирает следующее слово и т.д. Третьи делят работу на этапы: один находит слово, другой ставит карточку и наоборот, в конце работы дети обсуждают и проверяют задание. В результате такой деятельности учащиеся могут использовать и несколько вариантов совместной работы. Помощь учителя здесь выражается в том, что он фиксирует наиболее приемлемые стили работы, предлагает их для общего ознакомления, обсуждения, а также нахождение самых удачных способов совместной деятельности.

Мы выявили, что особенно благотворное влияние групповая работа оказывает на отношение «слабых» учащихся к учебной деятельности. Их поведение и активность на уроке значительно меняются: дети обретают уверенность в себе, между учащимися устанавливаются доброжелательные взаимоотношения.

В результате выявилась необходимость применения требования сотрудничества, следование которому позволило активизировать учебно-познавательную мотивацию младших школьников.

Под сотрудничеством мы понимаем совместную деятельность его участников в учебном процессе, в результате которой отношения между педагогом и учащимися изменяются, преобразуясь в равноправные.

В учебной деятельности сотрудничество младших школьников открывает перед учителем возможность управлять формированием их межличностных отношений: расширять контакты учащихся, включать в группы других детей, создавать новые группы. При организации совместной работы учащихся их деятельность наполняется ценностно-смысловым содержанием, углубляются мотивы

учения, формируется положительное отношение к умственному труду. В ходе наших наблюдений выяснилось, что обращение детей к учителю в процессе сотрудничества происходит в основном, если они не могут скоординировать уже сформулированные точки зрения, т.е. в результате разногласий. Характер обращений к учителю был таким: «Он считает, что..., а я считаю, что... Кто же из нас прав?»

Польза учебного сотрудничества для воспитания терпимости, сдержанности и корректности по отношению к сверстникам особенно наглядно проявляется в формировании групп детей с разными темпами работы. В такой группе быстрый и непоседливый ученик назначается контролером за действиями своего медлительного товарища. Полезно бывает объединить вместе детей упрямых, привыкших настаивать на своем мнении. Именно столкновения между ними помогут детям увидеть свои недостатки, тренировать свою волю и сдержанность, а также приобрести необходимый опыт терпимости. Подобные конфликты можно превратить и в сильное средство воспитания. Так, некоторые ребята часто жалуются на плохой почерк своего соседа: «Ну и каракули, ничего не понятно!» Для таких детей толчком к исправлению почерка послужила беседа с учителем, который объяснил ребятам, что писать красиво нужно для того, чтобы товарищам было легче работать с ними на уроках. Результат этого разговора превзошел все ожидания: впредь ребята старались следить за своим почерком и всегда писать красиво и аккуратно.

Последовательное обучение сотрудничеству является важным и эффективным средством формирования у младших школьников учебной самостоятельности, инициативы, групповой солидарности, сплоченности, ответственности, что повышает эффективность урока в целом, а также усиливает его воспитательное воздействие.

Все выделенные нами требования использования учебной дискуссии тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены и служат ориентиром не только для подготовки будущего педагога, но и для профессионального роста и саморазвития учителя начальных классов.

Маргарита Стальевна Байматова – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Педагогические ценности учителя начальных классов

Е.А. Руденко

Личность педагога рассматривается как важное условие, определяющее успешность образовательного процесса, и считается основным мерилем его профессионализма.

Младшие школьники относят учителя к кругу высоко значимых взрослых, ему подражают, его авторитету подчиняются. Учителю начальных классов необходимо следовать научно обоснованному воздействию на ребенка, воплощая общечеловеческие ценности, так как именно в младшем школьном возрасте закладываются первые ценностные ориентации, нормы поведения и деятельности.

Следует отметить, что наряду с процессом передачи детям знаний всегда происходит трансляция личностного плана педагога, причем не только позитивного, но и негативного характера. Поэтому знания, умения и навыки – лишь элементарные основы личности учителя, а проявления его естественного и гармоничного поведения в контексте современной культу-

ры, на уровне высокой духовности – более высокий и продуктивный уровень развития его профессиональной деятельности.

К сожалению, как программы вузовского образования, так и система повышения квалификации ориентированы на подготовку специалиста в области конкретных наук и методик обучения. Личностное развитие педагога оказывается «вынесенным за скобки». В итоге – **большинство сегодняшних педагогов имеют множество проблем личностного плана**, что делает их не только незащищенными и уязвимыми в повседневной жизни, но и не позволяет эффективно решать профессиональные задачи.

Мы считаем, что **основой личностно-профессионального развития учителя начальных классов являются педагогические ценности**. Понятие ценности применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально обусловленными приоритетами развития культуры [1, с. 66]. Ценности выступают в качестве ориентиров, которые полезны, нужны людям исторически определенного общества в качестве цели, идеала.

Заметим, что личность самостоятельно определяет для себя ранг ценностей, так как всякая ценность характеризуется двумя свойствами – функциональным значением и личностным смыслом, т.е. отношением к потребностям человека. Личностный смысл ценности, с одной стороны, определяется объектом, выполняющим функцию ценности, а с другой – зависит от самого человека.

Педагогические ценности формируются исторически в ходе развития общества, образования и фиксируются в педагогической науке как форме общественного сознания в виде специфических условий, образцов и представлений. По мере изменения потребностей общества, школы, личности изменяются, переосмысливаются и педагогические ценности.

Возникает вопрос: какие же ценности являются **приоритетными** для современного начального образования?

Происходящие в современном обществе преобразования ориентированы на глубокое переосмысление роли и значения человека, признание человеческой личности в качестве важнейшей общественной ценности. Основой современной стратегии образования является его гуманизация, суть которой заключается в признании абсолютной ценности человека, приоритета его прав на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов. Поэтому образование и воспитание состоят не столько в передаче знаний, сколько в развитии внутренних свойств личности с ориентацией на индивидуальность ученика. В обучении центр тяжести постепенно переносится с субъект-объектных отношений между учителем и учеником на субъект-субъектные, в которых и учитель и ученик признаются равноправными участниками образовательного процесса, ведут совместный поиск ценности и смысла в изучаемой проблеме.

Следовательно, **высшей ценностью воспитания является личность ребенка**. Однако, чтобы эта ценность вошла в сознание педагога, в систему его личностных ориентиров, необходимы укрепление самого педагога, смена его образа мыслей и поступков. А это связано с проявлением нового мышления, которое нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств.

С опорой на исследования К. Роджерса мы полагаем, что работа в данном направлении должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя начальных классов, реализующихся в процессе его межличностного взаимодействия с учащимися. Роджерс выделяет три основные установки [2, с. 226–232].

Первая из них, называемая **подлинностью**, предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность транслировать их в межличностном общении с учениками. Иными словами, в отношениях с учениками учитель может выступать реальным, «живым» человеком, он может испытывать скуку, интерес к ученикам, может сердиться на них, симпатизировать им. Однако, делаясь своими чувствами, он не должен приписывать их детям и воплощать в суждения оценочного плана. Например, учитель рассердился на ученика и говорит: «Ты глупый и бездарный ребенок!» В этом случае педагог не делится своими чувствами, а дает оценку, вызывающую у ребенка обиду, гнев или страх.

Вторая установка, описываемая терминами «**одобрение**», «**принятие**», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Суть ее – одобрение ученика как небезупречного человека, которому свойственны различные чувства, различные черты.

Третья установка – «**эмпатическое понимание**». Она выражается в видении учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. Важно полностью настроиться на всё, что ребенок испытывает в данный момент, не стремясь в то же время проанализировать содержание его чувств или деятельности, чтобы как-то оценить их или исправить. Эта установка альтернативна типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию» – пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков.

Необходимым условием личностно-профессионального становления учителя начальных классов является **свобода**. Ее внешним проявлением для педагога является возможность выбора педагогической концепции, которая лежит в основе его профессиональной

деятельности, своего педагогического кредо, стиля педагогической деятельности. Однако свобода предполагает сознательный и ответственный выбор ценностных ориентиров в сфере профессиональной деятельности, предвидение влияния своего поведения на детей.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996.
2. Роджерс Р., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.

Елена Александровна Руденко – ст. преподаватель кафедры начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Развитие педагога средствами изобразительного творчества

В.В. Бондарева

Понимание личностно-профессионального развития педагога сегодня позволяет рассматривать его как итог профессионально-педагогической подготовки, как обретение индивидуальности, неповторимости, духовности, субъектности. Это проявляется в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке педагогических процессов; в целесообразности, обоснованности, свободе действий в ситуациях воспитания и обучения; в оригинальности выбора и сочетания средств, форм, приемов деятельности; в умении осознанно влиять на изменение ситуации, в которой эта деятельность осуществляется.

Необходимо отметить, что на всех этапах своего развития и становления педагог выступает вначале

как субъект учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, а в дальнейшем – как субъект целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для педагогического творчества, включая его высший уровень – разработку и создание авторских педагогических систем [5].

Механизм профессионально-личностного развития и саморазвития показан Н.К. Сергеевым как специфическая самоорганизация педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития. Происходит также освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. При этом индивидуально-личностный мир педагога является специфическим источником этой системы, ее целевых, содержательных и процессуальных характеристик.

Широкие возможности в становлении и саморазвитии педагога, развитии его субъектности, индивидуальности дает изобразительная деятельность.

Нами разработана педагогическая технология личностно-профессионального развития на основе художественно-творческой деятельности. Структурными элементами этой технологии являются цель, содержание, диагностика и коррекция.

Целью технологии личностно-профессионального развития педагога является развитие «сущностных сил» личности, становление его творческой активности и самостоятельности, проявление стремления к самосовершенствованию и саморазвитию путем приобщения к художественно-творческой деятельности, рефлексии и к поиску смысла своей деятельности.

Содержательными компонентами технологии являются аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий компоненты, которые находятся в определенном соответствии с компонентами творческой личности педагога.

Результатом аксиологического компонента технологии становится:

- ориентация студентов на общечеловеческие и духовные ценности, которая проявляется как устойчивая внутренняя детерминанта поведения независимо от внешнего воздействия;
- осознание общечеловеческих и духовных ценностей на личностном уровне;
- осознание себя как части культуры;
- осознание ценности личности другого человека, необходимости побуждения его к самовоспитанию, к тому, чтобы стать творцом самого себя, и как результат – осознание каждым субъектом собственной индивидуальности и неповторимости.

Результатом когнитивного компонента технологии становится:

- широкая ориентация в теоретических вопросах искусства;
- формирование представления об искусстве и творчестве как о социальных явлениях;
- широкая ориентация в теоретических вопросах творчества, особенностях творческой деятельности детей и педагогических возможностях художественно-творческой деятельности;
- знание методических систем эстетического воспитания и обучения детей искусству и творчеству.

Результатом деятельностно-творческого компонента технологии становится:

- устойчивый характер познавательных мотивов и активность в художественно-творческой и профессиональной деятельности, которые проявляются в сочетании с инициативностью, самостоятельностью, творческой импровизацией;
- актуализация общих педагогических умений в творческом плане;

– проявление эмоционально-позитивного отношения к художественной деятельности и включение ее в педагогическую деятельность;

– проявление эмоциональности, ассоциативности, способности к аллегориям и метафоричности, повышение уровня творческого воображения;

– устойчивый интерес к художественной деятельности, уверенность в своих возможностях, стремление к самовыражению, самореализации, личностному саморазвитию.

Следующим структурным элементом данной технологии является диагностика.

Для определения личностных характеристик в психологии разработаны тесты на определение «Я»-концепции, саморегуляции, креативности и т.д. Но нас интересует не креативность сама по себе, а качества, которые свойственны творческой личности, развивающиеся и проявляющиеся в процессе реализации технологии личностно-профессионального развития.

Джон Равен [4] утверждает, что традиционные тесты достижений не могут должным образом оценить результаты педагогического процесса. К новым диагностическим методикам исследователь относит технику описательных заключений, событийно-поведенческое интервью, процедуру выявления ценностных ожиданий. Они отвечают целому ряду принципиально иных требований: чувствительны к особенностям приобретаемого опыта, который у каждого человека будет своим, применяются исключительно при условии создания для каждого ученика адекватной образовательной среды, учитывают его индивидуальные способности, интересы и ценности, фиксируют динамику развития индивидуальных способностей, гарантируют выявление разных типов одаренности.

В нашей технологии **диагностика состояния личностного роста** осуществляется на основе эмпирических данных, отражающих проявления показателей (качеств) творческих спо-

способностей, полученных путем наблюдений за художественно-творческой деятельностью студентов, результатов выполненных студентами упражнений творческого характера, анализа продуктов творческой деятельности в период практики, разработки и реализации художественно-творческого проекта.

Такая диагностика дает каждому студенту возможность проектировать индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития.

Для того чтобы определить состояние и основные характеристики личностного роста студентов на каждом из этапов педагогического процесса технологии, нами выработаны **критерии диагностики**. В целях сбора и обработки информации была составлена карта обследования студентов, включающая компонентную структуру творческой личности и показатели художественно-творческих способностей.

Наиболее рациональным считается представление в качестве критериев обучения диагностируемых задач в рамках образовательной области, учебного раздела, учебной темы, степень усвоения которых подлежит контролю. Мы также разработали систему задач, критерии их успешного решения и систему средств для решения этих задач.

Основной формой организации педагогического процесса является творческая мастерская, которая представляет собой установку «непосредственных», субъект-субъектных отношений, организацию взаимодействия на основе художественного и педагогического творчества, смыслопоисковой и рефлексивной деятельности.

На каждом этапе педагогического процесса нашей технологии решаются определенные задачи. Для определения успешности их решения выработаны критерии и система средств (упражнения, творческие задания, художественно-творческое проектирование).

На первом этапе «раскрепощения» личности для творческой дея-

тельности, преодоления стереотипов и комплексов, связанных с собственной изобразительной деятельностью, определены задачи:

- способствовать осмыслению студентами значимости художественно-творческой деятельности;
- создать условия для реализации субъект-субъектных отношений как между студентами, так и между преподавателем и студентами;
- способствовать развитию рефлексии как основного механизма осмысления собственного опыта и определения задач саморазвития.

Для решения этих задач разработана **система упражнений**, предполагающая индивидуально-личностный подход: составление красочной палитры, соответствующей различным состояниям, характерам, эмоциям человека; осознание и поиск смысловой характеристики линии, цветового пятна, композиции; изображение вкуса спелого яблока, лимона, музыки и различных звуков, звучания имени и т.д.

Критерии успешного решения задач первого этапа педагогического процесса:

- эмоциональная приподнятость;
- проявление смелости, активности, включенности в деятельность, двигательная легкость, живость, быстрота овладения художественными приемами и техниками;
- проявление заинтересованности в результатах своего творчества.

Второй этап направлен на раскрытие потенциальных художественно-творческих возможностей. На данном этапе нами были определены следующие диагностируемые задачи:

- способствовать осмыслению студентами проявления своей субъектности;
- стимулировать проявление самостоятельности, способности к самовыражению, творческой активности, способности к сотрудничеству;
- способствовать развитию рефлексии.

Достижение этих задач осуществлялось через творческие задания

«вечных тем искусства». Это творческая работа над созданием художественного образа по темам: «Материнство и детство», «Человек и его проблемы», «Природные стихии», «Мир вещей».

Критерии успешного решения задач второго этапа педагогического процесса:

- удовлетворение от процесса творческих поисков и экспериментов, а также от полученного результата;
- результат художественно-творческой деятельности, выраженный в художественном образе, адекватном замыслу;
- результат рефлексии собственного опыта студентов выражается в определении ими дальнейших образовательных задач.

Третий этап – становление и развитие творческих способностей будущих педагогов в их профессиональной деятельности – направлен на реализацию творческих возможностей в практической педагогической деятельности. Этот этап совпадает с периодом подготовки к педагогической практике и прохождения ее студентами в образовательных учреждениях. Поэтому актуальным становится приобретение опыта востребования знаний, отбора учебного материала, активного конструирования собственного учебного процесса и самостоятельного творческого проектирования технологий обучения средствами художественно-творческой деятельности.

На данном этапе нами были определены следующие диагностируемые задачи:

- способствовать осмыслению студентами значимости и возможностей художественно-творческой деятельности в проявлении личностных свойств ребенка;
- способствовать созданию условий субъект-субъектных отношений, в которых студенты проявляют самостоятельность, способность к самовыражению, творческой активности, сотрудничеству, умению отбора учебного материала, активного конструирования

собственного учебного процесса и самостоятельного творческого проектирования технологий обучения средствами художественно-творческой деятельности;

- способствовать развитию рефлексии как основного механизма осмысления собственного педагогического опыта, результатов опыта саморазвития.

Задачи этого этапа решаются путем приобретения опыта востребования знаний, отбора учебного материала, активного конструирования собственного учебного процесса.

Технология позволяет осмыслить значение и особенности эстетического воспитания и обучения: программы, цели, содержание, методы. Студенты актуализируют свои теоретические знания и профессионально-практические умения из курсов психологии, дефектологии, педагогики, коррекционной педагогики и т.д. Таким образом, деятельность студента по приобретению профессиональных, предметных знаний становится личностно значимой.

Критерии успешного решения задач третьего этапа педагогического процесса:

- удовлетворение от процесса творческих поисков и экспериментов, а также от полученного результата;
- результат творческой деятельности, выраженный в приобретении нового знания (вначале – добывание нового опыта, затем – усвоение этого опыта), в нахождении доказательств и объяснении связей, отношений и закономерностей в изучаемых фактах, явлениях, процессах, а также в реализации творческого проекта в период практики;
- результат рефлексии собственного опыта, знаний и умений студентов фиксируется в виде письменных работ, а также выражается в определении ими дальнейших задач по самосовершенствованию, саморазвитию и самоорганизации.

Итак, представленные задачи и критерии успешного их решения

позволяют диагностировать состояние личностно-профессионального развития, развития творческих способностей студентов и осуществлять их дальнейшую корректировку.

Литература

1. *Борытко Н.М.* Педагог в пространствах современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2001.
2. *Колесникова И.А.* Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дис. ... доктора пед. наук. – Л., 1991.
3. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999.
4. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы/Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001.
5. *Сергеев Н.К.* Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. ... доктора пед. наук. – Волгоград, 1998.

Вера Владимировна Бондарева – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Личностно-развивающее обучение учителей начальных классов в условиях повышения квалификации

Л.В. Терешина

Наше время требует от каждого человека оперативной и эффективной адаптации к новым условиям существования, ускоренного овладения новыми знаниями. В связи с этим в последние годы усилилась роль образования в жизни каждого человека.

Образование призвано стать качественно новым. Ушло в прошлое представление об образовании как об относительно непродолжительном и законченном процессе. Основной задачей образования становится **создание условий для обучения человека на протяжении всей его жизни**. При этом необходимо учитывать индивидуальные образовательные потребности, общественные условия и цели.

Современный этап развития непрерывного образования ориентирован на развитие высокого уровня профессиональных умений педагога, его личностных качеств и творческого потенциала в системе повышения квалификации работников образования. Достижение поставленных задач возможно только в том случае, если учитель становится активным и равноправным субъектом процесса обучения.

Как мы знаем, в силу объективных факторов зачастую участие взрослого человека в реализации процесса обучения пассивно, так как его основная роль заключается в восприятии социального опыта, передаваемого ему обучающим. Готовность к учению определяется в основном внешними причинами, которые создают искусственную мотивацию.

Необходимо предоставить учителю более широкие возможности и для успешной учебной деятельности, и для развития личности. Участие в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения позволяет обучающемуся реально влиять на содержание, формы и методы обучения, адаптировать его к своим индивидуальным потребностям и особенностям. Обучение становится индивидуализированным, адресным, четким и функциональным. В этом случае учитель самостоятельно, творчески и ответственно подходит к своему обучению, повышает его заинтересованность в достижении запланированных результатов, а значит, и уровень мотивации.

Решение задач обучения зависит от личности самих обучающихся, их

физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностей. Поэтому при организации обучения учителя важно выявить эти особенности на этапе диагностики, в результате чего формируется устойчивая мотивация обучения. Казалось бы, у учителя она уже сформирована. Это то, что отличает взрослого человека от незрелого. Но, как известно, некоторые физиологические функции человеческого организма, связанные с процессом обучения, с возрастом несколько ослабевают: снижается зрение, слух, ухудшается память, быстрота и гибкость мышления, замедляется реакция. Эти проблемы возникают в той или иной мере у каждого взрослого обучающегося и оказывают влияние на желание учиться.

Главные трудности у взрослого человека носят психологический характер. Американский психолог А. Маслоу отмечал, что взрослый в процессе получения знаний испытывает страх, тревогу, потребность в безопасности и уверенности.

Почему это происходит? Очевидно, потому, что, с одной стороны, стремясь к достижению поставленной цели, человек старается внести положительные изменения в свою жизнь, социальный статус, но, с другой стороны, у него возникает страх перед взятой на себя ответственностью за учебу. У некоторых взрослых необходимость быть в роли ученика вызывает чувство дискомфорта. Вот почему важно на этапе диагностики **закрепить мотивацию обучения учителя**. Для этого нужно определить образовательные потребности обучающегося, выявить объем и характер его профессионального опыта, выяснить психологические особенности, определить стиль обучения. С этой целью можно использовать диагностические тесты, анкеты, собеседования, наблюдения. Анкеты и тесты могут быть стандартными, но наиболее эффективны те, которые разработаны в соответствии с конкретными обстоятельствами, целями обучения и особенностями обучающихся.

Как показывают исследования, **у каждого взрослого человека образовательные потребности строго индивидуальны**. Чаще всего они связаны с профессиональными интересами: повысить свою квалификацию, познакомиться с современными новациями и др. Реже появляется желание изменить личностную сферу: научиться более квалифицированно заниматься обучением и воспитанием детей, расширить свой кругозор, избавиться от нерешительности и обрести уверенность в себе, научиться общаться с другими людьми. Анализ образовательных потребностей может привести к разработке конкретной профессиограммы или набору компетенций.

В процессе изучения профессионального опыта учитывается наличие практических навыков и умений педагога, которые могут стать основой для его дальнейшего обучения, источником обучения коллег, объектом систематизации и теоретического обобщения. Важно также в процессе обучения учитывать наличие определенной подготовки в данной сфере деятельности.

Выявленные психофизиологические особенности и стили обучения помогают **построить адаптированный процесс обучения для каждого учителя**.

Важным условием эффективной организации процесса обучения взрослого человека является создание благоприятной психологической атмосферы. Прежде всего это взаимное уважение участников процесса обучения, доброжелательное отношение друг к другу. Каждый имеет право на собственное мнение, даже если окружающие не согласны с ним. Важно научить учителя доказывать свою правоту аргументированно, а не тратить время на критику чужого мнения. Такая атмосфера способствует развитию умения свободно высказывать свое мнение, помогает самоутверждению, укрепляет веру в свои силы, в реализацию своих возможностей. При этом могут использоваться разнообразные формы обучения:

- опытные, практические действия;
- «круглые столы», дискуссии, обсуждения;
- самостоятельные формы поисково-исследовательской, проектной работы;
- коллективные формы работы (работа в группах, проектных коллективах и т.п.).

Учителю предоставляется возможность реализовать свою индивидуальную программу обучения и участвовать в создании благоприятных условий обучения. Слушатель курсов также может помочь оценить содержание, средства, формы, методы, качество программ обучения, эффективность процесса обучения и деятельности обучающего и обучаемого. В результате может появиться уточненная программа курсовой подготовки.

Отслеживание изменений в процессе обучения профессиональных навыков, личностных качеств, ценностей и установок взрослого человека показывает, что в результате **участия в организации своего обучения** у учителя вырабатывается целый ряд положительных свойств. Обучающийся сам утверждает себя как самостоятельная, самоуправляемая, самореализующаяся личность. Он обретает уверенность в своих возможностях, способностях, силах. Развиваются творческие способности, навыки коллективной работы, образовательные потребности. Приобретаются навыки и умения организации учебной деятельности. Учитель вовлекается в процесс постоянного самосовершенствования, который ведет к гармоничному развитию личности, к совершенствованию профессиональных навыков.

Людия Васильевна Терешина – методист кафедры начального образования Волгоградского института повышения квалификации работников образования.

Современные подходы к профессиональной подготовке учителя начальных классов

*Л.В. Каткова,
М.В. Николаева*

Повышенное внимание к профессиональной подготовке учителей начальных классов обусловлено внедрением в массовую школьную практику технологий и методик развивающего образования. Между тем в системе подготовки педагогических кадров еще недостаточно учитываются объективные тенденции современного образования: возрастание диагностичности в постановке целей и оценке результатов обучения; повышение интенсивности обучения; интеграция и дифференциация учебных курсов, видов, ступеней и учреждений образования; усиление индивидуально-творческого начала.

Все более острыми становятся противоречия между:

- теоретическими исследованиями, связанными с изучением профессии учителя начальных классов, и нерешенностью важнейших проблем практики педагогического труда, профессиональной подготовки учителей начальных классов, повышения их квалификации;

- утвердившимся в педагогической практике развивающим образованием младших школьников и новым типом профессиональной деятельности учителя начальных классов и сложившейся моделью высшего педагогического образования, ориентированной преимущественно на «знаниевую» парадигму, отличающуюся ограниченностью возможностей выбора содержания, образовательных траекторий, форм повышения образовательного уровня;

- индивидуальными стратегиями личностно-профессионального развития учителей начальных классов и

отсутствием в системе высшего педагогического образования адекватных моделей и технологий обучения;

– односторонней ориентацией высшего педагогического образования на повышение «научности», обогащение его новыми дисциплинами и все более отчетливым пониманием того, что подготовку учителя в условиях вариативности содержания начального образования нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения;

– объективными, все возрастающими требованиями практики к личности учителя начальных классов и отсутствием целостной программы его личностно-профессионального развития.

Какие же «слабые» места отмечают-ся в исследованиях по повышению качества профессиональной подготовки учителей начальных классов? Прежде всего – формы работы со студентами, преимущественно фронтальные и групповые. В результате типичным явлением становится несформированность у будущих педагогов творческих способностей, неумение связывать в единое целое информацию из смежных областей знаний. В исследованиях также отмечается, что студенты нуждаются не только в интеллектуальной помощи, но и в психолого-педагогической поддержке, что позволит повысить уровень их личностно-профессионального развития.

Направлениями такого сопровождения студентов могут быть: собственно учебно-педагогическое взаимодействие; взаимодействие на основе научно-исследовательской деятельности; межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса; взаимодействие на основе адресной помощи студенту.

Сопровождение будущих учителей может осуществляться в педагогических мастерских, проблемных группах, коммуникативных группах.

Основным результатом работы со студентами должно стать возвращение к сущности педагогической профессии, предполагающей опору на достижения и успех ребенка, а

также ориентацию на оптимистическое восприятие им мира во всей его сложности, и в соответствии со стратегиями модернизации образования.

Одним из аспектов организации сопровождения студентов в педагогическом вузе является проблема **изучения индивидуальных особенностей будущих учителей** и возможностей их учета в учебно-воспитательном процессе, однако эти исследования не должны суживаться, на наш взгляд, до индивидуального подхода. Будущий учитель в условиях модернизации образования рассматривается как субъект деятельности, как носитель инициативы, способный к самопознанию и самовоспитанию.

В настоящее время российская высшая школа переживает период интеграции в европейское образовательное пространство. Вступление России в Болонский процесс предполагает введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов; двухуровневую систему подготовки (бакалавр, магистр и доктор); единую систему учета трудоемкости учебных курсов; развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования.

Основные проблемы подготовки учителей начальных классов за рубежом подробно освещены рядом исследователей. В частности, американские ученые признают, что для того, чтобы сделать подготовку учителей более эффективной, необходимо **создание условий для творческой организации педагогического опыта студента**. В качестве путей осуществления индивидуального подхода к профессиональной подготовке предлагаются: индивидуализированные программы обучения; индивидуальное наставничество; обучение, построенное на основе семинаров, способствующее развитию рефлексивного мышления; ведение студентами «дневника рефлексии» и т. п.

Привлекает опыт подготовки учителей начальных классов во Франции, включающей в себя следующие направления:

– мотивированность выбора педагогической профессии (будущие студенты отбираются на основании специального собеседования);

– формирование личностных качеств учителя начальных классов (интегрированность сознания, глобальность мышления, широкая информированность) с помощью курсов по выбору;

– подготовка к решению таких проблем, как школьная адаптация детей различных этнических групп;

– практическая направленность в преподавании психологии и педагогики (овладение тестовыми заданиями и техникой их расшифровки).

Вторым условием, обеспечивающим эффективную профессиональную подготовку учителя начальных классов, является модернизация педагогической практики в соответствии с тремя моделями: 1) педагогическая практика играет подчиненную роль; 2) в ходе практики студенты овладевают только методическими приемами; 3) в ходе практики студенты овладевают аналитической педагогикой.

Во французском педагогическом образовании намечается тенденция к реформированию педагогической практики в таких направлениях: увеличение продолжительности практики, разнообразие мест ее проведения; системность задач прохождения практики с постепенным усложнением ее содержания; проведение практики в специальных учебно-воспитательных центрах, в которых собрано все передовое и лучшее.

В Великобритании особое внимание уделяется глубокому овладению будущими учителями одним из основных предметов, преподаваемых в начальной школе, а также изучению особенностей обучения детей с различными физическими и умственными отклонениями от нормы. В отличие от российской системы обучения в английских вузах существует такая форма обучения, как тьюторская. Тьютор, в отличие от обычного преподавателя, не обучает какому-то предмету, а

помогает студенту составить личный план обучения и консультирует его по данному вопросу в течение всего срока обучения. Педагогическое образование в Англии имеет ряд интересных практических особенностей, например:

– вуз обязан наблюдать за работой своих выпускников в школе не менее года;

– вуз привлекает к учебному процессу лучших школьных учителей.

В ФРГ значительную долю профессиональной подготовки, согласно учебному плану, составляет самостоятельная работа студентов. Во время обучения в вузе студенты пишут большое количество рефератов, выполняют творческие задания, проекты и т.п., составляют отчеты и доклады, которые в форме выступления на семинарах являются условием допуска к сдаче экзаменов и зачетов.

В немецких вузах наблюдается устойчивая тенденция к сокращению лекционных занятий и к увеличению семинарских. Практикуется подготовка к проведению семинаров самими студентами. Индивидуальная форма работы со студентами занимает в Германии все более и более значительное место в учебном процессе.

Анализируя опыт педагогических вузов разных стран по профессиональной подготовке учителей начальных классов, можно выявить следующие **тенденции совершенствования обучения студентов:**

– психолого-педагогическая и социологическая направленность содержания педагогического образования;

– практическая подготовка будущего учителя к общению на основе тренинговых занятий;

– реформирование педагогической практики;

– использование практико-ориентированных форм обучения: микропреподавание, моделирование учебных ситуаций, анализ видеофрагментов уроков, школьные и лабораторные практикумы;

– использование информационных технологий;

Становление педагогической одаренности будущего учителя

О.В. Крючкова

– повышение удельного веса самостоятельной подготовки студентов.

Рассмотренный опыт подготовки учителей начальных классов в России и за рубежом позволяет нам определить следующие условия модернизации профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования:

– изучение и учет позитивного опыта реформирования профессиональной подготовки учителя начальных классов в вузах России и за рубежом как перспектива его творческого использования;

– разработка теоретических моделей деятельности и личности учителя начальных классов нового типа;

– обоснование критериев личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов;

– разработка модели обеспечения продуктивного личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов;

– выявление педагогических условий, лежащих в основе эффективного реформирования учебно-воспитательного процесса;

– мобильность и вариативность выбора студентом уровня профессиональной квалификации, дополнительной специальности, специализации, что обеспечит построение индивидуальной образовательной стратегии.

Людмила Владимировна Каткова – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета;

Марина Владимировна Николаева – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета, зав. кафедрой начального образования Волгоградского государственного института повышения квалификации работников образования.

Сегодня, несмотря на многообразие исследований в педагогике, **приоритетной областью изучения** можно смело назвать **процесс становления человека**, помощь в обретении им самого себя. Эта тема находит отражение в нормативных документах всех уровней, в теоретических положениях и на практике. Трудности реализации данного направления обусловлены, в значительной мере, не только изменениями, происходящими в обществе, но и особенностями отечественного педагогического образования. Одной из причин такого положения является невнимание к способностям, потенциам, одаренности будущего учителя в педагогическом вузе. Уже при поступлении в вуз абитуриенты оцениваются с точки зрения их подготовленности по предметам, выделенным для экзаменов, а не с позиции их педагогических способностей и даже педагогических интересов, что на практике приводит к серьезным ошибкам. Тезис «все это можно развить», по мнению К.К. Платонова, не оправдывается. В результате складывается парадоксальная ситуация, когда студенты, желающие получить профессию учителя, а не физика, историка, математика и т.д., оказываются в положении «белых ворон». Педагогическое образование, являясь системообразующей областью в образовательной сфере, будет, по нашему мнению, решать задачи повышения уровня квалификации своих специалистов более эффективно, если одним из перспективных направлений в решении этих задач станет **обращение к педагогической одаренности**.

Педагогическая одаренность была предметом рассмотрения Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, Н.И. Щербакова

и др. Мы будем понимать ее как комплекс способностей, позволяющих наиболее эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Исследователи утверждают, что **системообразующим качеством педагогических способностей** являются **личностные способности**: любовь к детям и расположение к ним, выдержка и самообладание (А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.А. Сухомлинский, В.Д. Шадриков). Отмечается важность организационно-коммуникативных способностей (педагогический такт, планирование, наблюдательность) (Ф.Н. Гоноболин, В.И. Страхов, Н.В. Кузьмина); дидактических способностей, определяемых как дидактические умения (умение объяснять, подбирать средства и методы с учетом индивидуальных особенностей учеников, формировать нужную мотивацию, способность к самообразованию) (Б.Б. Коссов, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков). Неотъемлемым компонентом педагогических способностей являются **специальные педагогические способности**, к которым относится знание предмета, знание и владение методами обучения по предмету.

Тем не менее выявленные свойства личности, необходимые для эффективной работы учителя, не дали однозначного ответа на вопрос о ядре педагогической одаренности ввиду своей абстрактности, оторванности от личности и ее жизнедеятельности. Поэтому основанием для осмысления сущности педагогической одаренности явилась непосредственно личность будущего учителя, его духовность, гуманность, творческий потенциал, т.е. возможность и право каждого быть воспитателем для другого, по представлению А.В. Петровского, обусловлено социально-психологическими предпосылками, в частности способностью индивида быть личностью, преобразующей эмоциональную, волевою, поведенческую сферу других людей. Исследователи признают значимость для будущего учителя гуманистической направленности на «ста-

новление человеческого в человеке», духовных способностей, проявляющихся в стремлении к духовному прогрессу – умственному, нравственному, деятельностному (А.К. Маркова, В.Д. Шадриков).

Из вышесказанного следует, что педагогическая одаренность может рассматриваться не только как исключительное явление, но и как **потенциал, имеющийся у каждого**.

Таким образом, **под педагогической одаренностью** мы понимаем **системное, развивающееся качество личности в единстве собственно педагогических способностей** (с опорой на общую одаренность) и **гуманистической позиции**, обеспечивающей духовное наполнение профессии.

Структуру педагогической одаренности мы определяем как триединство следующих компонентов, составляющих общую одаренность: **мотивационного, креативного, рефлексивного**.

Мотивационный компонент составляют: способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми; активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии.

Рефлексивный компонент определяется направленностью личности на осознание своего «Я», выходом за его пределы, активным поиском путей профессионального и творческого саморазвития.

Креативный компонент включает в себя: творчество, связанное с содействием развитию другого человека; способность к обнаружению и постановке проблем; способность к нестандартным, оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативность; самостоятельность.

В структуре педагогических способностей **системообразующим компонентом** является **гуманистическая направленность личности студента**,

которую составляют: восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности.

Для определения возможностей влияния образования на становление педагогической одаренности будущего учителя **необходимо изучение особенностей студенческого возраста**. И.С. Кон, анализируя студенческий возраст, отмечает, что он открывает ступень индивидуализации и совпадает с периодом кризиса юности, который связан с поиском своей укорененности в мире, приобщенности к нему, с выработкой собственного мировоззрения, с определением своей самобытности и уникальности. Очевидно, что студенческий возраст является благоприятным периодом для присвоения человековедческого, гуманистического содержания педагогического образования.

Исследования В.И. Стрелкова показали, что 60–70% из 1200 учителей не достигли в своем развитии достаточно высокого уровня субъектности, которая позволила бы им стать истинными субъектами, творцами своей жизнедеятельности, а значит, и деятельности педагогической. Поэтому для становления педагогической одаренности студентов необходимы **особые условия организации макросреды**: признание в вузе ценности творческой деятельности и творческой личности; соблюдение в процессе управления учебно-творческой деятельностью учащихся гуманного, демократического стиля общения; система морального и материального поощрения творчески работающих педагогов; внедрение в практику работы вуза передового практического опыта; наличие дифференцированного обучения; обеспеченность педагога научно-методической литературой и техническими средствами обучения.

Условия личностной готовности будущего педагога к про-

фессиональной деятельности: любовь к детям и педагогической деятельности (раскрывать заложенные в ребенке потенции собственным примером, помощью, советом, словом); уважение личности ребенка; выражение оптимизма и веры в творческие возможности детей как составляющие педагогической духовности будущего учителя; глубокое знание индивидуально-психологических и возрастных особенностей детей; хорошее знание своего дела (содержания форм и методов учебно-воспитательной работы); ярко выраженная установка студента на педагогическое творчество.

Условия организации процесса обучения: сотрудничество (сотворчество) педагога и студента (совместные поиски условий и средств для развития творческих способностей); показ значимости организуемой творческой деятельности для воспитания способностей и одаренности; проблемное обучение; решение творческих задач; организация самостоятельной деятельности студентов; индивидуальный подход к студентам в процессе становления педагогической одаренности; применение педагогом методов поощрения студентов; создание ситуации успеха.

Подводя итоги, нам хотелось бы отметить, что внимание к студентам педагогического вуза как к педагогически одаренным содействует формированию ценностных ориентаций будущих педагогов, становлению их жизненной позиции, формированию субъектности, духовности. Технологическое обеспечение процесса развития педагогической одаренности студентов в настоящий момент является предметом наших поисков и размышлений.

Олена Владимировна Крючкова – ассистент кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

О подготовке будущих учителей к развитию творческой свободы младших школьников

Ю.Ю. Березина

В истории философии понятие творческой свободы постепенно вытесняет понятие свободы от препятствий, принуждения или судьбы (Г.А. Балл, А. Бергсон, Н.А. Бердяев, С.А. Левицкий и др.). По мнению А. Бергсона, свобода неразрывно связана с творческой активностью, являясь, по сути, не столько выбором какой-либо из представленных альтернатив, сколько творческим исканием новых путей и возможностей.

Нужно ли много говорить о том, как важна творческая свобода в условиях школьного обучения для развития полноценной личности? Покидая школу, восемнадцатилетний человек получает свободу выбирать, не имея при этом практически никакого опыта выбора, опыта творческой деятельности. Между тем развитие творческой свободы, по нашему мнению, выступает одной из важных задач школьного образования, начиная с первых лет обучения.

Результативность развития творческой свободы младших школьников определяется прежде всего мировоззрением, личностными качествами и профессиональной подготовкой педагога. Между тем полученные нами эмпирические данные свидетельствуют о том, что студенты педагогического вуза не вполне готовы к принятию творческой свободы: для 39% опрошенных она выглядит пугающей. Оказалось, что будущие учителя не готовы взять на себя ответственность за собственное обучение, перекладывая ее на вузовских преподавателей. Большинство студентов даже не мыслят возможности предоставления творческой свободы учащимся. Исходя из собственного опыта, они

считают, что выполнять предписания учителя намного легче, чем брать на себя ответственность за собственный выбор.

Успех подготовки будущих педагогов к развитию творческой свободы младших школьников невозможен без осуществления ряда психолого-педагогических требований:

- 1) гуманизации учебного процесса;
- 2) создания условий для самовыражения и творчества личности;
- 3) обеспечения высокого уровня профессиональной компетентности преподавателей вуза.

Развитие творческой свободы младших школьников – сложный процесс, который должен разворачиваться одновременно по двум направлениям: становление свободной личности педагога и развитие свободной личности воспитанника.

Профессиональная подготовка учителя к развитию творческой свободы младших школьников возможна при реализации на практике следующего алгоритма:

- определение исходного уровня личностной готовности студентов к развитию творческой свободы младших школьников;
- изучение студентами специфики развития творческой свободы младших школьников;
- организация свободной творческой деятельности студентов;
- составление индивидуальных проектов, направленных на развитие творческой свободы младших школьников;
- организация педагогического процесса в школе на основе принципов педагогики свободы;
- диагностика творческой свободы младших школьников;
- заключительный анализ уровня подготовки студентов к развитию творческой свободы младших школьников.

Содержание подготовки будущих учителей к развитию творческой свободы младших школьников предусматривает:

1) лекции, включающие комплекс философских и психолого-педагогических знаний по проблеме исследования творческой свободы и возрастных особенностей младших школьников;

2) деловые игры, моделирующие различные способы поведения в педагогических ситуациях (организуются для более эффективного включения студента в профессиональную деятельность);

3) практические занятия, на которых студенты моделируют процесс развития творческой свободы младших школьников;

4) самостоятельное осуществление студентами деятельности по развитию творческой свободы младших школьников.

Существенным аспектом процесса подготовки специалистов является вопрос **о создании условий, благоприятных для продвижения студентов к внутренней свободе**. Одним из таких условий, по мнению И.В. Кулешовой, является **включение учащихся в процесс самопознания**, без которого невозможна свобода. В качестве основных средств автор предлагает использовать игровые упражнения на развитие навыков эмпатии, общения, организацию взаимодействия в группе.

Другим важным условием для развития творческой свободы является **создание ситуаций выбора**, которые могут осуществляться по нескольким направлениям: выбор деятельности (репродуктивной, поисковой); выбор формы проведения занятия; выбор различных по характеру заданий. Подобные ситуации могут стать первыми шагами к моделированию ситуации поиска, характеризующейся стремлением идти собственным путем, а не требованиями действовать в рамках заданного выбора.

Следующее условие – создание позитивной образовательной среды, характерными особенностями которой, на наш взгляд, являются:

- лишенная тревожности атмосфера занятий, в которой студенты испытывают воодушевление от

учения, проявляют любознательность, активность, заинтересованность, высказывают собственное мнение, делают открытия, не боятся допускать ошибки;

- неконкурентная обстановка, стимулирующая учащихся к сотрудничеству, а не к соревнованию друг с другом;

- поощрение стремления к личностному росту;

- предоставление учащимся максимального спектра возможных выборов, в том числе возможность реализации собственного выбора.

Обобщая, еще раз подчеркнем, что развитие самостоятельности, стремление к реализации собственного «Я», осуществление личного выбора младших школьников напрямую зависит от личности педагога, обладающей теоретической, практической и личностной готовностью к развитию их творческой свободы.

Юлия Юрьевна Березина – ст. преподаватель кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Особенности дидактико-методической компетентности учителя начальных классов

Т.Б. Руденко

Учитель начальных классов – это единственный специалист-педагог в средней школе, преподающий не одну-две смежные дисциплины, а владеющий знаниями и методиками преподавания всего спектра учебных предметов базисного плана. Ему необходимо уметь синтезировать методические знания по отдельным дисциплинам в единый блок. Именно поэтому методи-

ческая компетентность учителя начальных классов должна быть выделена как одна из наиболее значимых в комплексе профессионально важных качеств педагога.

Под дидактико-методической компетентностью учителя начальных классов мы понимаем систему знаний, умений, навыков и оптимальных сочетаний методов планирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом в школе.

В ходе проведенного нами эксперимента изучалось **состояние сформированности дидактико-методической компетентности у учителей начальных классов школ г. Волгограда и у студентов факультета педагогики и методики начального обучения ВГПУ и Михайловского педагогического колледжа.**

Интересным представляется анализ данных, полученных нами при изучении учителями категорий: **профессиональная компетентность, дидактико-методическая компетентность, педагогическая технология.** Обработка результатов исследования, полученных в ходе анкетирования, интервьюирования, беседы, позволила определить отношение учителей к перечисленным педагогическим категориям. Поскольку сегодня отсутствует единое понимание педагогической технологии, то и среди учителей данный термин употребляется в разных по смыслу значениях: как система действий по осуществлению педагогического процесса, как алгоритм действия учителя и учащихся, как определенный набор педагогических приемов, описание педагогической системы и т.д.

При определении понятий «дидактико-методическая компетентность», «профессиональная компетентность» у учителей, независимо от стажа работы, возникали заметные трудности. Часть педагогов (около 2/3) считали, что определяющим критерием высокого уровня дидактико-методической компетентности являются знание и владение определенным количе-

ством отдельных практических приемов по реализации учебно-воспитательного процесса. Многие учителя большое значение придавали наличию личностных качеств и умений, способствующих выбору таких средств и приемов педагогического воздействия, которые наиболее соответствуют целям и задачам, содержанию определенной темы.

Интересной также, на наш взгляд, является оценка учителями и студентами значимости дидактико-методической компетентности учителя начальных классов. Учителя со стажем работы более 5 лет отмечают, что дидактико-методическая компетентность служит основой профессионализма; учителя со стажем от 3 до 5 лет признают необходимость сформированной дидактико-методической компетентности; начинающие учителя в основном затрудняются оценить ее роль. Около 30% от общего числа респондентов дают высокую оценку значимости дидактико-методической компетентности.

Результаты опросов студентов выпускных курсов коррелируют с вышеприведенными. Таким образом, главной целью своей педагогической деятельности большинство студентов и учителей считают познавательную и **лишь малая часть респондентов видит своей целью развитие учеников.**

Анализ показывает, что в большей или меньшей степени в профессиональной деятельности учителей начальных классов можно наблюдать воплощение таких психолого-педагогических идей, как:

- идея поэтапного усвоения знаний, пооперационного состава действий (П.Я. Гальперин, Н.А. Талызина и др.);
- идея управления учебной деятельностью, формирования теоретического мышления учащихся (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.);
- идея развивающего обучения (Л.В. Занков, Н.А. Менчинская и др.);
- идея личностного подхода к обучению младшего школьника (Ш.А. Амонашвили и др.).

Опрос студентов, наблюдения за учебно-воспитательным процессом в ходе педагогической практики, суждения учителей, методистов, преподавателей вузов показали, что **будущие учителя** в своей учебно-профессиональной деятельности **предпочитают использовать традиционные педагогические средства**, при этом ориентируясь на репродуктивное воспроизводство методических разработок, существующих в практике начальной школы. Отметим, что во время прохождения педагогической практики часть студентов, руководствуясь опытом работы конкретных учителей, не стремилась к выработке индивидуального стиля деятельности, чаще всего действовала методом «проб и ошибок». Необходимо подчеркнуть, что учителя, реализующие в своей профессиональной деятельности ту или иную психолого-педагогическую идею, побуждали студентов к творческому поиску, влияя тем самым на формирование их дидактико-методической компетентности.

Таким образом, мы можем утверждать: какими целями, ценностями, идеалами руководствуется педагог в

управлении учебно-воспитательным процессом, таков будет и характер управления, и его образовательные результаты, и эффективность использования конкретных педагогических технологий, чем и будет определяться тот или иной уровень дидактико-методической компетентности учителя.

Специфика дидактико-методической компетентности учителя начальных классов обуславливается целями и задачами воспитания и обучения в начальной школе, созданием условий для развития личности ребенка; возрастными особенностями и особенностями познавательных возможностей младших школьников; содержанием и логикой целого ряда наук, элементарные основы которых изучаются в начальной школе; изменением современного образовательного пространства, в которое входят следующие типы школ: традиционная школа (ориентированная на передачу знаний), спецшколы с углубленным изучением одного или нескольких предметов, гимназии, лицеи, инновационные школы, основанные на авторских программах, использовании новых методов, средств обучения, школы развива-



ющего типа, школы, ориентированные на одну или несколько новых систем образования.

В ходе исследования было изучено мнение учителей начальных классов о степени сформированности их дидактико-методической компетентности. При стаже работы более 3 лет 60% учителей отмечают выраженное проявление дидактико-методической компетентности; до 3 лет – только 24%. Такой прирост происходит за счет включения преподавателей в исследовательскую деятельность. Таким образом, подтверждается наше предположение о том, что исследовательско-рефлексивная сфера является системообразующей.

Необходимо отметить зависимость уровня сформированности дидактико-методической компетентности от степени развития умений решать определенные типы учебно-педагогических задач. Учителя с высоким уровнем дидактико-методической компетентности демонстрируют высокую степень надежности и стабильности результатов профессиональной деятельности, одинаково успешно решают различные педагогические задачи, при этом компенсаторную функцию при недостаточном уровне сформированности тех или иных умений играет совокупность определенных технологических способов и приемов проектирования, реализации и управления учебно-воспитательным процессом в школе.

Наше исследование показывает, что **работа на уровне педагогических технологий доступна в настоящее время не каждому учителю.** Можно предположить, что наличие в дидактико-методической компетентности соответствующих знаний, умений и методов позволит более полно овладеть педагогической технологией.

Татьяна Борисовна Руденко – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Проблемы психологического образования учителей начальных классов

О.В. Севостьянов

Мы едва ли откроем что-то новое, если заявим, что для того, чтобы правильно обучать и воспитывать ребенка, его нужно знать.

Системообразующей наукой, которая дает учителю знания о ребенке, является психология. **Какую же психологию и как преподавать будущим учителям начальных классов?** Прежде чем ответить на эти вопросы, необходимо выявить основные проблемы преподавания психологических дисциплин (выявляя проблемы, можно сделать попытку наметить пути их разрешения).

Во-первых, важна **цель**, которую станут осуществлять будущие учителя в системе образования. В настоящее время происходит переход смысла образования от «человека образованного» к «человеку культурному», соединяющему в себе различные культуры, формы деятельности, ценностные и смысловые спектры [1]. Образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей.

Процесс освоения и созидания культурных ценностей – это один из аспектов социально-преобразующей деятельности человека. Культура не передается по наследству; общество в каждом новом поколении, на каждом новом историческом этапе должно выработать механизмы овладения культурным наследием. Решающую роль в его сохранении и передаче принадлежит системе образования.

Во-вторых, необходимо определить **мировоззренческую позицию**, с которой происходит преподавание психологии. В современной российской пси-

хологии можно выделить следующие позиции [2]:

1. Психология, изложенная с позиций марксизма (сформированное исследовательское мышление остается на долгие годы).

2. Психология, ориентированная на современные западные концепции.

3. Гуманитарный подход, который находится в стадии становления и связан с переориентацией на общегуманитарные модели.

Второй и третий подходы часто сливаются в гуманистической психологии.

4. Подход, связанный с нравственно ориентированной психологией (на стыке психологии и этики).

5. Психология, ориентированная на христианское мировоззрение.

В настоящее время в нашей стране в основном доминируют три первых направления.

В-третьих, психология преподается таким образом, что воспринимается студентами как учебный предмет, который надо выучить, тогда как главный смысл его преподавания должен состоять в другом. **Надо, чтобы психологически подготовленный учитель приобрел обостренное «чувство одушевленности»** сторонних людей и прежде всего младших школьников, а не просто вербальное психологическое знание [3].

Психологические знания должны приводить к изменениям в личности и развитию самих студентов.

В-четвертых, работа учителя является творческой, а это требует не только применения психологических знаний, ранее усвоенных на занятиях, но и **творения нового психологического знания** в работе с детьми, с родителями, с самим собой и т.д. Поэтому важна не столько передача психологического знания, сколько психологическое воспитание – овладение психологической культурой.

В-пятых, следует **выбрать способ изложения** системы психологических знаний. «Синтетический» способ ведет от простого к сложному. Изначально этот метод изложения психологических знаний отражал исходные

теоретические представления, что способ познания и способ изложения результатов познания взаимосвязаны.

«Синтетическому» способу противостоит «аналитический» как путь движения от конкретных нерасчлененных фактов к их элементам, опираясь на представления о целостности душевной жизни. Этот путь идет от сложного (целого) к простому (поэлементному). Здесь сознание, личность и деятельность выдвигаются на первый план и излагаются после пропедевтической части [3].

В-шестых, **психологические знания** необходимо уметь **передавать как родителям, так и самим учащимся.**

В-седьмых, следует определить **содержание психологических знаний.** Нужна, по-видимому, существенная реконструкция тематических разделов и их соотношений. Так, например, Е.А. Климов считает, что мало внимания и времени уделяется теме методов в курсах психологии [4].

Знание психологии является необходимым условием формирования профессионального мастерства педагога, важной предпосылкой успешного решения задач любого уровня – как теоретических, так и практических.

Психологические знания необходимы не только учителям, но и родителям, и учащимся.

Литература

1. Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур: Теоретические основы программы//Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 66–73.
2. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. Конспективное рассмотрение. – М., 2002.
3. Джеймс В. Психология. – СПб., 1905.
4. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам//Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 57–60.

Олег Васильевич Севостьянов – ст. преподаватель кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета.

Эстетическое развитие будущих учителей начальной школы

Н.Р. Милютина

Исходя из специфики подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности, содержание учебного курса «Теория и методика музыкального воспитания» направлено на расширение их профессиональной компетенции за счет специальных компонентов:

- мотивационного (интерес к различным видам музыкально-драматического творчества – музыке, драме, танцу и др.; потребность в обучении, развитии и др.);

- инструментального (умения в различных видах музыкально-драматической деятельности);

- коммуникативного (умение взаимодействовать с детьми на основе обращения к различным видам музыкально-драматической деятельности, передавать опыт, присоединяться к их творческой активности).

Обучить ребенка слышать красоту – гораздо более серьезная проблема педагогики, чем обучение алфавиту или арифметическим правилам. Для предметов внешнего мира у учителя есть доска, на которой он изобразит понятные ребенку очертания, и есть указка, которую он направит на предмет внимания ученика. Музыка разговаривает с нами на языке вечности, и понять ее язык можно лишь разлив ту совокупность чувств, знаний, потребностей и качеств личности, которая выражается интегративным понятием «музыкальная культура личности».

Традиционное музыкальное образование изначально требует специальных музыкальных способностей. Опрос студентов третьего курса факультета педагогики и методики начального обучения и дошкольного воспитания Волгоградского

педагогического университета показал, что 35% из них не окончили музыкальную школу по причине несовпадения их ожиданий от занятий музыкой с реальностью. Еще 27% студентов не смогли поступить в музыкальную школу по причине своей «старости», решив учиться музыке в возрасте 10–12 лет, а 12% получили приговор «глухих» во время сдачи экзаменов в музыкальную школу. 5% студентов не окончили музыкальную школу по причине перемены места жительства, и лишь 3% студентов окончили музыкальную школу. Остальные 18% из числа опрошенных не пытались учиться музыке потому, что, по их мнению, у них «нет музыкальных способностей».

Первые практические занятия со студентами показали, что у них есть любимые музыкальные произведения и интерес к музыке различных жанров, но отсутствие основ музыкальной культуры и полученный в детстве отрицательный опыт занятий музыкальной деятельностью существенно ограничивают для них возможности музыкального творчества. Боязнь получения негативной оценки со стороны педагога, критики от сокурсников и подобные переживания – вот типичные результаты музыкального образования личности к 18–20 годам.

Поэтому на наших практических занятиях одной из главных задач является **актуализация будущими педагогами предшествующего опыта музыкальной деятельности**. Много внимания уделяется **развитию творческих умений будущих педагогов**.

Сделать общение друг с другом радостным, интересным и познавательным средствами музыкально-драматического творчества – основная цель предмета.

Занятия строятся исключительно на привлекательности того или иного вида музыкальной деятельности с опорой на умения студентов.

Взаимосвязь музыки с другими видами искусства дает возможность строить занятия с использованием

различных вариантов музыкально-исполнительской деятельности, таких как музыкально-драматическая, музыкально-танцевальная, песенно-танцевальная, музыкально-игровая и др.

Групповое (хоровое) пение требует особого взаимодействия друг с другом, концентрируя внимание хористов на музыкальной технике (высоте тона, громкости, фразировке, выразительности и др.). Таким образом, групповое пение объединяет студентов, способствует укреплению чувства товарищества через разделение общего эстетического чувства. Групповое пение дает каждому участнику возможность усилить образ «Я» в групповом контексте и развить умения социальных отношений, а также служит экспериментальным направлением, в котором творческий риск становится оправданным.

Ритмическая импровизация – еще один способ погрузиться в музыкальное творчество. Студентам, привыкшим работать по шаблону, бывает трудно подобрать к заданному ритмическому рисунку слова, ведь это упражнение требует творческого подхода. Но постепенно от ритма своего имени и названий окружающих предметов они переходят к известным стихотворным строчкам. Так, двигаясь от ритмоформулы к ритмофразам, будущие педагоги открывают для себя язык ритмов и ритмы языка во всем их разнообразии [2].

Главенствующая роль в восприятии содержания музыки принадлежит «художественным эмоциям». Поэтому в процессе музыкально-исполнительской деятельности студенты учатся **адекватно выражать свое переживание музыки в развитии**, со всеми его изменениями и оттенками, динамическими нарастаниями и спадами, взаимопереходами эмоций и их столкновениями.

В подготовке будущего педагога важное место занимает **способность транслировать свои чувства**. Этот компонент обеспечивает возможность побудить ребенка к актив-



ности, включить его в музыкальную деятельность, поэтому научить самовыражению в танце, пантомиме, музыке, пении и драме является одной из главных задач курса.

Кроме того, развитие чувственной сферы личности будущего педагога способствует формированию культуры чувств, которая имеет иногда решающее значение во взаимодействии с детьми.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М., 1960.
2. *Каневский В.Р.* Обучение детей искусству: психологические особенности и методический опыт. – М., 1998.
3. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.
4. *Тарасова К.В.* Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988.

Н.Р. Милютин – канд. пед. наук, доцент кафедры подготовки начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Творческий экзамен как форма диагностики умений педагогического общения студентов

А.А. Максимова

Современный учитель не выполнит своей функции в обновлении системы образования, если не сформируется как творческая личность.

Важное место в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов мы отводим **развитию у студентов умений педагогического общения**. Всему учебно-воспитательному процессу в вузе придается творческая направленность. Обновляются содержание и методики учебных занятий, формы контроля знаний, умений и навыков студентов. В этих целях нами разработана и рационально используется такая **форма диагностики умений педагогического общения, как творческий экзамен**.

Творческий экзамен проводится в форме поэтапного конкурса-соревнования «Коммуникативные умения моей группы».

На первом этапе конкурса осуществляется проверка уровня усвоения студентами знаний содержания и методики развития у младших школьников коммуникативных умений, структуры процесса общения, его целей и педагогических средств. Будущие учителя готовят ответы на вопросы и выполняют задания:

1. Дайте возможно большее число определений понятия «общение» и назовите их авторов. Какое из определенных вы считаете наиболее полным? Ответ поясните.

2. Определите, какие из предложенных признаков соотносятся с сущностью процессов «коммуникация» и «общение».

3. Назовите структурные компоненты профессиональной готовности учителя к развитию коммуникативных умений у младших школьников: а) мотивационно-ценностной; б) информационно-содержательной; в) практико-ориентированной.

4. Назовите основные положения коммуникативной теории: а) А.С. Макаренко; б) В.А. Сухомлинского; в) С.Т. Шацкого.

5. Что включает в себя понятие «коммуникативное обеспечение урока»? Приведите примеры.

На втором этапе конкурса проверяется уровень владения студентами умением тактично, заинтересованно общаться с детьми, вовлекать их в активное общение, использовать элементы актерского и режиссерского мастерства, владеть мимикой, пантомимой, речью, голосом.

На этом этапе студенты выполняют следующие задания.

1. Представьте себе такую ситуацию:

а) Во время экскурсии дети начали рвать цветы. Учитель не успел оглянуться, как в руках у детей появились букеты. Кто-то из учеников воскликнул: «А разве можно рвать цветы?» Как вы поступите в этой ситуации?

б) Олег ходит задумчивый и печальный. На любой вопрос или попытку разговаривать, обрадовать его мальчик отвечает раздраженно, вспыльчиво, иногда даже грубо. Учитель знает, что причина такого поведения Олега – болезнь его мамы. Как бы вы посоветовали детям вести себя по отношению к Олегу?

2. Представьте себе, что один из участников, которого выбрали дети, отказывается участвовать в конкурсе:

а) «Мистер и мисс класса»; б) актерского мастерства; в) народных танцев. Какие действия вы предпримете для вовлечения детей в активное участие в названном конкурсе?

3. Разыграйте ситуацию, используя мимику и жесты:

а) Прощание с хозяевами, у которых вы были в гостях, выбрав реплику:

«Спасибо за приятный вечер!»; «У вас было очень интересно (приятно, весело)»; «Вечер удался на славу! Спасибо». Как сказать о готовности продолжать дружеские встречи? Как может прозвучать ответное приглашение?

б) Как вы извинитесь перед ребенком, которому вы по какой-либо причине забыли принести обещанную ему книгу?

в) Обратитесь к коллеге с просьбой посетить проводимый им урок. Постарайтесь убедить коллегу в том, что посещение этого урока необходимо вам с целью обогащения своего педагогического опыта.

4. Прочитайте по ролям рассказ, используя нужную интонацию, повышение (понижение) голоса, мимику, жесты, обращая внимание на правильность произношения слов.

На третьем этапе конкурса осуществляется проверка уровня сформированности у студентов готовности включать детей в коммуникативную деятельность. В этих целях будущие

учителя выполняют такие задания: составьте несколько проблемных задач, решение которых будет способствовать включению детей в ситуацию общения в процессе экскурсии, похода, беседы, игры; вовлечению в диалог, в преодоление конфликтной ситуации в классе.

Подводит итоги конкурса-соревнования жюри, членами которого являются преподаватели кафедры, опытные учителя начальных классов. Результаты конкурса используются при оценке уровня сформированности у будущих учителей умений педагогического общения.

Анжелика Александровна Максимова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института.

Внимание!

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

В содержание сайта входят:

- ◆ подробная информация об авторах Образовательной системы «Школа 2100»;
- ◆ информация о программах, 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».

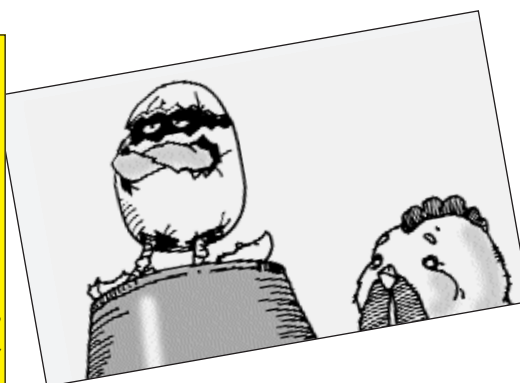
Содержание сайта часто обновляется. Заглядывайте к нам! Мы вам рады.

Адрес сайта: www.school2100.ru

Теоретико-практические аспекты профессионально-педагогического общения

(Методический семинар-практикум)

Е.И. Шулёва,
Е.К. Майорова



Цель семинара-практикума: развитие профессионально-коммуникативной культуры педагогов.

Задачи:

1) уточнить содержание понятий *общение, профессионально-педагогическое общение, коммуникация, культура, культура общения, коммуникативная культура*;

2) уточнить специфику профессионально-педагогического общения;

3) развивать умения диагностики потенциальных возможностей личности в развитии ее коммуникативных и организаторских способностей с использованием методики КОС;

4) развивать умения анализировать и корректировать вербальное взаимодействие с использованием методики Н. Фландерса.

Ход семинара.

I. Организационная часть.

Участники семинара делятся на несколько творческих групп. Их состав на протяжении всего семинара остается неизменным. Каждая группа получает раздаточный материал. На отдельных листах выписаны определения основных понятий темы: «общение», «культура», «коммуникация», «коммуникабельность».

II. Понятие и сущность общения.

Задание творческим группам:

– Определите и сформулируйте, какие ассоциации возникают у вас при слове «общение» (используется методика игры «Снежный ком»).

– Запишите ваши ассоциации, выберите наиболее значимые и сформулируйте определение общения.

Многозначность понятия «общение» связана с его многофункциональностью. Для чего человеку общение?

Во-первых, оно выполняет важнейшую функцию регуляции совместной деятельности.

Во-вторых, общение служит установлению общности между людьми и самоопределению личности. Вне контактов с другими людьми человек не может существовать не только физически, но и психологически: ему необходима эмоциональная поддержка, ощущение своей значимости для других. Общение способствует проявлению индивидуальности человека.

В-третьих, общение – важнейший компонент познания, так как только через содержательное общение с другим человеком или продуктом его творческой деятельности мы получаем необходимые знания.

Задание творческим группам:

– Сравните определение общения, данное вашей группой, с определениями ученых (психологов, педагогов), выделите их сходные и отличительные признаки, сформулируйте окончательный вариант понятия «общение», аргументируйте свои выводы.

III. Понятие и сущность коммуникативной культуры.

В психолого-педагогической литературе наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникативная культура». Как соотносятся эти понятия?

Задание творческим группам:

– Проанализируйте определения коммуникации, коммуникабельности, культуры; сформулируйте определе-

ние коммуникативной культуры; сопоставьте понятия общения и коммуникативной культуры; сделайте вывод об их соотношении.

Коммуникативная культура включает личностные качества, ценностные ориентации, проявляющиеся в отношении к людям, а также владение техникой и инструментами общения: речью, мимикой, жестами, приемами и правилами общения.

IV. Универсальные правила и техники общения.

В теории общения существуют универсальные правила и техники общения, позволяющие регулировать межличностные отношения.

1. Правила общения:

- Говорить на языке партнера.
- Проявлять уважение к партнеру.

Вербальные проявления этого правила имеют бесчисленное множество вариантов, в зависимости от ситуации и личности партнера по общению (например: «Мы обратились за советом именно к вам, потому что ваш профессиональный опыт очень ценен»). На невербальном уровне значимость партнера можно подчеркнуть тем, как ответственно вы отнеслись к данной встрече (предварительная подготовка, рабочие записи и т.п.).

- Демонстрировать общность интересов, целей, точек зрения, личностных особенностей и т.п. Прямо противоположное, неэффективное поведение – это подчеркивание различий. Часто это делается неосознанно. Представьте себе педагога, который заявляет родителям: «Ну, вы же инженеры, а я педагог, так что не говорите мне о воспитании!» После этой фразы о конструктивном общении не может быть и речи.

Демонстрация общности порождает такие феномены социальной психологии, как внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая дискриминация. Внутригрупповой фаворитизм – явление, при котором члены определенной группы, опознающие друг друга как «своих», оказывают по отношению друг к другу психологи-

ческую протекцию. Внутригрупповой фаворитизм проявляется в интерпретации поступков. Например, два человека, один из которых «свой», совершают один и тот же поступок. Группа высоко оценит «своего», второго могут просто не заметить. Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другого «лагеря», то его поступки будут интерпретироваться негативно, а успехи никем не будут восприняты всерьез. Это и есть межгрупповая дискриминация, выражающаяся в неприязненном выражении к «другому». Основанием для дифференциации могут выступать различные факторы: возрастной, профессиональный, национальный, религиозный и др.

- Проявлять интерес к проблемам партнера.

2. Техники общения.

Рассмотрим группу техник, объединенных общим названием «техники выравнивания напряжения». Напряжение может возникать постепенно, в процессе общения, или присутствовать изначально. В зависимости от вида напряжения меняется и способ его снятия. Существует целый ряд техник, позволяющих снизить нервное и психическое напряжение. Среди них:

- предоставление партнеру возможности выговориться;
- вербализация эмоционального состояния (своего или партнера);
- предложение конкретного выхода из создавшейся ситуации (когда напряжение достигает апогея);
- следование позиции «на равных» (одновременное подчеркивание значимости партнера и проявление уважения к нему).

V. Профессионально-педагогическое общение.

1. Определение понятия.

Задание творческим группам:

- Выделите особенности профессионально-педагогического общения и сформулируйте его определение.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение педагога с детьми в процессе

обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимся (А.А. Леонтьев).

Одна из сложнейших задач, встающих перед педагогом, – **организация продуктивного общения**, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений. Определить индивидуальный уровень развития коммуникативных и организаторских способностей можно при помощи методики КОС (авторы В.В. Синявский, Б.А. Федоришин), разработанной для диагностики потенциальных возможностей людей в развитии их коммуникативных и организаторских способностей. Она базируется на принципе отражения и оценки испытываемым некоторыми особенностями своего поведения в различных ситуациях.

Организаторские способности заключаются в умении влиять на людей для успешного разрешения ими определенных задач и достижения конкретных целей, в стремлении к проявлению инициативы, к выполнению общественной работы.

Коммуникативные способности характеризуются умением легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремлением к расширению сферы общения, к участию в общественных или групповых мероприятиях.

Инструкция. Вам предстоит ответить на ряд вопросов. В случае положительного ответа поставьте рядом с номером вопроса знак «+», в случае отрицательного – знак «-». Никаких дополнительных надписей и знаков делать не следует.

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство

обиды, причиненной Вам кем-то из Ваших товарищей?

4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?

5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств?

6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?

7. Верно ли, что Вам приятнее проводить время за чтением книги или каким-либо другим занятием, чем с людьми?

8. Если возникли помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?

9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?

10. Любите ли Вы организовывать и придумывать со своими товарищами различные игры и развлечения?

11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании?

12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?

13. Легко ли Вам удастся устанавливать контакты с незнакомыми людьми?

14. Стараетесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?

15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с Вашими товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?

17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться (побеседовать) с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел Вы берете инициативу на себя?

19. Часто ли Вас раздражают окружающие Вас люди и хочется ли Вам побыть одному?

20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?

21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?

Таблица 1

Дешифратор			
коммуникативных склонностей		организаторских склонностей	
1 +	21 +	2 +	22 +
3 –	23 –	4 –	24 –
5 +	25 +	6 +	26 +
7 –	27 –	8 –	28 –
9 +	29 +	10 +	30 +
11 –	31 –	12 –	32 –
13 +	33 +	14 +	34 +
15 –	35 –	16 –	36 –
17 +	37 +	18 +	38 +
19 –	39 –	20 –	40 –

23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?

27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?

28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Считаете ли Вы, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?

30. Принимали ли Вы участие в общественной работе в школе, классе, группе?

31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?

33. Чувствуете ли вы себя принужденно, попав в незнакомую компанию?

34. Охотно ли Вы организуете различные мероприятия для своих товарищей?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным (спокойным), когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих друзей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

С помощью дешифратора (табл. 1) подсчитайте количество совпадающих с ним ответов. Оценочный критерий K выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому разделу к максимально возможному числу совпадений ($K = 20$). Показатели будут варьироваться от 0 до 1 (это количественная характеристика). Для качественной стандартизации используются шкалы оценок (табл. 2).

Таблица 2

Шкала оценок коммуникативных склонностей

K	Оценка	Уровень
0,10–0,45	1	Низкий
0,46–0,55	2	Ниже среднего
0,56–0,65	3	Средний
0,66–0,75	4	Высокий
0,66–0,75	5	Очень высокий

Шкала оценок организаторских склонностей

K	Оценка	Уровень
0,20–0,55	1	Низкий
0,56–0,65	2	Ниже среднего
0,66–0,70	3	Средний
0,71–0,80	4	Высокий
0,66–0,70	5	Очень высокий
0,71–0,80		

Методика констатирует лишь наличный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей в данный период развития личности. При наличии мотивации, целеустрем-



ленности и надлежащих условий деятельности данные склонности могут развиваться.

2. Стили педагогического общения.

Коммуникативная культура педагога проявляется в индивидуальном стиле его общения с детьми. В.А. Кан-Калик рассматривает стиль общения как «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся». В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей педагога;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

Наиболее часто стиль общения определяют на основе стиля руководства, т.е. по тому, как ведет себя человек в роли руководителя в процессе совместной деятельности

сти. Существует три основных стиля руководства: авторитарный, демократичный, попустительский.

Авторитарный стиль. Высокий уровень контроля, холодные отношения. Жесткое управление. Педагог отдает приказы и ждет, чтобы они были в точности выполнены. Закрыт для общения с детьми, устанавливает правила и не допускает их обсуждения, позволяет детям лишь в незначительной степени быть независимыми. Педагог не только определяет общие цели работы, но и указывает на способы выполнения задания. Такой подход снижает деятельностную мотивацию, так как ребенок не знает цель выполняемой им работы в целом и функцию каждого этапа. Любая инициатива ребенка рассматривается как проявление своеволия. Авторитарный педагог, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывает замечания не столько по поводу работы, сколько относительно личности воспитанника. Педагог недооценивает воспитанников по таким параметрам, как коллективизм, самостоятельность, инициативность, требовательность. Одновременно педагог данного типа склонен оценивать детей как импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т.д. Дети боязливы, раздражительны, пассивны, зависимы, агрессивны, неуправляемы.

Демократичный стиль. Высокий уровень контроля, теплые отношения. Педагог признает и поощряет растущую автономию своих воспитанников. Оценивает факты, а не личность. Открыт для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускает изменения своих требований в разумных пределах; дети превосходно адаптированы: уверены в себе, у них развит самоконтроль и социальные навыки, они инициативны, общительны.

Попустительский стиль. Низкий уровень контроля. Педагог слабо или совсем не регламентирует поведение воспитанников, практически устраняется от учебно-воспитательного про-

цесса, снимая с себя ответственность за происходящее, безразличен к результатам труда. У такого педагога отсутствуют адекватные знания о взаимоотношениях воспитанников, способность позитивно влиять на становление личности ребенка. Дети по отношению к такому педагогу допускают беспричинную грубость, бунт или безразличие, теряют интерес к изучаемому предмету.

3. Специфические функции педагогического общения (по В.Ю. Питюкову).

- Открытие ребенка на общение – с одной стороны, создание комфортных условий для ребенка на занятии и во время воспитательных мероприятий, так как в состоянии психологической раскрепощенности дети активнее развиваются, смелее проявляют себя. С другой стороны, без реализации этой функции не удастся выявить отношение ребенка к педагогу, а поведенческие реакции, как известно, могут определяться и скрытыми мотивами. Например, внешне благополучные взаимоотношения педагога и ребенка могут иметь в своей основе заискивание и желание понравиться со стороны последнего.

- Соучастие ребенка в педагогическом общении. На занятии ребенок должен усвоить учебный материал и включиться в те формы работы, которые ему предлагает педагог, как бы «навязывая» ребенку общение, которое время от времени ставит его в затруднительное положение, так как оказывается нехарактерным, несвойственным ему. Реализуя «соучастие», педагог помогает ему справиться с этими трудностями.

- Возвышение ребенка в педагогическом общении понимается не как завышенная оценка, а как стимулирование ценностных новообразований.

4. Реализация функций педагогического общения.

1. Функция «открытие ребенка на общение» реализуется через следующие операции.

А. Выбор пластической позы. Оптимальная поза педагога на

занятии выглядит так: руки опущены вдоль тела или немного согнуты в локтях, ладони время от времени поворачиваются к аудитории, пластика плавная, для привлечения внимания делается несколько шагов к аудитории, для ослабления – от аудитории.

Трансляция информации при помощи пластического образа влияет на настроение, самочувствие партнера по общению, поэтому поза педагога на занятии создает для детей либо комфорт, либо дискомфорт и тем самым способствует или препятствует их открытию на общение.

Упражнение для участников семинара: сказать несколько комплиментов участникам, находясь в позе льва (широко расставленные руки упираются в край стола). В голосе проявляется неискренность, сарказм и другие интонации, снижающие доверие слушателей.

Б. Подача информации с позиции «мы». Реализация этой операции становится возможной при устранении барьеров:

- физического – он возникает при нарушении границы личного пространства, которое воспринимается как вызов, как посягательство на личную свободу (нависающая фигура педагога над сидящим ребенком);

- социального – когда педагог занимает позицию, выражаемую словами: «Молчите, вы мне мешаете работать...»;

- терминологического – если педагог использует в речи много научных терминов, то дети «зажимаются», не желая выглядеть невежами.

В. Установление личного контакта. Для этого можно использовать разные способы:

- вербальный контакт осуществляется посредством слов. Это может быть обращение к человеку по имени, безличное обращение («Пожалуйста...», «Будь любезен...»), просьба и т.п. К этому виду контакта тяготеют так называемые аудиалы, люди с доминирующим развитием слухового восприятия;

– визуальный контакт – это контакт глаз: человек взглядом передает свое настроение, симпатию или требование. Не случайно в начале урока педагог просит детей подняться для приветствия. В этот момент их глаза находятся примерно на одном уровне, что способствует визуальному общению;

– тактильный контакт производится через прикосновение и является наиболее тонким и даже интимным видом коммуникации. К этому виду связи в большей степени тяготеют дети дошкольного и младшего школьного возраста, а также взрослые люди, называемые кинестетиками.

Педагог должен в совершенстве владеть всеми видами установления контакта.

2. Функция «соучастие ребенку» реализуется через следующие операции:

А. Демонстрация расположения. Это пластико-мимическое выражение симпатии к собеседнику с целью создания благоприятной атмосферы для общения. По собственным эмоциональным затратам человека эта операция очень «экономична», так как срабатывает эффект «отзеркаливания»: демонстрируя свое чувство благожелательности, человек в ответ получает ту же реакцию, которая усиливает его положительные эмоции.

Б. Проявление интереса. Эта операция проявляется в умении слушать и умении задавать вопросы. Именно эти два профессионально значимых качества слабо развиты у педагогов. Умение задавать вопросы проявляется в процессе свободного, ненормированного общения, когда собеседники, обмениваясь информацией, демонстрируют свой интерес, обращаются друг к другу, надеясь услышать что-то новое по обсуждаемой проблеме. Умение задавать вопросы основывается на умении слушать – не слушать или делать вид, что слушаешь, а именно воспринимать информацию, обнаруживать и осознавать смысл, отношение, подтекст, юмор и др.

Упражнение «Умеем ли мы слу-

шать?». Ведущий выбирает из находящихся в аудитории 6–7 человек и просит их после прослушивания инструкции выйти за дверь. Оставшимся в аудитории и одному из членов группы зачитывается история (текст можно написать самим). Повествование должно быть динамичным, со множеством как лишних, так и важных деталей, с двусмысленными поворотами сюжета и не очень длинным. Затем приглашается один из вышедших и тот, кто слушал историю, пересказывает ему максимально близко к тексту все, что ему удалось запомнить. Вносить в рассказ свои подробности и детали нельзя. Затем в аудиторию приглашается следующий участник и ему будет рассказана та же история тем, кто вошел первым. Условие то же – излагать максимально близко к услышанному. После пересказа последнего участника ведущий повторяет весь текст и присутствующие обсуждают произошедшие с ним перемены и их причины.

В. Оказание помощи. Мера нашего желания помочь определяется разными факторами. Момент обращения и фраза в ее лексическом, содержательном и интонационном аспектах должны быть продуманы: «Давай помогу...», «Позволь мне помочь тебе...», «Мне бы так хотелось тебе помочь...».

3. Функция «возвышение ребенка» реализуется через следующие операции:

А. Принятие ребенка как он есть. Диагностика позволяет определить сильные и слабые стороны в развитии личности ребенка. Стимулирование позитивных новообразований осуществляется через анализ достижений ребенка.

Б. Просьба о помощи. Помощь должна быть посильна для ребенка, во-первых, и должна реально осуществляться, во-вторых. Цель: создание положительной репутации, повышение самооценки.

В. Поддержание оптимистического рубежа. Педагог, не видящий перспектив своих отношений с детьми,

не может дать им элементарные знания, так как пессимизм встает непреодолимой преградой на пути всякой деятельности.

VI. Технология проведения методики анализа вербального взаимодействия Н. Фландерса.

На следующем этапе семинара мы познакомили педагогов с особенностями проведения методики анализа вербального (речевого) взаимодействия Н. Фландерса (модифицированной А.А. Реаном). Анализ помогает выявить стиль педагогического общения, однотипные варианты взаимодействия, позицию педагога по отношению к детской инициативе, удельный вес речи педагога, уровень речевой активности детей.

Методика анализа вербального взаимодействия на занятии в школе, предложенная американским психологом Н. Фландерсом, пользуется большой популярностью не только в США, но и в ряде других стран. В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две – речь учащихся и одна – паузу в вербальном взаимодействии, момент молчания. Реализация той или иной категории анализа (позиции) фиксируется каждые 3–5 секунд (разумеется, в конкретном случае интервал должен быть выбран исследователем заранее и оставаться постоянным на протяжении всей процедуры).

В России методику Н. Фландерса поначалу применяли в оригинальном варианте, однако вскоре психологи А.А. Реан и Я.Л. Коломинский пришли к необходимости ее модификации. При этом они исходили из следующих предпосылок.

Во-первых, категории, описывающие речь преподавателя, не учитывают функциональной направленности того или иного высказывания. Между тем в такой ситуации, например, как постановка вопроса, это совершенно необходимо. Вопрос нужен

для того, чтобы продиагностировать учащегося, и для того, чтобы побудить его к какой-то деятельности, способствуя, таким образом, осуществлению коррекции. Указанные моменты не находят отражения в методике Н. Фландерса, что существенно ограничивает ее возможности и понижает практическую ценность.

Во-вторых, российские психологи сочли целесообразным ввести в рассмотрение еще две категории. Первая связана с речью учащихся («ответ товарищу»), вторая – характеризует паузу. Н. Фландерс рассматривает паузу как замешательство, непродуктивную потерю времени. В модификации А.А. Реана и Я.Л. Коломинского ей отводится роль потенциального продуцента коммуникативных значений, что заметно расширяет возможности методики в сфере обработки информации.

Таким образом, в модифицированном варианте методики используется 12 категорий анализа. При этом учет функциональной направленности (презентативной, интенсивной, корректирующей и диагностирующей) привел к расщеплению некоторых категорий речи преподавателя на несколько подкатегорий. С учетом этих поправок методический инструментарий расширяется до двадцати аналитических позиций.

Категории анализа вербального взаимодействия, вариант F-R (Фландерс – Реан):

1. Восприятие чувств. Эмпатия. Речь идет о восприятии педагогом настроений учащихся, а также о его вербальной реакции на эти настроения.

2. Похвала или подбадривание. В речи могут быть выражены как пространно, так и очень коротко, даже одним или двумя словами.

3. Принятие идей учащихся, их дальнейшее развитие и дополнение. Впрочем, как только педагог, оттолкнувшись от мысли учащегося, переходит к изложению собственных идей, его речь становится принадлежностью категории 5.

4. Постановка вопросов педагогом (4i 4d 4k):

а) реализация интенсивной (i) функции: педагог задает учащимся (или учащемуся) вопрос или формулирует проблему. В случае если ставится проблема, возможен относительно протяженный отрезок непрерывной вербальной активности педагога. Функциональная направленность данной категории состоит в том, чтобы побудить учащихся к самостоятельной деятельности – решению задачи, обдумыванию проблемы, переработке материала и т.д.;

б) реализация диагностирующей (d) функции: постановкой вопроса педагог должен косвенно скорректировать ход мыслей или рассуждений учащихся в процессе решения задачи, если они идут в неправильном направлении. При этом со стороны педагога не должно быть прямого указания на ошибочность рассуждений учащихся.

5. Сообщение информации (5p 5k):

а) реализация презентативной (p) функции: преподаватель сообщает учащимся отдельные факты или систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы), исторические сведения;

б) реализация корректирующей (1k) функции: в данном случае преподаватель сообщает учащимся дополнительную информацию, имея в виду, что с ее помощью они осознают ошибочность или недостаточность своих рассуждений и смогут выбрать верный путь.

6. Дача указаний или распоряжений (61 6k 6p):

а) реализация интенсивной (i) функции: речь педагога преследует цель побудить учащихся к какой-либо деятельности, как-то: выполнение задания, размышление над проблемой, ее обсуждение и т.д.;

б) реализация корректирующей (k) функции: речь педагога направлена на коррекцию хода решения задачи учащимися, хода обсуждения проблемы, способа, направления работы с литературой, с приборами в лаборатории и т.д.;

в) реализация презентативной (p) функции: речь педагога совмещает в себе информативную и организующую функции и, следовательно, не может быть отнесена к пунктам а) и б). Это указания типа: «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» и т. д.

7. Критика или защита педагогом собственных утверждений (7p 7i 7k 7d). В зависимости от конкретного содержания речи преподавателя, в данной категории анализа могут быть реализованы все четыре функции: презентативная, интенсивная, корректирующая и диагностирующая (p, i, k, d).

8. Ответ учащегося педагогу. К данной категории помимо непосредственного ответа на вопрос мы относим и решение любой поставленной перед учащимися проблемы при условии, что ход рассуждений при этом последовательно вербализован (например, в процессе решения задачи на доске и т. д.).

9. Спонтанная речь учащегося. Имеется в виду такое проявление вербальной активности учащихся, которое не является реакцией на прямое указание педагога. Сюда следует отнести реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению проблемы или задачи и т. д.

10. Пауза – замешательство. В данном случае подразумевается «непродуктивная» пауза в вербальном взаимодействии преподавателя с учащимися, связанная с потерей времени учебного занятия.

11. Потенциально продуктивная пауза. В отличие от пункта 10 речь идет о такой паузе в вербальном взаимодействии, которая запланирована преподавателем целенаправленно. Время расходуется на обдумывание учащимися вопроса, проблемы или задачи, на попытку их самостоятельного решения, на проработку литературы и т.д.

12. Ответ учащегося товарищу. Методика анализа вербального взаимодействия используется для характе-

ристики целостного, логически завершённого занятия. Исходя из этого запись должна вестись непрерывно, с начала и до конца занятия.

Фиксация проводится через каждые 5 секунд. Для удобства запись ведётся на листе миллиметровой бумаги, по вертикали (столбцами). Каждая клетка на листе соответствует интервалу в 5 секунд. В клетку вписывается номер той категории, которая реализуется в этот отрезок времени: 1 – эмпатия, 2 – похвала и т. д. Причем если в данной категории учитывается функциональная направленность, то цифра дается с индексом (р, i, k, d). Например, запись 5р означает, что в сообщении преподавателем какой-либо информации была реализована презентативная функция. В том случае, если одна и та же категория непрерывно реализуется более 5 секунд, в нижеследующие клетки вписываются стрелки, указывающие на это. Например, если в одной клетке стоит цифра 8, а в трех нижеследующих – стрелки, это означает, что учащийся непрерывно отвечал в течение 20 секунд (четыре клеточки по 5 секунд каждая).

Так как исследователю на первых этапах трудно удержать в памяти все цифровые обозначения, рекомендуется в процессе исследования иметь перед собой на столе лист с соответствующей расшифровкой. Применение такой методики требует специальных навыков, поэтому целесообразно на нескольких занятиях провести пробное протоколирование, не предусматривающее использования этих данных для анализа.

В том случае, если исследователя интересует не развертка всего занятия в целом, а только временной аспект отдельных категорий, то процедуру записи можно упростить. Для этого достаточно разбить лист бумаги на 20 клеток и в каждой из них отмечать реализацию той или иной категории. Впрочем, такая форма записи несколько снижает информативность методики.

VII. Заключительная часть.

В этой части семинара нами было проведено упражнение «Три шапки». Цель его – контроль качества усвоения материала и активизация деятельности участников семинара. Каждый из них на трех полосках бумаги пишет по одному вопросу по следующим категориям:

- 1) вопрос, проверяющий знания теоретических аспектов семинара;
- 2) вопрос, затрагивающий аспекты, которые остались недостаточно ясными;
- 3) оценочные суждения по организации, выбору темы, содержания, методики проведения семинара.

После этого полоски скатывают в трубочки и кладут в три шапки. Каждый из участников семинара достает из любой шапки листок и, в зависимости от его содержания, отвечает на вопрос или выражает свое отношение к обозначенной проблеме.

Литература

1. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н. Основы самосовершенствования. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
2. Гатальская Г.В., Крыленко А.В. В школу – с радостью. – Минск: Амальфео, 1998.
3. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.
4. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная психологическая психология. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999.
6. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. – М.: Пед. о-во России, 2000.

Е.И. Шулёва – канд. пед. наук, доцент Магнитогорского государственного педагогического университета;

Е.К. Майорова – педагог-психолог, г. Магнитогорск.

Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими устойчивые трудности в обучении

О.А. Козырева

Все профессиональные функции педагога, работающего с детьми, имеющими устойчивые трудности в обучении, прямо или косвенно подчинены задаче **коррекционного воздействия**, направленного на **развитие личности ребенка**.

Для выполнения своих функциональных обязанностей, определенных моделью деятельности, педагог должен обладать определенными умениями, знаниями, навыками, качествами и нравственными ценностями, большинство из которых он приобретает в процессе подготовки к своей будущей деятельности, – иными словами, определенным уровнем компетентности, который позволит ему эффективно осуществлять свою деятельность.

По мнению Н.А. Строговой, специфика работы педагога-дефектолога «заключается в том, что он имеет дело с детьми, у которых имеются не только нарушения познавательной деятельности, но и изменения личности в целом». Приведем **основные умения педагога-дефектолога**, выделенные исследователем, в виде таблицы (см. с. 51–52).

Перечислим общепедагогические умения, выделяемые В.А. Сластениным: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные (входят в состав теоретической готовности педагога), организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные), коммуникативные (перцептивные, педагогическое общение, педагогическая техника), прикладные

(входят в состав практической готовности педагога).

Раскроем содержание теоретической готовности учителя, проявляющейся в обобщенном умении педагогически мыслить.

Аналитические умения: расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами; находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать педагогическое явление; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Прогностические умения: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов (или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование жизнедеятельности совместно с учащимися.

Решение педагогами профессиональных задач предполагает творческий поиск в разработке содержания, форм и методов обучения, организации процессов коррекции, развития и социализации учащихся, адекватных их возможностям и обеспечивающих их подготовку к полноценной жизни.

В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы:

1) прогнозирование развития коллектива – динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.;

2) прогнозирование развития личности – ее личностно-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии личности, трудностей в установлении

Вид деятельности	Специальные умения педагога
Диагностическая	<ul style="list-style-type: none"> • Увидеть отклонения в развитии ребенка, спланировать, организовать и осуществить коррекционную работу на всех этапах обучения; • оценить научную, научно-педагогическую, методическую информацию, методы, приемы, средства воспитания, обучения, развития детей с точки зрения их пригодности для нужд коррекционной работы; • анализировать и критически оценивать ход и результаты коррекционной деятельности собственной и своих коллег.
Коммуникативная	<ul style="list-style-type: none"> • Устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися, их родителями, педагогическим коллективом; • учитывать особенности познавательной и эмоционально-волевой сферы стойко неуспевающих детей при подборе и передаче им учебной, познавательной и другой информации.
Дидактическая	<ul style="list-style-type: none"> • Определить общие и конкретные задачи обучения с учетом его коррекционной направленности; • учитывать в учебно-воспитательном процессе психологические, возрастные, индивидуальные особенности детей с недостатками развития, а также особенности дефекта и степень его компенсации; • осуществлять, опираясь на специальные дидактические принципы, руководство познавательной деятельностью детей.
Прогностическая	<ul style="list-style-type: none"> • Наблюдать индивидуальное развитие ребенка и учитывать результаты наблюдений при составлении индивидуальных программ развития; • планировать все виды коррекционной работы и ее элементы в общих структурах учебно-воспитательного процесса; • учитывать темп и возможности коррекционной работы с ребенком, соотнося их с его индивидуальными особенностями и компенсаторными возможностями; • предполагать возможные затруднения в процессе учебной, воспитательной и коррекционной работы у отдельных учащихся, коллектива в целом; • прогнозировать развитие ребенка при наличии альтернативных возможностей его воспитания, обучения, социализации; • прогнозировать результаты учебной, коррекционной, воспитательной работы у отдельных учащихся и коллектива в целом; • предвидеть характер поведения, особенности деятельности отдельных учащихся, коллектива в целом при определенных условиях, в конкретных случаях.
Трансформационная	<ul style="list-style-type: none"> • Видеть сущность и закономерности адаптации, возможности трансформации учебного материала для учащихся; • использовать в своей деятельности дидактический и методический материал, трансформируя его в соответствии со специальными дидактическими принципами, познавательными и компенсаторными возможностями и психологическими особенностями школьников, условиями коррекционного учебно-воспитательного процесса; • трансформировать учебно-познавательную ситуацию так, чтобы для участвующих в ней детей создавались устойчивые мотивы общения в процессе деятельности.
Воспитательная	<ul style="list-style-type: none"> • Анализировать и давать психолого-педагогическую трактовку поведения, поступков, реакций детей в тех или иных педагогических ситуациях;

Вид деятельности	Специальные умения педагога
	<ul style="list-style-type: none"> • использовать адекватные возрастным, компенсаторным и психологическим возможностям школьников способы, приемы воспитания; создавать коррекционные условия воспитания; • использовать в целях коррекционного воспитания возможности труда, искусства, физической культуры.
Социальная	<ul style="list-style-type: none"> • Изучать и анализировать проблемы, условия, возможности социальной интеграции детей с недостатками развития; • проводить профилактику специфических социальных отклонений среды стойко неуспевающих детей; • оказывать педагогическую, диагностическую, консультативную помощь детям, их родителям.

взаимоотношений со сверстниками и т.п.;

3) прогнозирование педагогического процесса – образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности, результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п.

Проективные умения включают: перевод цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи; учет при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств; определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса; отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел; планирование индивидуальной работы с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований; отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании; планирование системы приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении; планирование развития воспитательной среды и связей с родителями и общественностью.

Рефлексивные умения имеют место при осуществлении педагогом

контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Ее обычно связывают лишь с завершающим этапом решения педагогической задачи, понимая как своеобразную процедуру по подведению итогов образовательно-воспитательной деятельности.

Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать.

Мобилизационные умения связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и другим видам деятельности; с формированием потребности в знаниях и вооружением учащихся навыками учебной работы; со стимулированием актуализации знаний и жизненного опыта воспитанников в целях формирования у них активного, самостоятельного и творческого отношения к явлениям окружающей действительности; с созданием специальных ситуаций для совершения воспитанниками нравственных поступков; с разумным использованием методов поощрения и наказания, созданием атмосферы совместного переживания и т.п.

Информационные умения – это умения и навыки работы с печатными источниками и библиографирования, умения добывать информацию из других источников и дидактически ее преобразовывать, т.е. умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания; ясно и четко излагать учебный материал; логически пра-

вильно построить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; органично сочетать использование индуктивного и дедуктивного путей изложения материала; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Развивающие умения предполагают определение «зон ближайшего развития» (Л.С. Выготский) отдельных учащихся и класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (частного к общему, вида к роду, посылки к следствию, конкретного к абстрактному) и функциональных (причины – следствия, цели – средства, качества – количества, действия – результата) отношений; формирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных ранее знаний; создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

Ориентационные умения направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей личным склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности.

Перцептивные умения – это умения адекватно воспринимать партнеров по общению; глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; на основе оценки внешних характеристик человека и манер поведения определять внутренний мир, направленность и возможные будущие действия человека; определять, к какому типу личности и темперамента относится человек; по незначительным признакам улавливать характер переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям; противостоять стереотипам восприятия другого человека.

Умения педагогического общения – это умения организовывать совместную с учащимися творческую деятельность; целенаправленно поддерживать общение введением элементов беседы, риторических вопросов; распределять внимание и поддерживать его устойчивость; выбирать по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящий способ поведения и обращения; анализировать поступки воспитанников, видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определять их поведение в различных ситуациях; создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия в классе.

Умения педагогической техники – управление своим телом, снятие мышечного напряжения в процессе выполнения педагогических действий; регулирование своего психического состояния; владение техникой интонирования для выражения разных чувств; умение образно передавать информацию и др.

Прикладные умения – художественные, музыкальные и др.

Специфичны гуманистические установки педагогов, их направленность на защиту и поддержку личности ребенка в условиях коррекционно-развивающего процесса, способность проявлять милосердие и «мягкую»

твердость, устойчивость психики и др. По утверждению Н.А. Строговой, нельзя забывать, что процесс обучения и воспитания детей предъявляет высокие требования не только к профессиональной компетентности, но и к личностным качествам и ценностным ориентирам педагога, поскольку высокий гуманистический характер его деятельности предполагает умение сопереживать ребенку с нарушением интеллекта.

Обозначенные выше умения базируются на **системе определенных знаний**, которыми педагогу необходимо овладеть для осуществления своей деятельности, – прежде всего на теории коррекционно-развивающего обучения детей, имеющих устойчивые проблемы в обучении. Эти знания послужат учителю фундаментом всей его дальнейшей деятельности и в том числе связанной с его профессиональным совершенствованием.

Далее, ему необходимо обладать знаниями о возрастных, личностных, психофизиологических особенностях детей с нарушениями интеллекта, определенным объемом и уровнем общих и профессиональных знаний в нескольких предметных областях. Высокий уровень психолого-педагогической и дефектологической подготовки обеспечивает возможность реализации подлинно индивидуального подхода к ребенку с нарушением интеллекта в организации как учебного, так и воспитательного процесса.

Рассмотренные выше умения и знания должны подкрепляться определенными навыками проведения психолого-педагогической диагностики и обработки ее результатов, разработки учебно-методических материалов, практического осуществления преподавания, работы с научной и учебно-методической литературой, работы на компьютере.

Нельзя забывать, что процесс обучения и воспитания детей с трудностями в обучении предъявляет высокие требования не только к профессиональной компетентности,

но и к личностным качествам и ценностным ориентирам педагога.

Профессионально значимые личностные качества учителя являются системообразующим элементом компетентности (см. схему на с. 55).

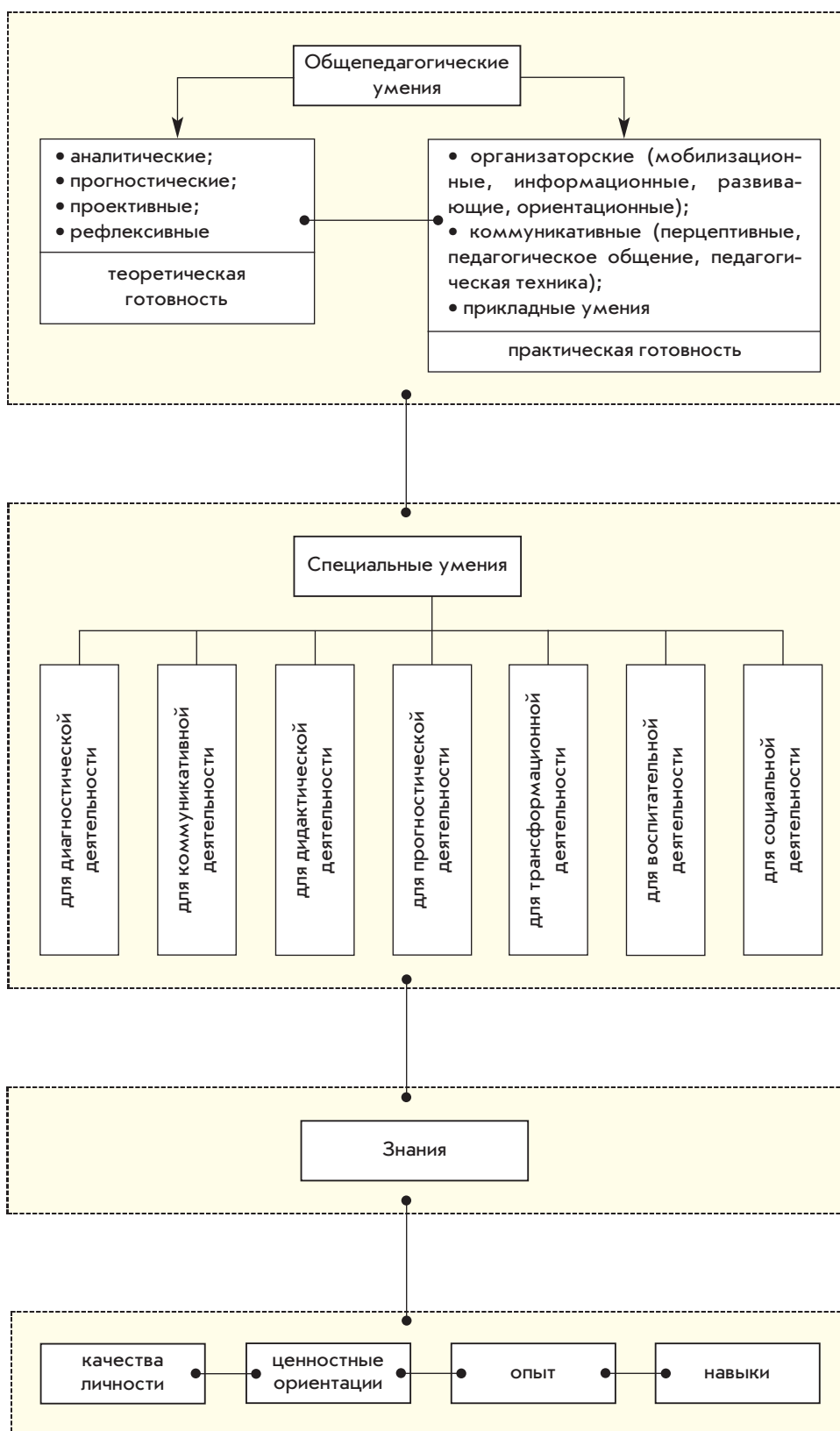
Совершенно обязательны для педагога **гуманистические ценностные ориентации**: уважение к человеческой личности, представление о ребенке как о самоценной, саморазвивающейся личности; осознание своей роли наставника и организатора, обеспечивающего процесс обучения стойко неуклонно развивающегося ребенка.

Литература

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. – Красноярск, 1998.
2. Акимов А.П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров//Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. – Ленинград, 1973.
3. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности//Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества. – Новокузнецк: ИПК, 2001.
4. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Уч. пос. / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец и др. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; Моск. психолого-соц. ин-т, 1998.
6. Строгова Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога//Дефектология. 1999. № 1. С. 59–63.

Ольга Анатольевна Козырева – преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Красноярского ин-та повышения квалификации работников образования.

Модель профессиональной компетентности педагога



**Работа
с биологическими терминами —
путь повышения качества знаний
студентов**

Н. А. Решетникова

Курс естествознания, преподаваемый на факультете начальных классов, неоднороден и представляет собой систему взаимосвязанных дисциплин биологической направленности (ботаника, зоология, экология, землеведение и т.д.). Каждая дисциплина включает множество явлений, законов, закономерностей, выраженных посредством биологических терминов и понятий. На учебных занятиях перед студентами ставятся определенные цели в изучении тем предмета, предлагается перечень знаний и умений, которыми должен овладеть студент, и одновременно ему предстоит усвоить множество биологических терминов и понятий.

Согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова **термин** — это слово или словосочетание, являющееся названием определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства. Термин, как правило, выполняет две функции: служит названием понятия и отражает его содержание, т.е. неразрывно связан с понятием. Как указывает И.С. Квитко [1, с. 9], «понятие составляет ядро, сердцевину значения термина. Указать значение термина — это определить содержание понятия, соотносимого с данным термином, выявить наиболее важные, существенные признаки, выделяемые в обозначаемых понятием однородных предметах и явлениях».

При использовании биологической терминологии на занятиях студенты испытывают некоторые трудности, которые чаще всего связаны с отсутствием правильной термино-

логической работы в школе. У студентов первого курса факультета начальных классов выявляется малограмотность в орфографическом написании как иностранных, так и русских названий, отмечаются ошибки в их произношении, что приводит к искажению терминов, иногда до абсурдности.

Неправильное произношение и написание термина чаще всего заключается в непонимании внутренних связей между понятием и обозначающим его словом, неумении произвести морфологический анализ термина. В связи с этой проблемой на занятиях по биологическим дисциплинам на факультете начальных классов особое внимание уделяется **семантизации** (толкованию) биологических терминов и работе с ними. Введение новых понятий и терминов в учебно-познавательный процесс происходит индуктивным и дедуктивным способами. В процессе изучения материала (темы) биологическая терминология вводится вместе с раскрытием понятий во время объяснения, в ходе лабораторно-практических занятий, самостоятельной работы, рассказа, на экскурсиях, полевых практиках, при демонстрации природных объектов и т.д.

На кафедре методики начального обучения нами разработаны методические указания по ботанике для студентов первого курса, которые предусматривают работу с биологической терминологией и понятиями в каждой учебной теме. Таким образом студенты приобщаются к работе со словарями, учебниками, дополнительной литературой и другими источниками, что, несомненно, повышает их эрудицию и качество знаний.

Осуществляя терминологическую работу, студент должен выяснить смысловое значение термина, так как это способствует выделению главных и существенных признаков соответствующего понятия, что составляет важную сторону учебного процесса.

Качество усвоения биологических терминов связано с системой терминологической работы, которая состоит из

целого ряда приемов и методов. Так, например, при изучении темы «Микроскоп и техника работы с ним» используется логический прием анализа и синтеза с раскрытием происхождения термина «микроскоп»:

а) произношение термина подкрепляется написанием его на доске, одновременно производится демонстрация прибора;

б) термин разделяется на составные части – «micro» и «scope»;

в) определяется смысловое значение каждой части слова: в переводе с греческого языка «micro» – значит «малый», «scope» – «рассматривать»;

г) делается вывод: название прибора раскрывает его назначение, т.е. микроскоп – это оптический прибор для изучения мелких объектов, трудно различимых или невидимых невооруженным глазом.

Далее проводим анализ частей микроскопа, их назначения и названий деталей, входящих в оптическую, осветительную и механическую системы, после чего переходим к технике работы с микроскопом. В разрабо-

танных к данной теме методических указаниях студентам предлагается произвести анализ следующих терминов: *кремальера, тубус, револьвер, объектив, окуляр, диафрагма, конденсор*.

Проводимая таким образом работа с биологическими терминами и понятиями позволяет глубже осмыслить содержание изучаемой темы, дисциплины в целом и является одним из путей повышения качества знаний студентов.

Литература

1. *Квитко И.С.* Термин в научном документе. – Львов, Вища школа, 1976.
2. *Пакулова В.М.* Работа с терминами на уроках биологии. – М.: Просвещение, 1990.

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

ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

Издательство «Баласс» выпускает новое пособие в серии

«Методическая библиотека дошкольного педагога»:

«Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения».

Программно-методическое пособие под редакцией
Т.Г. Неретиной.

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

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

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

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

Домашняя работа как одна из форм занятий с учащимися по предмету

О.В. Алексеева,
Е.А. Литвинова



Тема нашей статьи выбрана не случайно. Ознакомившись с периодической печатью по проблемам педагогики за последние 5 лет, мы не обнаружили ни одной статьи по организации проведения домашней работы. В связи с тем что сегодня существует множество образовательных программ для начальной школы, просто необходимо ставить вопрос об организации и проверке домашней работы на одну из главенствующих позиций в методике преподавания. Безусловно, в образовательных программах заложены различные методы, приемы, средства и формы обучения, но функции домашней работы всегда остаются прежними. По мнению педагогов-теоретиков (И.П. Подласый, И.Ф. Харламов), домашняя работа выполняет важнейшие дидактические функции:

- закрепление знаний, полученных на уроках, и развитие умений;
- расширение, углубление учебного материала, проработанного в классе;
- развитие умений самостоятельно выполнять упражнения;
- развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий в объеме, выходящем за рамки программного материала, но отвечающего возможностям учеников.

В изученной нами литературе встречаются два понятия: «домашняя самостоятельная работа» и «домашняя учебная работа». Казалось бы, они идентичны, но поскольку слово «самостоятельная» предполагает выполнение работы без помощи извне, что невозможно для учащихся на-

чальной школы, то, на наш взгляд, понятие «**домашняя учебная работа**» гораздо шире. Далее мы будем применять именно этот термин.

В школьной практике используются следующие виды домашней учебной работы:

- индивидуальная;
- групповая;
- творческая;
- дифференцированная;
- одна на весь класс;
- составление домашней работы для соседа по парте (пары постоянного состава).

Опишем их содержание более подробно.

Индивидуальная учебная домашняя работа задается, как правило, отдельным учащимся класса. В этом случае учителю легко проверить уровень усвоенных знаний конкретного ученика. Такая работа может быть выполнена на карточках или с использованием тетрадей на печатной основе.

При выполнении **групповой учебной домашней работы** группа учащихся выполняет какое-то задание, являющееся частью общего классного задания. Например, при изучении темы «Цена. Количество. Стоимость» школьникам предлагается собрать материал о ценах на различные товары: одна группа узнает цены на учебные принадлежности, другая – цены на продукты, третья – на игрушки. Домашние задания в этом случае подготавливают учащихся к работе, которая будет проводиться на предстоящем уроке. Такие задания целесообразнее задавать заранее.

Творческая работа как отдельный вид домашней работы не выделен, но она должна объединять все виды домашней работы. Например, составление задач со сказочным сюжетом. Подобные домашние задания нужно задавать не на следующий день, а на несколько дней вперед – например, в пятницу на понедельник. Такой тип домашней учебной работы можно назвать «отсроченным».

По теме «Движение в одном направлении» дети составили следующие задачи:

«Жила-была водомерка, и дружила она с лягушонком и жуком-плавунцом. В день рождения лягушонка друзья решили его поздравить. Водомерка подыскала отличный подарок и поплыла к другу в гости со скоростью 48 м/мин, проплыла 5 минут по поверхности озера. Жук тоже решил поздравить лягушонка. Необходимо узнать, сколько потребуются времени жуку-плавунцу, чтобы проплыть этот же путь, если его скорость равна 30 м/мин».

«Жила-была Красная Шапочка. Однажды послала ее мама провести больную бабушку. Взяла девочка с собой корзинку с пирожками и отправилась в путь-дорогу. Любимая бабушка Красной Шапочки жила в другой деревне, и путь девочка прошла за 5 часов со скоростью 4 км/ч. За какое время Красная Шапочка проехала бы этот путь на телеге со скоростью 10 км/ч?».

Можно предложить ученикам подготовить сообщение, например, на тему «Старинные меры длины». Учащиеся могут искать пословицы, поговорки и загадки, которые непосредственно касались бы изучения новой темы.

Дифференцированная домашняя работа – такая, которая может быть рассчитана как на «сильного», так и на «слабого» ученика. Основой дифференцированного подхода на этом этапе является организация самостоятельной работы младших школьников, которая реализуется посредством следующих типичных приемов и видов дифференцированных заданий.

1. Задания одинаковы для всех по содержанию, но различны по способам выполнения, например:

«Вырежи из клетчатой бумаги прямоугольники одинаковой площади, равной 36 см², но с разными сторонами».

Получив такое задание, каждый ребенок индивидуально подходит к его выполнению: одни могут вырезать один прямоугольник, другие – два-три или большее число вариантов. При этом деятельность учащихся носит поисковый характер.

2. Задания, включающие несколько вариантов с правом самостоятельного выбора любого из них: «Дома выполнить один из номеров по выбору: №... или № ... на с. ...». Свободный выбор задания не означает, что учитель не может посоветовать тем или иным ученикам начинать решение с более легкого, а потом переходить к более сложным упражнениям.

Гетерогенная дифференцированная домашняя работа. Е.В. Кукушкина в своей статье [1] перечислила множество различий в восприятии учебного материала между мальчиками и девочками, на которые опираются учителя, работающие в гомогенных классах. У девочек превалирует выполнение заданий в образной языковой форме, поэтому им можно предло-



жить такие задания: «Придумай загадку по теме», «Раскрой тему в форме стихотворения или сказки». Мальчикам свойственно использование научного языка, поэтому им можно предложить по той же теме другие задания: «Представь тему урока в форме таблицы, символа, схемы», «Составь словарь опорных слов по изученной теме».

Одна на весь класс – самый распространенный вид домашней работы, берущий начало с дореволюционных времен и сохранившийся до наших дней. Постоянное применение таких заданий не ведет к развитию творческих способностей учащихся, однако исключать их из арсенала педагогических средств не стоит торопиться, так как в ходе их выполнения у учащихся отрабатываются различные навыки, формируются умения.

Составление домашней работы для соседа по парте (пары постоянного состава) – новаторский вид домашней работы, и, к сожалению, применяется он не во всех программах. Но учителя-практики уже сейчас говорят, что этот способ задавания уроков на дом прочно войдет в систему образования. Например: «Составь для своего соседа два задания аналогично тем, что рассматривались на уроке».

Нами было проведено анкетирование учителей начальных классов г. Комсомольска-на-Амуре. Было опрошено 33 человека. На вопрос «Когда Вы даете домашнюю работу?» 78% учителей ответили: в конце урока, хотя были предложены и другие варианты: в начале урока, в середине, в конце учебного дня. На вопрос «Какие виды домашней работы Вы используете?» 83% учителей ответили, что почти всегда они задают одну домашнюю работу на весь класс, но иногда используют дифференцированную форму домашней учебной работы. 89% респондентов используют такие формы проверки домашнего задания, как устная и письменная, работа по карточкам.

Мы также провели опрос учащихся четвертых классов, обуча-

ющихся по разным программам, целью которого было выявить уровень интереса у детей к урокам математики. Оказалось, что этот уровень невысокий и дети выполняют домашнюю работу по математике без особого энтузиазма.

Большую роль в процессе обучения играет **проверка домашнего задания**. Она может быть разнообразной, как разнообразны виды домашних учебных заданий. От характера заданий зависит и форма их проверки.

В анкете учителям был задан и такой вопрос: «Ведете ли Вы разъяснительную работу с родителями по систематическому контролю над выполнением домашней работы?». 99% респондентов ответили – да.

Мы предложили педагогам один из вариантов работы с родителями. Информативным объектом является буклет, который раздается родителям на собрании. В нем разъясняются задачи домашней работы, а также даются краткие советы по оформлению письменных домашних работ.

В заключение подчеркнем не новую, но не устаревшую истину, что без тщательно продуманной, регулярно и систематически выполняемой школьниками домашней учебной работы невозможно достичь высокого качества обучения. Домашние задания в начальных классах позволяют развивать у школьников и умение работать самостоятельно, и познавательный интерес.

Литература

1. Кукушкина Е.В. Использование технологии проблемного обучения в классах мальчиков и девочек // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 2. С. 31.
2. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М., 2000.
3. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1986.

О.В. Алексеева – канд. пед. наук, ст. преподаватель, Е.А. Литвинова – студентка Комсомольского-на-Амуре государственного педагогического университета.

Использование материалов по внеклассному чтению на уроках математики

С.С. Богданова

Я работаю в творческой группе по математике, целью которой является **разработка материалов для развития интереса к предмету**. После чтения во время каникул книги Л.И. Лагина «Старик Хоттабыч» в 4-м классе я провожу урок по теме «Нахождение дроби от числа», на котором использую задачи с данными из книги.

I. Математический диктант.

1. Абдуррахману ибн Хоттабу было 3732 года. Запишите это число и представьте его в виде суммы разрядных слагаемых.

2. Хоттабыч построил для Вольки Костылькова два дворца. В первом дворце из розового мрамора было 8 дверей – их было на 2 меньше, чем во втором дворце из голубоватого мрамора. Сколько дверей было во дворце из голубоватого мрамора?

3. Абдуррахман ибн Хоттаб привез на верблюдах 246 тюков золота, серебра и драгоценных камней. Запишите число 246, подчеркните сколько всего в этом числе десятков.

4. Мистер Вандендаллес потребовал для себя 100 пачек долларов, в каждой из которых было 100 бумажек по 10 долларов каждая. Сколько долларов в одной пачке? В 100 пачках?

5. Старик Хоттабыч в цирке съел 46 эскимо, а Женья и Волька вместе – $\frac{1}{23}$ этого количества. Сколько эскимо съели Женья и Волька?

6. Гасан Абдуррахман думал, что Земля покоится на 6 слонах, а черепахи составляют шестую часть от числа слонов. На скольких черепахах покоится Земля?

II. Решение задач.

Брат Гасана Абдуррахмана Омар Юсуф решил побывать на Луне и проверить, есть ли там горы. Для полета на Луну нужна вторая космическая скорость 11 км/с, а Юсуф набрал скорость, равную $\frac{8}{11}$ от второй космической. С какой скоростью взлетел Омар Юсуф? Где он остался?

III. Перфокарты.

		Ответы		
А	$2/5 \text{ м} = ? \text{ см}$	100	250	40
Б	$3/4 \text{ от } 24$	32	18	6
В	$2/3 \text{ от } 12$	8	18	4

Светлана Сергеевна Богданова – учитель начальных классов средней школы № 672 г. Москвы.



Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» выпущен
комплект наглядных пособий для 2-го класса (таблицы и картины)
по следующим предметам:

- ◆ русский язык
- ◆ окружающий мир
- ◆ математика

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

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

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

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

Урок-экскурсия в 3-м классе

В.А. Харина

Приоритетное значение в деле воспитания любви к природе имеют непосредственные наблюдения в мире животных и растений. Лучше всего проводить такие наблюдения во время экскурсий в лес, парк, к реке.

Экскурсии имеют большую познавательную ценность, поскольку дети собственными глазами видят все, что происходит вокруг. Возможность наблюдать предметы и явления во взаимосвязи с окружающим миром пробуждает интерес к познанию, стремление понять и объяснить суть явлений. Дети начинают понимать, что и они тоже часть природы, что все в ней неразрывно связано и люди в той же мере зависят от природы, в какой она зависит от них.

В календарно-тематическом планировании заранее намечаю, когда, в каком месте, с какой целью буду проводить экскурсию, продумываю, каким образом организовать опытно-исследовательскую работу учащихся. Задания дифференцирую с учетом склонностей и психологических особенностей детей, распределяю задания по группам.

Урок-экскурсию можно заснять на видеокамеру и использовать фильм для дальнейшей работы на уроках по окружающему миру.

Экскурсия в зимний лес

Цель урока-экскурсии: на основе наблюдений углубить и расширить представления учащихся об изменениях в природе зимой, рассмотреть снежинки во время снегопада, провести наблюдения под снегом, познакомиться с зимним лесом; рассмотреть ель, сосну зимой; собрать еловые и сосновые ветки, шишки для предметного урока.

Оборудование: коробка, линейка, деревянная лопатка, карандаш, блокнот, градусник.

Ход экскурсии.

I. Подготовительный этап.

1. Определяется место в зимнем лесу, где будет проходить экскурсия, уточняется, какой наглядный материал смогут собрать учащиеся для использования его на предметных уроках.

2. Накануне проводится вводная беседа по следующим вопросам:

– Вспомните, какой был лес поздней осенью.

– Какие изменения произошли в природе с приходом поздней осени?

– Что вы заметили в лесу на осенней экскурсии?

– Какие деревья сбрасывают листья на зиму, а какие – нет?

3. До экскурсии учащимся даются задания:

– понаблюдать за птицами;

– присмотреться, какие животные живут в лесу зимой, определить их по внешнему виду, следам;

– собрать природный материал (шишки, опавшие ветки, кору).

II. Проведение экскурсии в январе в том же лесу, парке, что и поздней осенью.

1. Наблюдения за неживой природой.

Придя с детьми в лес, предложите им вопросы и задания:

а) – Остановитесь, посмотрите вокруг, послушайте лесную тишину, полюбуйтесь красотой зимнего пейзажа.

– Что вы слышите?

– Какое у вас ощущение от зимнего леса?

– Какие стихи приходят вам на память?

– Какие загадки, пословицы, поговорки о зиме вы знаете?

б) – Понаблюдайте за небом. Как оно изменилось по сравнению с осенью?

– Каким стало солнце?

– Чем покрыта земля зимой? Что падает с неба?

– Какая температура воздуха? Выше или ниже нуля?

в) – Поймайте снежинку на рукавичку и рассмотрите ее, а теперь – на ладонь. Что произошло со снежинкой?

– Попробуйте зарисовать снежинку (зарисовывают в блокнотах).

г) – Разделитесь на три группы. Вы будете выполнять следующие задания и результаты записывать в блокноты.

1-я группа: измерьте линейкой толщину снежного покрова на открытом пространстве и у дерева.

2-я группа: рассмотрите сугробы. Где их намело и почему?

3-я группа: измерьте градусником температуру воздуха и температуру снега.

2. Итоги наблюдений за неживой природой.

Руководители групп докладывают о выполненной работе.

3. Наблюдения за живой природой.

а) – Посмотрите на деревья. Какие они? (Без листьев.)

– Почему?

– Какие деревья остались на зиму с листьями (хвоинками)?

– Найдите ель и сосну (хвойные).

– Чем сосна отличается от ели?

– Найдите следы на снегу. Чьи они? Как вы догадались?

– Каких зимующих птиц вы знаете?

– Что человек должен сделать для них зимой?

б) Собираем природный материал. Задания по группам:

1-я группа: соберите сосновые и еловые шишки, рассмотрите их.

2-я группа: соберите опавшие ветки, которые сбило ветром.

3-я группа: разделите ветки хвойных и лиственных деревьев, попробуйте определить их породы.

4. Итоги наблюдений за живой природой. Руководители групп докладывают о выполненной работе.

– Чем ель отличается от сосны? (Листьями, то есть хвоей, шишками, корой, стволом.)

– Опишите внешний вид зимующих птиц (дятла, вороны), их жизнь в зимнем лесу. Как мы должны о них заботиться?

5. Игра «Угадай, с какого дерева этот листок».

Учитель держит в руках несколько сухих листков с разных деревьев, показывает один из них и предлагает детям подбежать к тому дереву, которое имеет такие листья. Дети подбегают к соответствующим деревьям. Потом учитель раздает каждому ученику по одному листку и говорит: «Когда я скажу "Раз, два, три – беги", каждый из вас должен подбежать к тому дереву, листок с которого держит в руках. Я буду проверять не ошиблись ли вы». Через некоторое время дети обмениваются листьями и игра продолжается. Учитель проверяет, правильно ли дети выполняют условия игры. Выигрывают те ученики, которые сделали меньше ошибок.

III. Подведение итогов экскурсии.

В ходе обобщающей беседы выясняются изменения, которые происходят в неживой и живой природе с приходом зимы.

– Что мы сегодня наблюдали?

– Что нового узнали?

– Где были на экскурсии?

– Какие изменения в природе вы заметили?

Вывод: жизнь в природе зимой продолжается.

IV. Домашнее задание (выборочно).

а) Зарисовать в тетради или альбоме красивую снежинку.

б) Описать внешний вид животного, птицы, которых вы видели в лесу.

в) Можно составить рассказ об экскурсии по плану:

1. Тема экскурсии.

2. Отличие осенней экскурсии от зимней.

3. Причины изменений в природе.

г) Изготовить с помощью родителей кормушки.

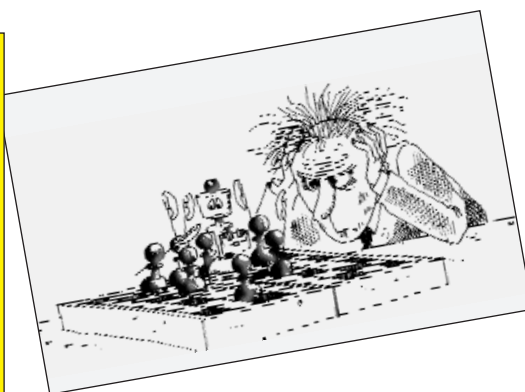
Валентина Афанасьевна Харина – учитель гимназии № 1 г. Нерюнгри Ямало-Ненецкого автономного округа.

**Проведение мониторинга качества
обучения учащихся 1–2-х классов
по окружающему миру на основе
использования тетрадей
для самостоятельных и проверочных
работ***

Л.В. Болотник

В группе заданий, посвященной **экосистемам**, проверялась степень сформированности у учащихся элементарных представлений о некоторых основах устройства экосистемы. В среднем учащиеся в этой группе заданий набирают 75 баллов, что чуть ниже среднего по тесту в целом. При этом «решаемость» отдельных заданий варьируется в интервале от 63 до 94%. Самым простым для учащихся оказалось задание, проверяющее, насколько хорошо учащиеся представляют, что необходимо для питания растений, а что – для питания животных. При этом верно указали, чем питается растение, 94% второклассников, а что необходимо для питания животного, указали «всего» 84% учащихся. Почти 80% детей одинаково хорошо знают как о питании растений, так и о питании животных.

Чуть более сложными оказались задания, проверяющие представления учащихся о том влиянии, которое оказывают на экосистему «мусорщики». При выполнении этих заданий больше всего оказалось учащихся (75%), усвоивших, что плодородие почвы обеспечивается именно наличием «мусорщиков». Около 62% учащихся знают, что отсутствие «мусорщиков» приведет к тому, что останки всех погибших



животных останутся на поверхности земли.

Около 35% второклассников продемонстрировали верные представления о всех рассматриваемых в данной контрольной работе последствиях отсутствия «мусорщиков» для экосистемы. Это сравнительно невысокий результат, и свидетельствует он о том, что это сравнительно новый материал, который усвоен учащимися еще недостаточно хорошо.

Трудности при выполнении заданий по экосистемам (№ 1 и 2 в обоих вариантах) вполне оправданы, так как во 2-м классе эти знания рассматриваются как пропедевтические, их изучению будет посвящен материал 3-го класса. При этом задание 1 посвящено знакомству с «кормильцами» и «едоками». В нем ребятам наиболее трудно запомнить то, что необходимо растениям для нормальной жизни. Задание 2 сложнее, так как с «мусорщиками» ребята только что познакомились. Единственный способ усвоить эти знания – многократное повторение. Поэтому на этапах актуализации учителю имеет смысл регулярно задавать вопросы о «профессиях» живых организмов, выполнять задания, аналогичные заданию 3 в самостоятельной работе № 9. В четвертой четверти это можно делать на любом уроке, на котором школьники знакомятся с природой материков.

Группа заданий о **природных зонах** оказалась для учащихся несколько

* Окончание. Предыдущие публикации см. в № 10 и 11 за 2004 год.

проще, чем предыдущая. Здесь учащиеся в среднем набирают 81 балл, что практически совпадает со средним значением по тесту в целом.

При выполнении заданий этой группы учащиеся продемонстрировали достаточно хорошее представление о природных зонах. Верно перечислить названия всех природных зон смогли почти 70% второклассников. Знают, каким цветом обозначают на карте природные зоны, около 85% учащихся. Какая зона расположена южнее ледяных пустынь, знают около 70% детей; какая зона расположена южнее тайги, знают 75%. Могут указать, в какой природной зоне проживают те или иные животные, от 77 до 94% учащихся в зависимости от конкретного животного (как ни странно, самым сложным оказалось указать, где живет соболь или рысь).

Учащиеся продемонстрировали хорошую осведомленность о природных особенностях практически всех природных зон. Верно смогли описать весь комплекс природных особенностей зоны ледяных пустынь 72%, тундровой зоны – 74%, лесной – 83%, степной – 77%, зоны пустынь – 77% второклассников. При этом верно смогли описать природные особенности сразу всех природных зон около 40% учащихся. Около 30% учащихся допускают ошибки при описании как минимум двух природных зон. Это свидетельствует о том, что знания об особенностях природных зон недостаточно стабильны.

Если школьники испытывают затруднения в задании 3, имеет смысл на этапах актуализации (или индивидуально) выполнять аналогичные задания. Трудности в задании 4 свидетельствуют о слабой работе с картами природных зон материков. Можно предложить множество дополнительных заданий с использованием этих карт: посмотрите на карту Африки и скажите, может ли лев охотиться на верблюда; посмотрите на карту Евразии и скажите, может ли тигр охотиться на северных оленей и т.п.

Задание 5 имеет статус «для любознательных», его не обязательно выполнять, поэтому трудности при его выполнении возможны и не должны настораживать. Они связаны как с необходимой эрудицией, так и с общими трудностями, возникающими при работе с таблицами. Для обучения школьников решению подобных задач советуем на этапах актуализации чаще проводить интеллектуальную разминку – мини-олимпиаду с призами. Затрудняющимся ученикам можно выполнять задания, аналогичные заданиям самостоятельной работы № 10. Кроме того, умение работать с таблицей достигается широким использованием таблиц на всех уроках.

Четвертая контрольная работа (К-4) помещена на с. 43–46 тетради «Самостоятельные и проверочные работы к учебнику "Наша планета Земля"». Она направлена на проверку уровня усвоения учащимися темы «Части света» и предназначена для получения информации о том, насколько хорошо второклассники знакомы с географической картой, в каком объеме у них сформированы элементарные представления о других странах, а также о том, каковы вообще взаимоотношения человека и природы.

Продemonстрированные результаты говорят о том, что в целом школьники весьма успешно усвоили пройденный материал. Так, например, в данной контрольной работе отсутствуют задания, которые были бы непосильны учащимся данной возрастной группы (нет ни одного задания, решаемость которого была бы ниже 34%).

Несмотря на большой объем работы учащиеся в основном укладываются в отведенное им время (к выполнению последнего пункта в контрольной работе не приступали менее 5% от всех учащихся, охваченных мониторингом). Это свидетельствует о том, что предлагаемый учащимся на контроле материал вполне доступен для всех

классов, работающих по учебнику «Наша планета Земля».

В среднем по контрольной работе К-4 второклассники набрали 82 балла из 100 возможных. Это очень неплохой результат. При этом средний балл по классам варьируется все же в довольно широком интервале (от 65 до 95 баллов). Это говорит о том, что выявленные различия в уровне подготовке классов, охваченных мониторингом, оказались довольно существенными и заставляет задуматься о мерах, которые позволили бы в дальнейшем в большей мере сблизить условия обучения учащихся различных классов.

Общее количество учащихся, чьи результаты оценены как «неудовлетворительные», не превысило 4% от всех детей, а количество учащихся, чьи результаты оценены как «хорошие» и «отличные», равно 74%.

В группе заданий, посвященных **знанию карты**, проверялась степень знакомства учащихся с географической картой. В среднем в этой группе заданий дети набирают 70 баллов, что существенно ниже среднего по тесту в целом. Однако если рассмотреть только выполнение заданий базового уровня, результат будет существенно выше. При этом «решаемость» отдельных заданий (процент учащихся, выполнивших соответствующее задание) варьируется в интервале от 59 до 91%.

Самым сложным для учащихся оказалось задание продвинутого уровня, в котором они должны, пользуясь географической картой Европы, заметить ошибку в некоторых приведенных географических сведениях. Так, например, указали, что Стокгольм не является столицей Швейцарии, 59% (41% учащихся перепутали Швейцарию и Швецию). Более простым для учащихся оказалось обнаружение ошибки в утверждении, что Прага – столица Польши. Заметили ошибку около 74% второклассников.

Почти столько же учащихся (73%) заметили ошибку в утвержде-

нии, что Дания находится в Южной Америке. Еще более простыми оказались для учащихся утверждения о том, что Испания находится в Африке, а Болгария – в Азии. Находят ошибки в этих утверждениях более 80% второклассников. Сумели найти все ошибочные утверждения около 25% учащихся, которые показали стабильные результаты работы с географической картой.

Определенную трудность представило для учащихся задание, в котором второклассники должны были указать, какие части света выходят к Средиземному морю. Это задание верно выполнили 66% детей (32% допустили ошибку). Чуть проще оказалось задание, в котором нужно было указать материк, на котором расположено только одно государство. Это задание верно выполнили 76% детей.

Отметим, что для учащихся оказалось существенно сложнее указать, как называется часть света, в которой находится наша страна (с заданием справились только 59% учащихся), чем указать, как называется материк, на котором находится наша страна (верно ответили 74% учащихся). Вероятно, некоторые школьники еще не усвоили разницы между понятиями «материк» и «часть света».

Учащиеся, работавшие по данному учебному пособию, довольно успешно справляются с заданиями, в которых, пользуясь картой, нужно выявить, какой из названных городов самый южный, а какой – самый северный. С такого рода заданиями в конце 2-го класса успешно справляются около 80% учащихся.

Первые вопросы проверочной работы № 4 посвящены знакомству с политической картой и проверяют следующие требования: научиться читать карту и пользоваться ею; знать политическую карту, находить и показывать на ней основные страны и города. Эти требования не конкретизируют, какие страны на политической карте следует знать (перечисления этих

стран, выделенные рамками в конце урока, отсутствуют). Поэтому эти задания проверяют **общий уровень эрудиции**, полученный детьми на уроках с использованием политической карты.

Конкретным ошибкам не следует уделять особого внимания. Важно, чтобы Ваши ученики не боялись карты, легко ее использовали. Если школьники активно работали с политической картой всю четверть, то память подскажет им решение многих вопросов. Можно рекомендовать школьникам шире пользоваться картой при выполнении этой работы.

Единственный способ обучения ребят знанию политической карты состоит в постоянном ее использовании. Можно рекомендовать на этапе актуализации проводить блиц-опрос по карте: просить школьников находить названные учителем страны в разных частях света. Аналогичную работу можно проводить в группах, парах. Такой способ работы позволит учащимся выполнять задания, аналогичные заданиям 1–4 в проверочной работе.

Особенно сложное задание продвинутого уровня по карте Европы, так как в нем школьники должны, пользуясь географической картой, заметить ошибку в некоторых приведенных географических сведениях. Сложность этого задания очевидна: в нем ребятам приходилось одновременно работать с политической картой Европы (находить страны, столицы), в которой не было ряда стран, и с таблицей. Ожидать высоких результатов в этом задании было бы странным.

Задание с поиском самого северного или южного города конкретнее. С такими ошибками следует работать, выполняя аналогичные задания.

Знать свою страну следует обязательно. Поэтому эти сведения нужно просто запомнить.

Группа заданий, посвященных **странам мира**, оказалась для учащихся несколько проще, чем

предыдущая. Здесь учащиеся в среднем набирают 94 балла, что существенно выше среднего значения по тесту в целом. Эти задания были наиболее простыми для учащихся в данной контрольной работе. Так, например, верно умеют определить, какое растение в большей мере присуще той или иной стране, почти 80% детей; какой предмет символизирует страну, могут указать более 90% детей. Причем учащиеся выполняют эти задания практически одинаково хорошо по таким разным странам, как Бразилия, Россия, Китай, Польша, Грузия, Индия, Италия, Египет, Дания. Это позволяет предположить, что второклассники имеют неплохие представления о достаточно широком круге стран.

Проанализированные задания проверяют эрудицию и внимательное изучение текста учебника. Они посвящены родине продуктов и вещей, окружающих нас. Незнание конкретных примеров вовсе не свидетельствует о плохой учебе. Поэтому нет необходимости специально отрабатывать этот материал.

Последняя группа заданий проверяет, насколько хорошо сформированы у школьников представления о том, каковы должны быть **взаимоот-**



ношения человека и природы. В данной группе заданий учащиеся в среднем набирают 83 балла, что совпадает со средним результатом по тесту в целом.

Выполняя задания этой группы, учащиеся продемонстрировали высокую степень осведомленности о том, как изменились взаимоотношения человека и природы в наши дни по сравнению с предыдущими веками. Почти 80% второклассников смогли верно указать все отличия, которые характеризуют взаимоотношение человека и природы в древности и в наши дни.

Несколько сложнее для второклассников оказалось задание, в котором они должны были определить, какие из представленных советов могли бы помочь людям сберечь богатства природы. Самым сложным для учащихся оказался совет использовать синтетические материалы. Здесь мнения детей разделились: 48% второклассников считают, что использование синтетических материалов поможет сберечь природу, а 52%, напротив, считают, что это ее загрязняет. Остальные советы не вызвали у учащихся затруднений (верно дали ответ по каждому из них более 80% учащихся). Сумели верно определить целесообразность всех представленных в контрольной работе советов более трети второклассников (33%).

Учащиеся довольно хорошо представляют себе, какие последствия будет иметь для общества бережное, разумное отношение к продуктам питания. Почти 50% детей смогли верно указать все положительные стороны такого подхода к природе. Самым сложным для детей (не сумели этого сделать 30%) оказалось догадаться, что при бережном ведении человеком хозяйства можно будет просто меньше производить продуктов (в частности, меньше сеять хлебных злаков).

Последние два задания посвящены взаимоотношениям человека и природы. Ошибки в предпослед-

нем задании свидетельствуют о слабо сформированных представлениях о возрастающей роли человека на Земле, в последнем задании – о незнании способов преодоления отрицательных последствий воздействия человека на природу. Для предотвращения этих ошибок имеет смысл фронтально обсудить результаты выполнения заданий проверочной работы, используя учебник (ч. 4, урок 15).

При этом следует учитывать презумпцию правильного ответа ученика: если ученик объясняет причины своего ответа, надо постараться извлечь из него полезный урок. В этом случае мнения детей будут обоснованными. Так, например, по-своему правы обе группы учащихся – как те, которые считают синтетические материалы полезными для сохранения природы (они дают возможность не использовать природные материалы), так и те, которые считают их вредными (синтетический мусор природа не может переработать). Также полезно использовать материал о взаимоотношениях с природой из раздела «Наша планета Земля (повторение)».

В целом еще раз хочется обратить внимание на то, что материал последней части учебника нацелен на повторение важнейших сведений. Проверочная работа не столько проверяет знание и владение необходимыми понятиями, сколько выявляет общий уровень обученности по материалу всего курса и уровень эрудиции учащихся. Поэтому не следует компенсировать результаты плохого выполнения проверочной работы № 4 заданиями на лето.

Любовь Васильевна Болотник – ведущий научный сотрудник лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета.

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2004 году

Дорогие читатели!

Предлагаем вам систематизированный перечень материалов, опубликованных в нашем журнале в 2004 году. Как всегда, мы группируем публикации по проблемам, чтобы вам удобнее было найти нужные статьи для подготовки к урокам, родительским собраниям, заседаниям методобъединений, педсоветам, конференциям и т.д. Некоторые публикации упоминаются в перечне несколько раз, так как содержат материал, относящийся к ряду проблем. Надеемся, что наш перечень поможет вам в работе. Напоминаем темы номеров журнала в 2004 году:

- № 1. Воспитание детей и родителей.
- № 2. Слово как оружие добра.
- № 3. Социокультурная среда и наши дети.
- № 4. Оцениваем учебные достижения школьников.
- № 5. Проектная деятельность в начальной школе.
- № 6. «Школа 2100» в движении и развитии.
- № 7. Летняя школа для учителей.
- № 8. Методика и опыт.
- № 9. Естественно-математические дисциплины и развитие личности.
- № 10. Работа с дошкольниками: любовь и творчество.
- № 11. Выращивание грамотного читателя.
- № 12. Личностно-профессиональное развитие учителя.

Официальные документы и материалы Министерства образования и науки РФ

Письмо Департамента общего и дошкольного образования МО РФ	№ 7, с. 3–4
Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную (Письмо МО РФ)	№ 8, с. 3–12
Об организации обучения информатике в 4-м классе общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (Письмо МО РФ)	№ 8, с. 8–10
Об организации обучения иностранным языкам в 4-м классе общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (Письмо МО РФ)	№ 9, с. 3–7

Государственный эксперимент

по обновлению содержания и структуры образования

А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан. Некоторые принципы и подходы к формированию нового поколения учебных изданий для общеобразовательной школы	№ 3, с. 33–39
Д.Д. Данилов, Ж.И. Серова. Экспериментальная модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 4, с. 3–12

К.Э. Безукладников. Залог успешности овладения иностранным языком в начальной школе	№ 5, с. 17–21
VIII Всероссийская конференция по вопросам развития Образовательной системы «Школа 2100» «Оценка достижений – ключевое звено в становлении функционально грамотной личности»	№ 6, с. 3–7
Т.В. Некрасова. Учет достижений учащихся в ходе педагогического управления процессом их личностного развития	№ 6, с. 8–10
Е.В. Ишмаметьева. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте	№ 6, с. 11–12
Н.П. Мурзина, Е.С. Плахотник. Система оценивания качества образования младших школьников, обучающихся по УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100»	№ 6, с. 17–22
Т.Л. Куликова. Как мы оцениваем учебные достижения школьников	№ 6, с. 23–24
А.И. Лячек. Осваиваем безотметочное обучение	№ 6, с. 25–28
Л.А. Фролова, И.Е. Минеева. К вопросу о реализации 10-балльной системы оценки знаний по русскому языку в начальных классах	№ 6, с. 30–31
Н.М. Кушнир. Пути реализации безотметочного обучения в ходе эксперимента по совершенствованию структуры и содержания образования	№ 6, с. 32–37
И.В. Мишина. Безотметочное обучение в начальной школе (По материалам федерального эксперимента)	№ 6, с. 38–39
И.Н. Рыбак. Особенности и результаты работы районного комплекса в эксперименте по модернизации образования	№ 7, с. 11–13
Об организации обучения информатике в 4-м классе общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (Письмо МО РФ)	№ 8, с. 8–10
Об организации обучения иностранным языкам в 4-м классе общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (Письмо МО РФ)	№ 9, с. 3–7

Научно-практические конференции

VIII Всероссийская конференция по вопросам развития Образовательной системы «Школа 2100» «Оценка достижений – ключевое звено в становлении функционально грамотной личности»	№ 6, с. 3–7
--	-------------

Преемственность и непрерывность образования

Е. Редькина. Проблема преемственности художественно-эстетического развития в программе «Синяя птица»	№ 4, с. 60–61
Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную (Письмо МО РФ)	№ 8, с. 3–12
Л.Ю. Комиссарова, Е.В. Бунеева. Особенности непрерывного курса русского языка для 1–9 классов в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 8, с. 66–68
Е.Ю. Аншукова. Организация работы по преемственности между ДОУ и общеобразовательной школой	№ 10, с. 38–42

Личностно ориентированное образование

<i>И.В. Артеменкова.</i> Роль дифференцированного подхода в развитии личности	№ 4, с. 23–26
<i>О.А. Карабаева.</i> Организация адаптивной среды на начальном этапе обучения	№ 7, с. 20–23
<i>Т.С. Семенова.</i> Изучение самочувствия и эмоционального состояния первоклассников в период адаптации к школе	№ 8, с. 13–18
<i>М.В. Корепанова.</i> Программа социально-личностного развития дошкольников «Познаю себя» в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 8, с. 20–25
<i>Н.И. Наумова.</i> Как рождается учебная инициатива	№ 8, с. 32–36

Организация работы по Образовательной системе «Школа 2100» в начальной школе

<i>Е.В. Муранова.</i> Формы организации деятельности учащихся младших классов в рамках Образовательной системы «Школа 2100»	№ 1, с. 53–58
<i>М.Н. Терещук, Л.Д. Волчанинова, И.В. Макарова.</i> Создание предметно-развивающей среды для реализации Образовательной системы «Школа 2100» в ДООУ	№ 2, с. 74–77
<i>Д.Д. Данилов, Ж.И. Серова.</i> Экспериментальная модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 4, с. 3–12
<i>А.В. Горячев.</i> Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 5, с. 3–8
<i>В.П. Белогрудова.</i> Обучение английскому языку в начальной школе в рамках Образовательной системы «Школа 2100»	№ 5, с. 22–28
<i>И.Ю. Ларионова.</i> Комплексный подход к развитию речи в ДООУ в условиях работы по Образовательной системе «Школа 2100» («Детский сад–2100»)	№ 10, с. 43–48
<i>И.В. Берестова.</i> Образовательная программа «Школа 2100» и ее влияние на развитие мышления детей	№ 10, с. 76–80

Образовательная система «Школа 2100» в основной школе

<i>В.А. Шитова.</i> Опорная схема как зрительный образ нового знания	№ 4, с. 40–46
<i>А.А. Николаева.</i> Особенности использования проблемно-диалогической технологии на уроках истории	№ 6, с. 72–79
<i>В.А. Грошенкова.</i> Обучение школьников талантливому чтению на уроках литературы	№ 8, с. 69–73
<i>Н.В. Зорькина.</i> Уроки литературы как уроки самопознания	№ 8, с. 74–78; № 11, с. 45–49
<i>Л.Ю. Комиссарова.</i> Организация учебного процесса по русскому языку в 8-м и 9-м классах	№ 9, с. 70–78
<i>Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова.</i> Организация учебного процесса по литературе в 9-м классе	№ 10, с. 62–66
<i>Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова.</i> Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практикумом и домашним заданием для читателей	№ 11, с. 3–17
<i>В.М. Букатов.</i> Как мои восьмиклассники подружились с рифмами	№ 11, с. 50–52

Технология проблемного обучения

- Т.В. Китанина.* Проблемный подход к обучению на уроках информатики № 1, с. 44–49
- Л.Д. Мали.* Урок – лингвистическое исследование в начальных классах № 6, с. 40–44
- Т.Н. Серебренникова.* Урок русского языка на основе технологии проблемного обучения (2-й класс) № 7, с. 78–80

Развитие творческих способностей детей

- С.С. Пичугин.* К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников на уроках русского языка № 3, с. 51–53
- О.А. Некрасова.* Роль критериальных задач в формировании приемов эвристической деятельности у младших школьников № 7, с. 24–30
- В.Ю. Савкуева.* Решение творческих задач как условие развития креативности мышления № 7, с. 31–37
- Н.Б. Тихонова, Т.С. Трошина.* Обучение составлению эвристических алгоритмов как способ развития творческих способностей младших школьников № 9, с. 16–20

Психолог и психология в школе

- Е.А. Овсянникова.* Развитие коммуникативных умений у младших школьников в тренинговой группе № 7, с. 42–44
- С.В. Маланов.* Культурно-историческая теория А.С. Выготского и ее значение для анализа психолого-педагогической практики № 9, с. 34–41
- С.В. Маланов, Д.Б. Эльконин* и психологические закономерности развития и обучения ребенка № 10, с. 54–57;
№ 11, с. 64–67
- О.В. Севостьянов.* Проблемы психологического образования учителей начальных классов № 12, с. 34–35

Здоровье детей и учителей, здоровый образ жизни

- О.А. Степанова.* Программа развития зрительного восприятия и памяти, зрительного анализа и синтеза и коррекции их недостатков № 1, с. 69–73
- Г.А. Рыдзелева.* Здоровьесберегающие возможности синтеза искусств в становлении личности ребенка № 3, с. 69–72
- О.А. Степанова.* Программа развития пространственной ориентации, оптико-пространственного анализа и синтеза и коррекции их недостатков № 5, с. 67–73
- О.А. Карабаева.* Организация адаптивной среды на начальном этапе обучения № 7, с. 20–23
- Т.О. Семенова.* Изучение самочувствия и эмоционального состояния первоклассников в период адаптации к школе № 8, с. 13–15

Дошкольная подготовка

- Н.Д. Епанчинцева.* Планирование организации развивающей среды в ДОУ № 2, с. 66–73
- Г.А. Рыдзелева.* Здоровьесберегающие возможности синтеза искусств в становлении личности ребенка № 3, с. 69–72
- А.Л. Густомясова.* Схематизация как средство формирования познавательной деятельности дошкольников № 4, с. 27–31

<i>Н.М. Башарина.</i> Работаем по программе «Путешествие в прекрасное»	№ 4, с. 50–59
<i>Е. Редькина.</i> Проблема преемственности художественно-эстетического развития в программе «Синяя птица»	№ 4, с. 60–61
<i>Е.Е. Рослякова.</i> Эстетическое воспитание и знакомство ребенка дошкольного возраста с искусством	№ 4, с. 62–64
<i>Н.Д. Епанчинцева.</i> Диагностика организации развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении	№ 4, с. 65–69
<i>З.П. Красношлык.</i> Нетрадиционные занятия по физкультуре в детском саду	№ 7, с. 17–19
<i>М.В. Корепанова.</i> Программа социально-личностного развития дошкольников «Познаю себя» в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 8, с. 20–25
<i>И.А. Липчанская.</i> Становление субъектного опыта ребенка 5–7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения	№ 10, с. 6–8
<i>Т.Г. Неретина.</i> Опыт работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях ДООУ	№ 10, с. 9–13
<i>С.А. Шатрова.</i> Проблема развития связной речи старших дошкольников группы педагогического риска	№ 10, с. 14–15
<i>Н.Г. Куприна.</i> Двигательное творчество детей на музыкальных занятиях в ДООУ	№ 10, с. 16–25
<i>Е.А. Головина.</i> Особенности воспитания дошкольников в разновозрастных группах	№ 10, с. 26–28
<i>О.В. Забровская.</i> Формирование образа «Я – будущий школьник» у детей 5–7 лет как педагогическая проблема	№ 10, с. 29–31
<i>Т.А. Монастырева.</i> Школа для дошкольников – за и против	№ 10, с. 32–37
<i>Е.Ю. Аншукова.</i> Организация работы по преемственности между ДООУ и общеобразовательной школой	№ 10, с. 38–42
<i>И.Ю. Ларионова.</i> Комплексный подход к развитию речи в ДООУ в условиях работы по Образовательной системе «Школа 2100» («Детский сад–2100»)	№ 10, с. 43–48
<i>Н.Г. Вьюниченко.</i> Модель интегрированного занятия для подготовительной к школе группы на тему «Движение в искусстве»	№ 10, с. 49–51
<i>И.В. Мясникова, В.Н. Гузничек.</i> Занятие в ДООУ по теме «Живопись и театр»	№ 10, с. 52–53

Обучение русскому языку

<i>Л.Н. Копытова.</i> Развитие умения видеть орфограммы	№ 3, с. 46–50
<i>С.А. Сейфулина.</i> Развитие у детей умения ставить орфографические задачи	№ 3, с. 40–42
<i>М.В. Иванова.</i> Развитие орфографической зоркости у младших школьников	№ 3, с. 43–45
<i>С.С. Пичугин.</i> К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников на уроках русского языка	№ 3, с. 51–53
<i>В.М. Букатов.</i> Диктант длиной в одно предложение	№ 3, с. 54–56
<i>В.В. Смирнова.</i> Опорные схемы «Звонкие и глухие согласные звуки»	№ 4, с. 37
<i>О.Е. Вороничев.</i> Как связано значение со словорасчленением	№ 5, с. 41–50
<i>Н.А. Линк.</i> Теоретические основы изучения морфемики в курсе русского языка начальной школы	№ 5, с. 51–56

С.А. Сейфулина. Слогораздел и перенос	№ 5, с. 57–58
Е.И. Вишнякова, Е.Л. Бородкин. Использование знаково-символической системы для эффективности обучения	№ 6, с. 59–61
Н.Б. Матвеева. Развитие словесно-логической памяти младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения	№ 7, с. 72–77
Т.Н. Серебренникова. Урок русского языка на основе технологии проблемного обучения (2-й класс)	№ 7, с. 78–80
С.А. Климова. Взаимосвязь в развитии стилистических и текстовых умений при выполнении речевых упражнений в начальных классах	№ 8, с. 51–54
О.С. Арямова. Лексико-семантическая работа в процессе обучения орфографии	№ 8, с. 55–60
Л.В. Газаева. Функциональный подход к обучению младших школьников словосочетанию	№ 11, с. 32–34
Л.В. Самохвалова. Работа над словом как единицей речи в классе коррекционно-развивающего обучения	№ 11, с. 28–31

Обучение чтению и литературе

С.В. Мезенцева. Работа над сочинением по картине	
В.М. Васнецова «Аленушка» (4-й класс)	№ 1, с. 46–49
Т.Е. Киселева. Индивидуально-типологические особенности темпа чтения	№ 3, с. 57–59
З.И. Огурцова. От литературного творчества к литературному чтению	№ 3, с. 60–63
Т.В. Глухова. Литературные предпочтения современных подростков	№ 3, с. 16–19
С.Н. Садыкова. Внедрение проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в педагогическую деятельность учителя	№ 5, с. 62–66
Н.Б. Матвеева. Развитие словесно-логической памяти младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения	№ 7, с. 72–77
Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практикумом и домашним заданием для читателей	№ 11, с. 3–17
Л.С. Бушуева, С.Б. Бабакина. Творческие работы на уроках чтения во 2-м классе	№ 11, с. 19–21
Я.Я. Алешаева, Н.В. Тупарева. Развитие творческой активности младших школьников на уроках литературного чтения	№ 11, с. 22–27
Р.А. Салихова. «Вы в мой сон не верите?..»	№ 11, с. 18–19

Детское чтение

Л.С. Новикова. А не почитать ли нам?..	№ 6, с. 80
В. Вайнин. Стихи	№ 2, с. 64–65
М.А. Яцкая. «Хождение в детство» (Литературная игра по творчеству К.И. Чуковского)	№ 11, с. 35–38

Риторика в детском саду и школе

Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. Риторика и проблемы воспитания	№ 2, с. 4–6
З.И. Курцева. Наставления учащим и учащимся риторике: взгляд Квинтилиана	№ 2, с. 6–10

М.Р. Савова. Каковы «правила игры» в общении?	№ 2, с. 11–15
Ю.Б. Щербина. Речевая агрессия в школе и способы ее преодоления	№ 2, с. 15–20
О.В. Ивашкина. Доброе слово и в школе приятно!	№ 2, с. 21–24
Е.Я. Суханкина. Требования и замечания как речевые жанры педагогического взаимодействия	№ 2, с. 24–28
Н.В. Ладыженская. Слушаем, КАК говорят, – стараемся лучше понять (Урок во 2-м классе)	№ 2, с. 29–31
Е.Л. Ерохина. Ура! Опять сочинение!	№ 2, с. 31–36
Н.А. Ипполитова. Учимся читать у М. Цветаевой	№ 2, с. 36–40
Л.Е. Тумина. Притча мала, а большому добру учит...	№ 3, с. 64–68; № 4, с. 40–46

Иностранный язык в начальной школе

К.Э. Безукладников. Залог успешности овладения иностранным языком в начальной школе	№ 5, с. 17–21
В.П. Белогрудова. Обучение английскому языку в начальной школе в рамках Образовательной системы «Школа 2100»	№ 5, с. 22–28
М.А. Мосина. Формирование коммуникативной компетенции при обучении родному и иностранному языкам	№ 5, с. 29–30
Е.Н. Нельзина. Обучение «по станциям» на раннем этапе овладения иностранным языком	№ 5, с. 31–34
Т.А. Ковалева. Формирование правильного типа читательской деятельности (Урок домашнего чтения по английскому языку в начальной школе)	№ 5, с. 31–34

«Окружающий мир» и природоведение в начальной школе

Л.А. Боровская. Исследовательский подход при изучении окружающего мира в 4-м классе	№ 5, с. 59–61
Е.Г. Новолодская. Методика изучения сезонных изменений с учащимися начальной школы	№ 7, с. 60–67
С.Б. Барашкина. Эксперимент и формирование природоведческих понятий у младших школьников в курсе естествознания	№ 8, с. 49–
И.Н. Чижевская. Использование новых информационных технологий на уроках природоведения	№ 9, с. 54–59
О.В. Иванова. Урок окружающего мира во 2-м классе по теме «Моря»	№ 9, с. 60–63
В.А. Харина. Урок-экскурсия в 3-м классе	№ 12, с. 62–63
Л.В. Болотник. Проведение мониторинга качества обучения учащихся 1–2-х классов по окружающему миру на основе использования тетрадей для самостоятельных и проверочных работ	№ 10, с. 67–75 № 11, с. 74–79 № 12, с. 64–68

Обучение математике и информатике

А.В. Белошистая. Методический семинар: вопросы обучения решению задач	№ 1, с. 59–63
О.А. Некрасова. Роль критериальных задач в формировании приемов эвристической деятельности у младших школьников	№ 7, с. 24–30
В.Ю. Савкуева. Решение творческих задач как условие развития креативности мышления	№ 7, с. 31–37

<i>Т.Х. Пономарева, Е.А. Корнилова.</i> Формирование пространственных представлений у младших школьников на уроках математики	№ 8, с. 37–41
<i>Г.В. Сугробов, Н.Б. Тихонова, Н.С. Минаева.</i> Изучение рекурсивных алгоритмов в начальных классах	№ 9, с. 11–15
<i>Н.Б. Тихонова, Т.С. Трошина.</i> Обучение составлению эвристических алгоритмов как способ развития творческих способностей младших школьников	№ 9, с. 16–20
<i>Я.Б. Тихонова, С. Воробьева.</i> Изучение алгоритмического языка стрелок на уроках информатики в начальных классах	№ 9, с. 21–23
<i>Л.Л. Николау.</i> Обучение учащихся начальных классов самоконтролю на уроках математики	№ 9, с. 24–28
<i>О.В. Науменко, Е.А. Шершицкая.</i> Возможности развития памяти учащихся на уроках математики	№ 9, с. 29–33
<i>Е.Р. Гурбатова.</i> Допонятийные формы мышления в обучении детей математике	№ 9, с. 42–46
<i>Г.И. Саламатова.</i> Воображение как компонент творчества при изучении математики	№ 9, с. 47–48
<i>Г.П. Поздеева.</i> Как мы изучаем таблицу умножения	№ 9, с. 49–50
<i>В.В. Смирнова.</i> Решение текстовых задач геометрического содержания в начальной школе	№ 9, с. 51–53
<i>С.С. Богданова.</i> Использование материалов по внеклассному чтению на уроках математики	№ 12, с. 61

Эстетическое образование и развитие

<i>И.А. Генералова.</i> Когда деревья были большими, или О занятиях театральным творчеством в детстве	№ 1, с. 74–75
<i>Г.А. Рыздзелева.</i> Здоровьесберегающие возможности синтеза искусств в становлении личности ребенка	№ 3, с. 69–72
<i>Н.А. Плотникова.</i> Развитие пространственного воображения методом интеграции изобразительного искусства и оригами	№ 7, с. 45–51
<i>Е.Л. Зеленина.</i> Технология формирования понятия «симметрия» (Урок изобразительного искусства в 1-м классе)	№ 7, с. 68–71
<i>Т.Л. Шипилкина.</i> Музыкально-игровая драматизация на уроках музыки в начальной школе	№ 8, с. 61–62
<i>С.В. Шпырева.</i> Использование элементов пантомимы в процессе обучения детей хоровому пению (Из опыта работы)	№ 8, с. 63–65
<i>Е. Редькина.</i> Проблема преемственности художественно-эстетического развития в программе «Синяя птица»	№ 4, с. 60–61
<i>Е.Е. Рослякова.</i> Эстетическое воспитание и знакомство ребенка дошкольного возраста с искусством	№ 4, с. 62–64

Различные формы организации урока

<i>П. Вершинина.</i> Музыкальное сочинение (Урок развития речи в 3-м классе)	№ 1, с. 50–58
<i>И.В. Носова.</i> Особенности работы в малых группах	№ 6, с. 69–71

Интегрированные уроки

<i>Н.А. Плотникова.</i> Развитие пространственного воображения методом интеграции изобразительного искусства и оригами	№ 7, с. 45–51
<i>Е.П. Кондратьева.</i> О новых подходах к интегрированным урокам (Опыт работы по программе «Эстетическое мышление и художественный труд»)	№ 7, с. 52–56

И.В. Пахомова, Н.С. Жуйкова. Интегрированный урок информатики и трудового обучения в начальной школе № 7, с. 57–59

Контроль и оценка учебных достижений учащихся

Л.Р. Чепурная. Система оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения № 1, с. 64–68

Д.Д. Данилов, Ж.И. Серова. Экспериментальная модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100» № 4, с. 3–12

Г.Н. Зорина. Наш дневник № 4, с. 13–16

С.С. Балина, А.В. Бурлак, М.Н. Тодырко. Школьный дневник как пространство общения № 4, с. 17–22

VIII Всероссийская конференция по вопросам развития Образовательной системы «Школа 2100»
«Оценка достижений – ключевое звено в становлении функционально грамотной личности» № 6, с. 3–7

Т.В. Некрасова. Учет достижений учащихся в ходе педагогического управления процессом их личностного развития № 6, с. 8–10

Н.П. Мурзина, Е.С. Плахотниик. Система оценивания качества образования младших школьников, обучающихся по УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100» № 6, с. 11–16

Е.В. Ишмаматьева. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте № 6, с. 17–22;
№ 7, с. 38–41

Т.А. Куликова. Как мы оцениваем учебные достижения школьников № 6, с. 23–24

А.И. Лячек. Осваиваем безотметочное обучение № 6, с. 25–28

Л.А. Фролова, И.Е. Минеева. К вопросу о реализации 10-балльной системы оценки знаний по русскому языку в начальных классах № 6, с. 30–31

Письмо Департамента общего и дошкольного образования МО РФ № 7, с. 3–4

Е.В. Ишмаматьева. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте № 7, с. 38–41

Л.В. Болотник. Проведение мониторинга качества обучения учащихся 1–2-х классов по окружающему миру на основе использования тетрадей для самостоятельных и проверочных работ № 10, с. 67–75
№ 11, с. 74–79
№ 12, с. 64–68

Проблемы воспитания

В.М. Букатов. Карл Густав Юнг о воспитании личности № 1, с. 3–9

М.Н. Иванова, И.А. Нахалова, Ж.Е. Олконина. Воспитание в первом классе (Из опыта работы) № 1, с. 10–17;
№ 2, с. 41–46;
№ 3, с. 73–75,
№ 5, с. 74–76

Н.А. Певкина. Как научить детей учиться № 1, с. 37–40

О.С. Измайлова, Л.М. Ильиных. Тепло родного очага (Урок валеологии) № 1, с. 41–43

<i>Е.С. Тришина. Сказка как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста</i>	№ 2, с. 47–50
<i>В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, А.В. Федюнина. Отношения подростка с родителями: социально-ролевое взаимодействие</i>	№ 2, с. 47–50
<i>А.В. Федотова. Неформальные молодежные группы в современной подростковой субкультуре</i>	№ 3, с. 11–15
<i>В.С. Собкин, З.Б. Абросимова, Д.В. Адамчук, Е.В. Баранова. Подросток: отклоняющееся поведение и возрастной кризис</i>	№ 3, с. 20–25
<i>З.Б. Абросимова, Д.В. Адамчук, Е.В. Баранова. Особенности сексуального поведения в подростковой среде</i>	№ 3, с. 25–29
<i>В.С. Собкин, О.В. Ткаченко. «Культура» речи современного подростка</i>	№ 3, с. 29–32
<i>И.А. Генералова. Большие перемены, или О педагогах, которые играют в игры</i>	№ 6, с. 66–68
<i>С.Ю. Юдина. Когда школьник становится учеником</i>	№ 8, с. 16–19

Работа с родителями

<i>Л.М. Когут. Родительское собрание-практикум «Гармония общения – залог психоэмоционального состояния ребенка. Диалоги о дисциплине»</i>	№ 1, с. 18–21
<i>В.Л. Тузова. Шестилетки. Первый праздник</i>	№ 1, с. 22–32
<i>Н.А. Певкина. Как научить детей учиться</i>	№ 1, с. 37–40
<i>И.Ю. Исаева. К вопросу об организации семейного досуга</i>	№ 4, с. 70–74
<i>С.А. Козлова. «Летние тетради»</i>	№ 6, с. 62–65

Материалы в помощь завучу

<i>Г.Н. Зорина. Наш дневник</i>	№ 4, с. 13–16
<i>С.С. Балина, А.В. Бурлак, М.Н. Тодырко. Школьный дневник как пространство общения</i>	№ 4, с. 17–22
<i>О.А. Куревина, Н.В. Романова. Методическая работа педагогического сообщества в культурологическом аспекте</i>	№ 4, с. 47–49
<i>С.Н. Садыкова. Внедрение проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в педагогическую деятельность учителя</i>	№ 5, с. 62–66
<i>А.Г. Оводова. Имидж современного учителя</i>	№ 5, с. 80
<i>С.М. Гапеенкова. Коммуникативная направленность учителя, реализующего педагогические принципы Образовательной системы «Школа 2100»</i>	№ 6, с. 45–50
<i>И.А. Шипулина. Открытое письмо об открытом уроке</i>	№ 6, с. 57–58
<i>С.А. Козлова. «Летние тетради»</i>	№ 6, с. 62–65
<i>С.С. Зорин. Системный многоуровневый подход к формированию психологической культуры у студентов педфака, учителей начальных классов и младших школьников</i>	№ 7, с. 5–10
<i>Е.И. Шулёва. Роль и место педагога дополнительного образования в воспитательной системе</i>	№ 7, с. 14–16
<i>Контрольные диктанты по русскому языку за I полугодие</i>	№ 11, с. 73
<i>Л.В. Болотник. Проведение мониторинга качества обучения учащихся 1–2-х классов по окружающему миру на основе использования тетрадей для самостоятельных и проверочных работ</i>	№ 10, с. 67–75
	№ 11, с. 74–79
	№ 12, с. 64–68

<i>Л.В. Терешина.</i> Личностно-развивающее направление процесса обучения учителей начальных классов в условиях повышения квалификации	№ 12, с. 22–24
<i>О.А. Козырева.</i> Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими устойчивые трудности в обучении	№ 12, с. 50–55
<i>Т.Б. Руденко.</i> Особенности дидактико-методической компетентности учителя начальных классов	№ 12, с. 31–34
<i>М.С. Байматова.</i> Диалоговая компетентность в профессиональном развитии учителя начальных классов	№ 12, с. 12–16
<i>О.В. Севостьянов.</i> Проблемы психологического образования учителей начальных классов	№ 12, с. 34–35
<i>О.В. Алексеева, Е.А. Литвинова.</i> Домашняя работа как одна из форм занятий с учащимися по предмету	№ 12, с. 58–60
<i>Е.И. Шулёва, Е.К. Майорова.</i> Теоретико-практические аспекты профессионально-педагогического обучения (Методический семинар-практикум)	№ 12, с. 40–49

Внеклассная работа

<i>В.Л. Тузова.</i> Шестилетки. Первый праздник	№ 1, с. 22–32
<i>В.М. Букатов.</i> Игры на льду и на снегу (Памятка по «технике игровой безопасности»)	№ 1, с. 76–78; № 2, с. 78–79
<i>Н.А. Серегина.</i> «Прощай, моя любимая Азбука!» (Сценарий праздника)	№ 3, с. 76–80
<i>И.А. Генералова.</i> Большие перемены, или О педагогах, которые играют в игры	№ 6, с. 66–68
<i>Э.Ю. Бова.</i> «Солнце и люди» (Театрализованное внеклассное занятие)	№ 9, с. 65–69
<i>Н.В. Лопатина.</i> «Карусель сказок» (Урок-праздник в конце года во 2-м классе)	№ 4, с. 75–78
<i>Г.А. Франк.</i> Окончание учебного года во 2-м классе (Сценарий праздника)	№ 4, с. 79–80
<i>О.В. Аникина.</i> «Колобок» (Пьеса по мотивам русской народной сказки)	№ 11, с. 39–40
<i>В.Б. Крищенко.</i> Сценарий новогоднего праздника	№ 11, с. 41–44
<i>И.А. Генералова.</i> Театр в школе: история вопроса	№ 11, с. 68–72

Проектная деятельность

<i>А.В. Горячев.</i> Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 5, с. 3–8
<i>А.И. Бондаренко.</i> Проект как одна из форм организации образовательно-воспитательного процесса в начальной школе	№ 5, с. 9–13
<i>О. В. Федоскина.</i> Воспитательные возможности технологии проектно-исследовательской деятельности	№ 11, с. 53–55
<i>Л.В. Варакина.</i> Проектная деятельность детей и взрослых как фактор успешности воспитания и обучения	№ 11, с. 61–63
<i>С.Ф. Шнейдер, О.Л. Митрякова.</i> Учимся использовать новые образовательные технологии	№ 11, с. 56–58
<i>В.А. Христель, Г.В. Мыльникова.</i> Воспитание младших школьников в условиях школы полного дня	№ 11, с. 59–60

Работа со студентами педвузов и педколледжей

- Л.П. Блохина.* Элементы проектной деятельности в полевой практике студентов педвузов № 5, с. 14–16
- Е.Н. Маштакова.* Педагогическая мастерская «Школа 2100» как инновационная форма подготовки будущего учителя № 6, с. 51–56
- С.С. Зорин.* Системный многоуровневый подход к формированию психологической культуры у студентов педфака, учителей начальных классов и младших школьников № 7, с. 5–10
- В.П. Гордеев.* Некоторые особенности восприятия исторических реалий студентами-первокурсниками № 8, с. 30–31
- Н.И. Наумова.* Как рождается учебная инициатива № 8, с. 32–36
- О.В. Шереметьева.* Задачи на построение с использованием сетки в процессе подготовки будущих учителей начальных классов № 8, с. 42–46
- Н.Н. Осипова.* Формирование прогностических умений в методико-математической подготовке учителей начальных классов № 8, с. 47–48
- М.В. Николаева.* Особенности личностного и профессионального развития учителя начальных классов в педагогической деятельности № 12, с. 4–6
- Е.А. Руденко.* Педагогические ценности учителя начальных классов № 12, с. 16–18
- Л.В. Каткова, М.В. Николаева.* Современные подходы к профессиональной подготовке учителя начальных классов № 12, с. 24–27
- В.В. Бондарева.* Развитие педагога средствами изобразительного творчества № 12, с. 18–22
- О.В. Крючкова.* Становление педагогической одаренности будущего учителя № 12, с. 27–29
- Ю.Ю. Березина.* О подготовке будущих учителей к развитию творческой свободы младших школьников № 12, с. 30–31
- Т.Б. Руденко.* Особенности дидактико-методической компетентности учителя начальных классов № 12, с. 31–34
- Н.Р. Милютин.* Эстетическое развитие будущих учителей начальной школы № 12, с. 36–37
- А.А. Максимова.* Творческий экзамен как форма диагностики умений педагогического общения студентов № 12, с. 38–39
- Н.А. Решетникова.* Работа с биологическими терминами – путь повышения качества знаний студентов № 12, с. 56–57

Из истории отечественного образования

- В.А. Власов.* Начальная школа Пензенской губернии на рубеже XIX–XX веков (По материалам статистики) № 8, с. 26–29

Педагогические новеллы

- Н.В. Жеребилова.* Педагогические новеллы № 1, с. 33–36