

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Алексеева Полина Михайловна

**МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО
КВАЛИФИКАЦИИ**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Шерайзина Р.М.

Великий Новгород - 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	
1.1 Современное понимание сущности методической деятельности учителя.....	14
1.2 Педагогические условия формирования мотивации учителя к методической деятельности.	28
1.3 Моделирование как концептуальная основа методической деятельности учителя начальных классов.....	41
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	62
ГЛАВА 2 ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС	
2.1 Уровни готовности и состояние подготовки учителей начальных классов к осуществлению методической деятельности в условиях введения ФГОС.....	65
2.2 Технология моделирования методической деятельности учителя начальных классов в процессе повышения их квалификации	80
2.3 Организационно-педагогические условия реализации моделей методической подготовки учителей начальных классов в процессе повышения квалификации.....	105
2.4 Критерии и показатели эффективности подготовки учителей начальных классов к методической деятельности	116
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	126
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	129
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	134
ПРИЛОЖЕНИЯ	147

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Введение в школьную практику федеральных государственных стандартов начального образования и профессионального стандарта педагога свидетельствует о новом этапе развития начальной школы. Стандарт включает обязательные требования по реализации основных образовательных программ начального общего образования, что предполагает новый уровень образовательных услуг и включенность учителей начальных классов в инновационную деятельность по освоению новых требований и их реализации.

Задачи, наметившиеся в развитии современного начального образования, требуют от каждого учителя и администрации школ профессионального мастерства, самоотдачи. В процессе становления и развития новой начальной школы, как и всегда, ведущая роль принадлежала и принадлежит учителю. Уходит в прошлое профессиональная узость, ориентация на успех лишь в проведении отдельно взятого конкретного урока. Поиск резервов совершенствования педагогической деятельности, укрепления авторитета учителя начальных классов, достижения результативности его труда требует вычленения новых системообразующих факторов педагогической деятельности. Одним из таких факторов является наличие у учителя рефлексивных способностей, а также умений проектировать педагогическую деятельность с использованием специальных научных критериев. Развитие рефлексивных способностей учителя начальных классов позволит ему эффективно осуществлять свою деятельность в условиях различных педагогических систем и применительно к различным ситуациям.

Существовавший в практике авторитарный стиль управления образованием не способствовал формированию у учителей потребностей в систематическом научном анализе и проектировании своей деятельности. Эти функции возлагались, как правило, на педагогическую науку: дидактику и методику. При этом сам

педагог был поставлен в такие условия, которые не требовали от него учета социальных, психологических и педагогических условий их применения.

Изучение массовой практики свидетельствует о том, что такое распределение функций между наукой и практикой оказалось малоэффективным и не обеспечивало действенного роста научной, педагогической компетентности учителя, самостоятельности и ответственности за результаты педагогической деятельности.

Ценности передачи максимального объема знаний все еще преобладают в процессе обучения учителей начальных классов, при этом только частично решаются задачи их профессионального и личностного развития. В результате многие из них не владеют средствами и методами анализа собственной деятельности. В современных условиях возникает потребность в разработке содержания и технологий повышения квалификации по формированию у учителей начальных классов способностей к рефлексивной организации собственной практической деятельности с учетом выявленных наиболее трудных ее сторон.

Диагностика результативности обучения слушателей организаций дополнительного профессионального образования показывает, что существующий учебный процесс характеризуется рядом противоречий:

- между потребностью учителей начальных классов в подготовке к реализации системы целей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования по формированию обобщенных способов действий с учебным материалом и недостаточной разработанностью соответствующих технологий образовательного процесса в системе повышения квалификации в данном контексте;

- между потребностями практики в переходе к системно-деятельностному подходу в обучении младших школьников и слабой методической подготовкой учителей начальных классов к разработке и реализации методов и средств такого обучения;

- между индивидуальным творческим характером деятельности учителя начальных классов, требующим его активной позиции в процессе обучения в многоуровневой системе повышения квалификации и не разработанностью механизма его включения в процесс проектирования своего непрерывного образования и анализа;

- между комплексным характером методического анализа педагогической деятельности учителя начальных классов и традиционно сложившейся системой его подготовки к методической деятельности, не обеспечивающей, как правило, взаимосвязи в преподавании психологии, педагогики и предметных методик обучения учащихся начальной школы.

Необходимость разрешения этих противоречий и определяет особую значимость проблемы подготовки учителя начальных классов к методической деятельности в системе повышения квалификации.

Данная проблема является предметом исследования многих ученых: так содержание методических умений в структуре профессиональной деятельности учителя раскрыты в работах Л.Ф.Спирина, А.М.Поздняковой, Н.В.Кузьминой, В.Н.Максимовой и др.; развитие мышления учителя в процессе решения педагогических задач явилось предметом исследования Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской, Л.М.Фридмана и др. ; концептуально-методологическим основам повышения квалификации посвящены работы Т.Г.Браже, С.Г.Вершловского, А.П.Владиславлева, А.В.Даринского, Л.Н.Лесохиной, Н.Н.Лобановой, В.Г.Онушкина, Д.А.Соколовской, Е. П.Тонконкой и др.); разработка инновационных образовательных моделей и технологий повышения квалификации стала предметом научных исследований О.С.Анисимова, А.А.Вербицкого, Ю.В.Громыко, и др.; вопросы подготовки и повышения квалификаций учителей начальных классов в условиях введения ФГОС изучались О.Е.Даутовой, Ю.И.Глаголевой, А.М.Кондаковым и др..

Однако проблема моделирования методической деятельности учителя начальных классов в многоуровневой системе повышения его квалификации специально не выделялась в качестве предмета исследования.

Все это определило актуальность избранной для диссертационного исследования темы "Моделирование методической деятельности учителя начальных классов в процессе повышения его квалификации".

Цель исследования - теоретическое обоснование и экспериментальная реализация процесса моделирования методической деятельности учителя начальных классов в многоуровневой системе повышения его квалификации.

Объект исследования - процесс повышения квалификации учителя.

Предмет исследования - дидактические и организационно-педагогические условия подготовки учителей начальных классов к моделированию методической деятельности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть значение понятий "методическая деятельность", "моделирование методической деятельности", "методическая готовность" учителя начальных классов.
2. Проанализировать современное состояние и уровень готовности учителей начальных классов к решению методических задач.
3. Разработать и экспериментально проверить вариативные модели подготовки учителя начальных классов в многоуровневой системе повышения квалификации.
4. Определить критерии и показатели эффективности методической подготовки учителя начальных классов в многоуровневой системе повышения квалификации.

Гипотеза исследования:

1. Если рассматривать методическую деятельность как рефлексивную, то есть осмысление собственных действий в процессе решения педагогических задач, а также способов и средств их решения, то моделирование этой деятельности в

процессе повышения квалификации может стать эффективной формой обучения учителя начальных классов.

2. Моделирование методической деятельности в многоуровневой системе повышения квалификации может быть успешным при условии: выбора в качестве объекта исследования – процесса моделирования методических задач и проблем в деятельности учителя начальных классов; интеграции в содержании учебного процесса методологических, психолого-педагогических и дидактических его составляющих; включения учителей в совместную с преподавателями деятельность по анализу и проектированию учебного процесса на курсах.

Методологическую основу исследования составили научные подходы: компетентностный (В.И.Байденко, А.А.Вербицкий, О.Е.Лебедев, И.А. Зимняя, Н.Ю. Маковецкая, Р.М.Шерайзина и др.), системно-деятельностный (А.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Ю.Г.Глаголева, Д.Б.Эльконин и др.); личностно-ориентированный, субъектный подход в образовании (Е.В.Бондаревская, В.В. Сериков, В.И.Слободчиков, И.С.Якиманская и др.). **Теоретической основой исследования** являются: теории непрерывного образования взрослых (С.Г.Вершловский, С.И.Змеев, Р. А. Исламишин, А.Е.Марон, Л.Ю.Монахова, В.Г.Онушкин, Р.М.Шерайзина и др.), психолого-педагогические концепции общения и совместной деятельности (В.Г.Воронцова, Ю.Н.Кулюткин, А.И.Маркова, В.Г.Онушкин, В.В.Рубцов, Г.С.Сухобская, Г.А.Цукерман и др.), теория рефлексивного обучения (О.С.Анисимов, Б.З. Вульффов, Т.А. Каплунович, С.Г.Немченко, В.Н.Харькин и др.).

Методы исследования. Теоретические методы: системный анализ и синтез философских, педагогических, психологических и методических исследований, анализ нормативной, учебно-методической документации, передового опыта и результатов учебной деятельности слушателей в многоуровневой системе повышения квалификации. Эмпирические методы: педагогическое моделирование, методы опроса (анкетирование, интервьюирование, беседа); методы оценивания (самооценка и экспертная оценка); наблюдение за деятельностью учителя

начальных классов в школах, в процессе обучения в муниципальных информационно-методических центрах, на курсах повышения квалификации в организациях дополнительного педагогического образования; педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная база исследования: Новгородский институт развития образования, Санкт-Петербургская Академия последипломного педагогического образования, муниципальные информационно-методические центры.

На всех этапах исследования участвовало 224 учителя начальных классов, из них 26 учителей начальных классов гимназии, 12 работников муниципальных информационно-методических центров.

Исследование проводилось с 2010 по 2016 год, с 2011 года оно осуществлялось в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Этапы исследования:

I этап. Теоретическое осмысление проблемы (2010-2011гг.)

На данном этапе изучались и анализировались философская, психологическая, педагогическая, методическая литература по проблеме, уровень сформированности методических умений учителя в условиях традиционно-организованного учебного процесса на курсах, выявлялись особенности учебно-познавательной деятельности слушателей системы повышения квалификации и степень влияния ее на профессиональную деятельность учителя начальных классов.

Завершением первого этапа явилась формулировка рабочей гипотезы.

II этап. Констатирующий эксперимент (2011-2013гг.)

На этом этапе был проведен анализ специфики методической деятельности учителя начальных классов в условиях введения ФГОС. Основная его задача заключалась в выявлении практического состояния готовности учителей к методической деятельности. На основе экспериментальных данных велась

разработка моделей курсов, осуществлялся отбор содержания и апробация новых педагогических технологий.

III этап. Формирующий эксперимент (2013-2015гг.)

В экспериментальных группах проходила апробацию разработанная автором концептуально-технологическая модель подготовки учителя начальных классов к методической деятельности. Выявлялись организационно-педагогические условия реализации предложенной модели, анализировалась результативность деятельности слушателей в послекурсовой период.

IV этап. Завершающий (2015-2016гг.)

Описание и интерпретация материалов исследования, литературное оформление выводов работы.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлены: целесообразным выбором методов, соответствующих цели, предмету, задачам исследования; репрезентативностью выборки (224 учителя начальных классов, 2688 учащихся); качественным и количественным анализом результатов исследования; подтверждением результатов опытным путем; сопоставимостью результатов с выводами других исследований.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- впервые комплексно исследована проблема подготовки учителя начальных классов к методической деятельности в многоуровневой системе повышения квалификации в условиях реализации ФГОС начального общего образования;
- выявлены организационно-педагогические и дидактические условия мотивации учителей начальных классов к моделированию их методической деятельности в процессе повышения квалификации.
- разработана дидактическая система моделирования методической деятельности учителя начальных классов и условия ее реализации (персонификация содержания, методов и средств повышения квалификации; рефлексивная среда для саморазвития и самообразования; нетрадиционные

формы и методы подачи учебного материала; взаимосвязь и преемственность результатов повышения квалификации с социально-профессиональным статусом учителя в системе «школа-информационно-методический кабинет-организация дополнительного профессионального образования».

Теоретическая значимость исследования:

- обогащена теория педагогики обоснованием сущности понятия «методическая деятельность учителя начальных классов», рассматриваемая как рефлексивная, способствующая осмыслению учителем собственных действий, способов и средств в процессе решения педагогических задач в контексте Федерального государственного образовательного и профессионального стандартов;
- теоретически обоснованы и экспериментально проверены технологические модели подготовки учителя начальных классов к методической деятельности (предметно-ориентированные, субъектно-ориентированные и организационно-педагогические)
- определены уровни готовности учителя начальных классов к осуществлению методической деятельности и технологии ее моделирования в процессе повышения квалификации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на базе проведенного эксперимента разработаны: система средств и способов развития у учителей готовности и умений осуществлять методическую деятельность, позволяющих значительно повысить результативность их труда; модель комплексного научно-методического обеспечения педагогической деятельности.

Описанная на основе результатов исследования образовательная программа и диагностические материалы используются в Новгородском институте развития образования, а также в деятельности общеобразовательных организаций и информационно-методических центров Новгородской области и г. Санкт-Петербурга.

Положения, выносимые на защиту:

1. Психолого-педагогическое обоснование сущности методической деятельности учителя начальных классов и принципов ее реализации в условиях введения ФГОС начального общего образования.

Понятие «методическая деятельность» связано, с одной стороны, с понятиями «методы обучения», а с другой – с представлениями о педагогической деятельности, в развитии которой проявляются специфические действия, направленные на конструирование, выбор и использование этих методов. Метод обучения представляет собой обобщенный проект педагогической деятельности, который затем реализуется в методиках, а методическая деятельность как интегрирующая и одновременно выступающая в роли системообразующего фактора в реализации основополагающих концептуальных идей современных методов обучения, которые являются ее предметом и связаны с реализацией методических концепций обучения с учетом содержания конкретного курса.

Методическая деятельность учителя начальных классов рассматривается как мыслительное моделирование предметной методической деятельности в соответствии с Федеральным государственным образовательным и профессиональным стандартами, включающее формирование нормативных представлений (моделей) такой деятельности и реализацию ее проектов на практике. При этом специфичность мышления заключается в направленности мыслительной деятельности на интегральное использование методологических, социологических, психологических, дидактических критериев в процессе решения методических задач в конкретных педагогических ситуациях. Процессуально методическая деятельность может быть представлена как следующая последовательность действий: отражение в мышлении педагога методических проблем -> анализ методических концепций и действий -> проектирование решения методических задач -> реализация проектов решения -> анализ результатов и их оценка (ориентировочная, моделирующая, исполнительская и рефлексивная фазы). Структурные компоненты методической деятельности:

деятельностно-целевой, информационно-содержательный, процессуально-деятельностный и рефлексивный. В качестве общих принципов методической деятельности выступают: принцип концептуальности, принцип предметности, принцип интегративности, принцип социальной обусловленности, принцип практикоориентированности.

2. Дидактическая система моделирования методической деятельности учителя начальных классов в процессе повышения его квалификации.

В данной системе исходным материалом выступают методические задачи и проблемы, которые соответствуют основным ситуациям обучения – уроку, различным типам уроков, системе уроков и т. д., в качестве содержания обучения используются современные методические концепции, комплексно учитывающие многоаспектные характеристики методов обучения; ведущим методом выступает комплексное моделирование педагогических действий, рефлексии, психического состояния, взаимодействия, управления совместной деятельностью; важнейшим звеном является рефлексивный процесс (методическая рефлексия), включающий осмысление собственных действий в процессе решения методических задач и проблем путем самоанализа, самокритики и самопроектирования своей педагогической деятельности.

Научно обосновано, что в процессе моделирования методической деятельности учителей начальных классов используются инновационные формы, к основным особенностям которых относятся: исследовательско-поисковая ориентация, обеспечивающая формирование рефлексивного мышления у каждого слушателя; комплексность и междисциплинарность научных знаний, привлекаемых для осознания затруднений в практической деятельности; применение методологических критериев в процессе самоанализа учителем начальных классов своей учебной деятельности; ориентация на освоение технологий коммуникации и дискуссий.

3. Критерии оценки эффективности подготовки учителя начальных классов к методической деятельности в многоуровневой системе повышения квалификации.

Основным критерием оценки эффективности данного процесса выступает динамика следующих показателей качества методической деятельности учителя начальных классов: уровень рефлексии, связанный со способностями учителя начальных классов к самоанализу, самокритике и проектированию собственных методических действий (методическая рефлексия); уровень готовности учителя начальных классов к методической деятельности (мотивационный, операциональный, рефлексивно-методологический, оценочный).

Второй критерий характеризует системные эффекты процесса моделирования методической деятельности учителя начальных классов в процессе повышения его квалификации: изменения и уточнения целевых установок и потребностей; динамика операциональной готовности учителей начальных классов к методической деятельности; развитие рефлексивных способностей.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась с 2011 по 2016 гг. Основные положения исследования доказывались и обсуждались на заседаниях кафедры профессионального педагогического образования и социального управления НовГУ имени Ярослава Мудрого, на международных научных конференциях (2015, 2016 гг.), на российских конференциях (2016 г.), курсах повышения квалификации, заседаниях методических объединений учителей начальных классов.

Результаты работы внедрены в систему повышения квалификации учителей начальных классов Новгородской области и деятельности информационно-методических центров г. Санкт-Петербурга.

Структура диссертации: Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.

1.1 Современное понимание сущности методической деятельности учителя

В условиях модернизации образования, перехода к вариативному образованию провозглашается свобода педагогического творчества, что требует от учителей умений ориентироваться в различных технологиях и методиках, адекватно оценивать их, делать обоснованный выбор. Все это предполагает наличие у педагогов компетенций глубоко анализировать содержание педагогических систем, технологий, методик, чтобы использовать их для конструирования пространства развития детей. Системообразующим компонентом педагогической деятельности становится методическая деятельность, которая, с одной стороны, связана с методами обучения, с другой – с представлениями о педагогической деятельности, в генезисе которой появляются специфические действия, направленные на конструирование, выбор и использование этих методов как способов организации педагогом учебно-познавательной деятельности школьников.

Все вышеперечисленное актуализирует необходимость научного обоснования методической деятельности современного учителя.

В этих целях в данном параграфе определяются сущностные характеристики понятия «методическая деятельность» учителя и основные принципы и компоненты этой деятельности, рассматривается вопрос о роли и месте методик преподавания в концепции исследования.

Понятие "методическая деятельность" связано, с одной стороны, с понятием "методы обучения", с другой – с представлением о педагогической деятельности, в генезисе которой появляются специфические действия, направленные на конструирование, выбор и использование этих методов, как способов организации педагогом учебно-познавательной деятельности учащихся.

История развития образовательного процесса свидетельствует о постоянном внимании со стороны ученых, педагогов к проблемам развития методов обучения на всех ее этапах. Состояние и перспективы методов обучения анализировались в работах А.Н.Алексюка, Ю.К.Бабанского, Г.И.Щукиной, И.Я.Лернера, И.Д.Зверева, М.И.Махмутова, А.К.Громцевой, раскрывают сущность методов обучения [50; 91;81;121;106].

При этом, А.Н. Алексюк рассматривает генетический подход к изучению и развитию теории общих методов обучения. Автор выделяет внутреннюю и внешнюю сущность методов обучения. Внутреннюю сущность метода, по его мнению, составляют развитие содержания основ наук, логико-процессуальная сторона мыслительной деятельности, уровень познавательной деятельности обучаемых, целеполагание в деятельности учащихся и обучаемых. Внешняя сущность метода обучения выражается в форме его проявления [106, с. 5-163].

И.Д.Зверев предлагает многоаспектное рассмотрение методов обучения, которое включает в себя гносеологические, логико-содержательные, психологические и собственно педагогические аспекты. Развитие метода способствует развитию понятий, углублению знаний, обогащению мысли [106, с. 563].

Г.И.Щукина рассматривает метод обучения как сложный компонент учебного процесса, обслуживающий все стороны деятельности учащихся и учителя, устанавливающий множественные связи и зависимости. В ее работах дается характеристика сущностных аспектов методов обучения. Так, гносеологический аспект методов автор трактует как соответствие познавательной деятельности учащихся в постижении истины закономерностям познания

(взаимопереходы образного, понятийного и практического, эмоционального и рационального, чувственного и логического, дедуктивного и индуктивного процессов познания). Логико-содержательный аспект характеризуется как предметное содержание, система, порядок, логика расположения учебного материала, ведущие идеи, доказательства, аргументы, факты и выводы. Психологический аспект связывается с психологической стороной обучения, активным состоянием познавательных процессов, их продуктивностью; многозначностью связей между интеллектуальными и эмоциональными, речевыми и сенсорными, подражательными и целенаправленными процессами. Педагогический аспект связывается с характером организации совместной познавательной деятельности [106,с.22-26].

А.К.Громцева анализирует возможность увеличения доли самостоятельного познания в каждом методе. Методы должны быть направлены на развитие у учащихся навыков самоуправления познавательной деятельностью при постепенной замене прямых способов управления косвенными. Обращается внимание на социальную сторону метода обучения, поскольку, будучи наиболее подвижным компонентом обучения, он в первую очередь должен отвечать потребностям времени [106, с.65-78].

В анализе дидактических основ методов обучения И.Я.Лернер формулирует весьма, на наш взгляд, важное заключение, что метод обучения первоначально существует в сознании педагога как обобщенный проект деятельности. Этот проект реализуется на практике как процесс, сопряженный с деятельностью учителя и учащихся, как совокупность конкретных действий, операций или приемов преподавания и учения. Другой формы проявления метода нет, поскольку в обобщенном виде метод обучения представляет собой дидактическую модель деятельности вне ее конкретного воплощения. По мнению И.Я.Лернера, общедидактические методы обучения не изобретаются, не конструируются, а выводятся как следствие объективных свойств содержания образования и способов его усвоения. Автор выделяет следующую номенклатуру методов:

- информационно-рецептивные.;
- репродуктивные;
- проблемного изложения;
- эвристические;
- исследовательские [81].

Деятельностный подход к методам обучения, рассматриваемый Ю.К.Бабанским, позволяет рассматривать метод как систему, обслуживающую все компоненты учебной деятельности, что расширяет их палитру, углубляет подход к их анализу [15;16].

В нашем исследовании мы придерживаемся концепции В.В.Краевского, определяющего метод как конструируемую с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель единой деятельности преподавания и учения, представленную в нормативном плане и направленную на передачу учащимся и организацию усвоения ими определенной части содержания образования. Автором подчеркивается, что при формировании метода-модели могут понадобиться самые разные знания: социологические, педагогические, психологические и др.[69].

Таким образом, проведенный анализ литературы по проблеме развития методов обучения свидетельствует о наличии общих тенденций в понимании данного процесса. К их числу, на наш взгляд, можно отнести такие интегральные характеристики методов обучения, как: гносеологический, логико-содержательный, психологический, педагогический и социальный аспект, а также представление о методе как дидактической модели единой деятельности преподавания и учения.

Опираясь на это представление, перейдем к анализу педагогической деятельности с тем, чтобы выделить в ее генезисе и структуре деятельность методическую.

Психолого-педагогическому анализу профессиональной деятельности учителя, его личности и педагогического общения посвящены труды

Ю.К.Бабанского, Н.В.Кузьминой, Е.Н.Кулюткина, А.К.Марковой, И.Е.Синицы, Г.С.Сухобской, А.И.Щербакова и других авторов [14;70;71;72;87;119;144].

В работах О.А.Абдулиной, Н.В.Кузьминой, М.Н.Певзнера, Л.Ф.Спирина, Р.М.Шерайзиной и др. педагогическая деятельность рассматривается как система, в которой выделяются: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский элементы, каждый из которых включает в себя совокупность действий, совершаемых на основе интеграции психолого-педагогических и специальных научных знаний и образующих способ решения задач обучения учащихся современной школы. При этом интеграция рассматривается как специфическая особенность структуры профессиональной деятельности учителя [1; 70;104; 123;137].

А.К.Маркова, отмечая, что разные виды педагогической деятельности обладают общей структурой, выделяет в ней несколько компонентов: педагогические цели и задачи (как цели в определенных условиях), педагогические воздействия по реализации этих целей и задач, а также действия учителя по анализу своей педагогической деятельности [87].

Можно согласиться с позицией Л.Ф.Спирина, который указывает на недостаточность структурно-функционального подхода и сложность его применения в процессе проектирования педагогической деятельности. Л.Ф.Спирин, рассматривая педагогическую деятельность как социальное управление, связанное с достижением педагогических целей, добавляет в структуру педагогической деятельности, введенную Н.В.Кузьминой, ценностно-ориентационный компонент [123]. Используя управленческо-технологический подход, автор группирует педагогические умения следующим образом:

- целеполагание;
- сбор информации об объектах управления и анализа, ее всесторонний анализ;
- определение конкретных педагогических задач;

- поиск и разработка оптимальной программы деятельности педагогов и учащихся;
- разработка плана работы;
- организация выполнения плана и программы;
- контроль за ходом работы и ее регулирование;
- анализ выполнения заданной программы;
- разработка новых целей и задач, программы действий на основе достигнутых результатов [123].

Анализ всех приведенных выше подходов к рассмотрению генезиса и структуры педагогической деятельности позволил нам определить нашу принципиальную исходную позицию, выражающуюся в том, что ведущим признаком методической деятельности как составного компонента педагогической деятельности является наличие у учителя проектировочно-конструктивных умений, обеспечивающих организацию усвоения школьниками содержания образования на основе использования совокупности методических приемов, дидактических средств и методов обучения.

В соответствии с этим в рамках структурно-функционального подхода (Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков и др.)[70;144] компонентами методической деятельности педагога можно считать – гностический, проектировочный и конструктивный, а с позиций управленческо-технологического подхода (Л.Ф.Спирин)[123] специфическими умениями педагога, характерными для его методической деятельности будут:

- определение целей, постановка задач, планирование совместной деятельности (деятельностно-целевой компонент);
- отбор образовательной информации, разработка программ деятельности, планирование достигаемых результатов (информационно-содержательный компонент).

Наконец, еще одной важнейшей характеристикой методической деятельности можно считать ее рефлексивный компонент, вытекающий из

характеристики деятельности педагога, как "метадеятельности", содержащей совокупность педагогических воздействий по организации "другой деятельности", а именно учебной работы учащихся.

Как показывает в своих исследованиях Ю.Н.Кулюткин, "педагог должен не только рефлексивно отображать "внутреннюю картину мира", которой обладает ученик, но целенаправленно ее преобразовывать, углублять: корректировать, развивать", "должен строить свое управление деятельностью ученика не как прямое воздействие, а как передачу ученику "тех оснований", из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения – т.е. как "рефлексивное управление." [71, с. 7—10].

По нашему мнению, отмеченные Ю.Н.Кулюткиным особенности рефлексивного управления деятельностью учащихся являются характерными признаками методического арсенала педагога, который проектирует и конструирует стратегию и тактику содержания и методов своих действий, сообразуясь с позицией обучаемого.

Рефлексивный компонент методической деятельности, таким образом, включает в себя анализ выполнения заданной программы, разработку новых целей, задач обучения и развития учащихся с учетом достигнутых результатов.

По мнению М.Н.Скаткина, центральным звеном в общей структуре педагогической деятельности учителя является организация управления учебным процессом, включающем реализацию общественных целей обучения (социальный заказ), восприятие учащимися этих целей как собственных через формирование мотива учения, отбор содержания образования, методов и методик обучения [121].

Остановимся подробнее на анализе места и роли методики обучения в педагогической деятельности и ее связи с деятельностью методической.

По определению А.Н.Бунеева, методика преподавания – это педагогическая наука, исследующая закономерности процесса обучения, воспитания и развития учащихся, обусловленные особенностями предметного содержания изучаемого курса [25].

Профессор В.А.Извозчиков выделяет в методике ее задачи и функции, методы исследования, тенденции развития. По мнению автора, задачами методики является определение:

- для чего учить (обоснование целей обучения);
- чему учить (определение и совершенствование содержания и структуры курса);
- как учить (разработка, эксперимент, проверка, внедрение эффективных методов и средств обучения);

Применительно к методике преподавания физики автор выделяет следующие методы исследования:

- содержательные (наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование);
- формализованные (теоретический анализ, моделирование, системный анализ, онтодидактический анализ);
- историко-логические (история и опыт развития) [55].

По нашему мнению, методическая деятельность интегрирует и реализует основополагающие концептуальные идеи современных методик обучения. Это подтверждается исследованиями концептуального построения методик, осуществляемых в работах А.Н.Бунеева, В.А.Извозчикова, Л.Х. Кейрана и др.[25;55;63].

В качестве ведущих тенденций развития методик выделяются:

- генерализация знаний на основе фундаментальных теорий;
- усиление мотивации учения и развития интересов учащихся;
- формирование обобщенных умений;
- переход от фрагментарного изучения явлений к изучению их принципов;
- усиление роли активных методов обучения, творческих задач;
- компьютеризация обучения.

Для нашего исследования представляют определенный интерес работы Л.Х.Кейрана, рассматривающего методику обучения как некоторую целостную

систему. На основе анализа методических изданий по естественно-научным дисциплинам (математика, физика, химия, биология), гуманитарным предметам (русский язык, литература, история и др.) им вычленены следующие структурные элементы методик обучения: методы преподавания, содержание курса, система форм обучения, материальная база, воспитание через предмет, развитие понятий, личность учителя, методика как педагогическая наука, роль образования.

Представленная типология используется нами двояко. С одной стороны автор, на наш взгляд, лишь эмпирически констатирует исторически сложившуюся систему методических взглядов, отраженных в методических руководствах, пособиях, курсах, выделяя их аддитивные компоненты. При этом отдельные структурные элементы не рядоположены по отношению к другим. Так, в частности, компоненты «развитие понятий», «история развития предмета», «роль образования», по нашему мнению, включаются в более обобщенный компонент «содержание курса».

С другой стороны, пользуясь логикой Л.Х.Кейрана, можно вычленить стороны (компоненты) методической деятельности, адекватные структурным элементам методик.

Итак, на основании приведенных выше рассуждений можно охарактеризовать определенную область методической деятельности — ее процессуально-деятельностный компонент, занимающий ведущее положение в процессе проектирования и конструирования учебного процесса и сделать вывод о том, что методическая деятельность связана с анализом, проектированием и рефлексией использования методов обучения в педагогической деятельности, а ее предметом выступает представление педагога о собственной методической системе. При этом «методика обучения» (преподавания) может рассматриваться как результат методической деятельности, представляющий собой проектное описание технологии педагогической деятельности.

В свою очередь, "методическая деятельность" может быть представлена следующим образом:

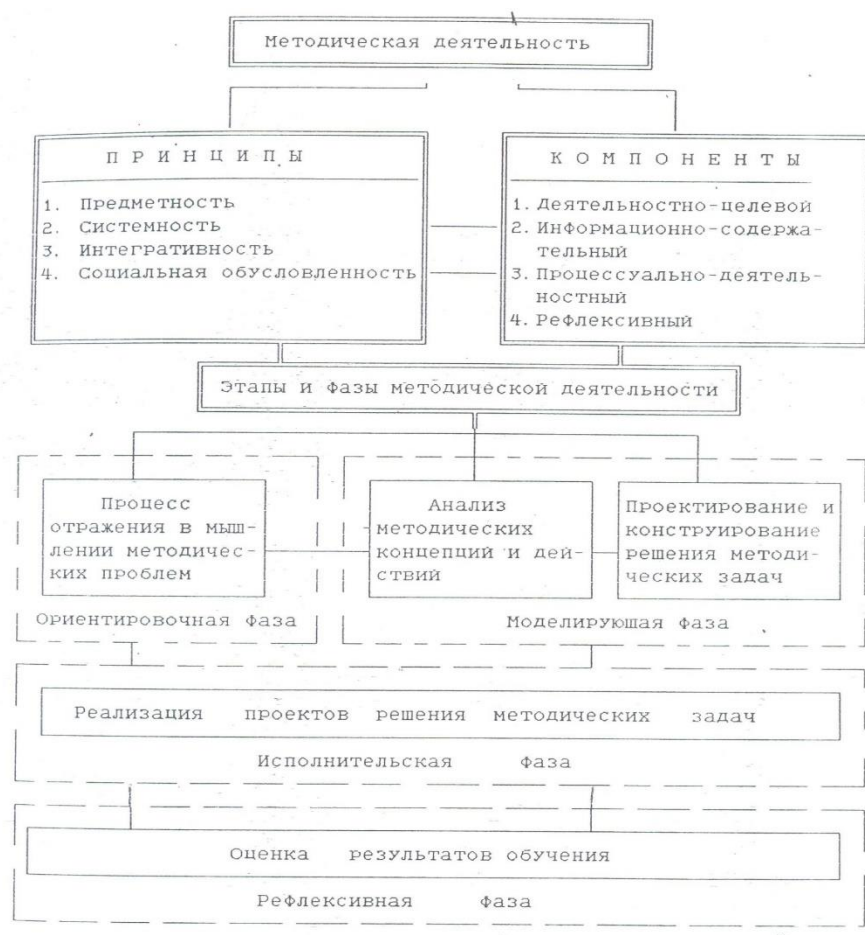


Рисунок 1 Структурно-содержательная схема методической деятельности учителя

Эта абстрактная схема, на наш взгляд, поможет определить состав действий, операций, целей, задач, входящих в методическую деятельность. Для этого рассмотрим трансформацию перехода педагогической в исследовательскую, а затем в методическую деятельность.

Педагог, находясь в учебной деятельности, конечно, осуществляет переход от действия к ситуационной рефлексии своего действия и учебного процесса в целом. Однако в ней еще нет критериев, помимо индивидуального усмотрения затруднений, анализа их причин и изменения способов последующих действий.

В связи с теми или иными внешними условиями, например, критикой со стороны администрации, учитель осуществляет анализ своей ситуационной рефлексии. При этом возникает необходимость входить в рефлексивную

коммуникацию с другим человеком и контролировать построение рефлексивных текстов, с использованием понятий метода и способа его употребления.

Поскольку сам процесс рефлексии состоит из познания, критики и нормирования, чаще всего педагог останавливается на первом этапе, накапливая большой слой эмпирических описаний по поводу того, что происходило в деятельности.

Следующий слой мыслительных процедур связан с обобщением множества эмпирических описаний. На этом этапе педагог выступает в функции стихийного теоретика, по существу, проживая путь построения метода. Именно здесь ярко обнаруживается незнание и отсутствие способности теоретической обработки и теоретической схематизации эмпирического материала.

Построив на основе эмпирической реконструкции свой теоретический замысел, учитель сравнивает его с теоретической моделью, которую он пытался использовать. При отсутствии внешней проблематизации построенного теоретического заместителя, педагог обнаруживает несоответствие, подтверждает его эмпирическими примерами из предшествующей деятельности, уточняет теоретический заместитель и приступает к моделированию, проектированию, конструированию новой практической деятельности (моделирующая фаза). При этом имеется в виду не заимствование конкретных форм и способов обучения из набора принятых в методиках рекомендаций, а их анализ, конструирование и проектирование в мышлении педагога с использованием специальных научных критериев и последующей апробацией в реальной педагогической деятельности.

Важнейшей особенностью методической деятельности выступает ее направленность на конечный результат (эффект обучения, воспитания, развития). В этом смысле она выступает системообразующим фактором, обеспечивающим развитие личности учителя и ученика в процессе обучения, и можно говорить об исполнительной фазе методической деятельности.

Таким образом, приведенная схема дает генетическое основание для решения проблемы совмещения теоретических и практических функций в методической

деятельности. Кроме того, логично появляются функциональные места, призванные обеспечить: снятие затруднений в методической деятельности педагога; формирование способности к рефлексивной самоорганизации; критериальный анализ процессов моделирования и проектирования практических ситуаций с учетом необходимости выявления наиболее трудных сторон практической деятельности. Все это может служить основанием для становления из педагога методиста, а из методиста ученого.

Обобщая сказанное, уточним понятие «методическая деятельность». Под методической деятельностью мы будем понимать такую систему предметной деятельности педагога, которая включает специфическую форму мышления, обеспечивающую присвоение и преобразование идей современных методик обучения с целью создания условий для усвоения содержания и саморазвития учащихся. Другими словами, методическая деятельность является мыслительным моделированием предметной педагогической деятельности, включающей в себя формирование нормативных представлений (моделей) такой деятельности и реализацию ее проектов на практике.

До недавнего времени у педагога отсутствовала мотивация реализовывать тип деятельности, охарактеризованный выше, поскольку этим занимались специализированные службы. Представители науки разрабатывали общедидактические методы, методисты готовили методические разработки, которыми, как правило, добросовестно пользовались педагоги, а инспекторские и методические службы контролировали их использование. Такая работа оказывала малоэффективное влияние на результаты образовательного процесса и не обеспечивала гарантированности его конечного результата. Сам процесс подготовки педагога к реализации методической функции был ориентирован, в основном, на передачу максимального объема знаний и лишь частично реализовывал ценности развития мышления.

Выделенные выше принципы, компоненты, сущностные характеристики методической деятельности диктуют необходимость специального рассмотрения вопроса о моделировании как концептуальной основе методической деятельности.

Рассмотрим место методической работы в общей системе методической деятельности педагога.

Традиционно методическая деятельность отождествлялась с различными формами методической работы. Под методической работой понимается «часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей, имеющая целью освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общедидактической, и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами коллектива, выявление и пропаганда актуального педагогического опыта» [112 с.569].

Исторический анализ содержания и организации методической работы с учителями дается в работах С.И. Архангельского, Э.М.Никитина, А.П. Ситник. Авторы связывают организационное оформление методической работы с началом XX века, в это же время появился и институт методистов [99].

Проблемы организации методической работы в школе рассматриваются в исследованиях М.М.Поташника, С.И.Архангельского, Ю.К.Бабанского, Р.Г.Чураковой и др. Выделяются организационные формы методической работы: общешкольные (единые методические темы, психолого-педагогические семинары, практикумы, научно-практические конференции и педагогические чтения, читательские и зрительские конференции, методические выставки и т.д.); групповые формы (методобъединения, творческие микрогруппы учителей, школы передового опыта, взаимопосещение уроков и т.д.); индивидуальные формы методической работы (стажировки, индивидуальные консультации, собеседования, наставничество, индивидуальное самообразование) [15; 136].

В изученных источниках, на наш взгляд, дается в большей степени характеристика внешних организационных форм методической деятельности и не раскрывается ее внутренняя сущность.

По нашему мнению, методическая работа учителя может быть связана с методической деятельностью и является ее компонентом, если она связывается главным образом не с внешними характеристиками работы педагога (наличие рефератов, выступлений на МО и т.д.), а с внутренними механизмами его творческой, исследовательской деятельности. Она должна удовлетворять требованиям, предъявляемым к методической деятельности в целом – системности, предметности, интегративности, практикоориентированности, концептуальности.

Вместе с тем, формирование нового мышления педагога не является действием локальным и кратковременным. Оно требует пересмотра содержания и форм деятельности всех звеньев системы образования и их взаимодействия, поскольку, как отмечал А.Н.Леонтьев, «индивидуальное сознание как специфическая человеческая форма субъективной реальности может быть понята только как продукт тех отношений и опосредствований, которые возникают в ходе становления и развития общества. Вне системы этих отношений (и вне общественного сознания) существование индивидуальной психики в форме сознательного отражения, сознательных образов невозможно» [80, с.147].

Для нашего исследования это положение означает, что сам процесс обучения моделированию методической деятельности должен протекать в условиях специально организованной деятельности в процессе повышения квалификации учителя.

1.2 Педагогические условия формирования мотивации учителя к методической деятельности

В параграфе рассматриваются: особенности мотивации педагога к методической деятельности; факторы, влияющие на мотивацию учителей в процессе их повышения квалификации; определение форм и методов обучения учителей, обладающих большим мотивационным потенциалом.

Мотивация к методической деятельности учителей рассмотрена в научных работах по андрагогике (Н.А.Бакшеева, С.Г.Вершловский, Ю.Н.Кулюткин, А.К.Маркова, Е.П.Ильин)[29;18;72;87;56]. В контексте данных исследований выявлены факторы, которые обуславливают развитие различных компонентов профессиональной и познавательной мотивации педагогов, определены принципы и пути изучения процесса развития профессиональных и познавательных мотивов, представлены различные способы и приемы их формирования. При описании условий и факторов их развития учтены такие аспекты обучения, как: особенности определения целей, содержания, условий обучения и применяемых педагогических технологий, а также индивидуальные психологические характеристики учителей. Отмечено, что влияние профессиональных интересов и познавательных мотивов слушателей курсов на результаты обучения оцениваются по-разному, часто они рассматриваются как взаимоисключающие или как рядоположенные [36;37;100].

Исследуя проблему мотивации учебной деятельности студентов, авторы называют разные мотивы, в первую очередь, мотивы их поступления в педагогические вузы. К основным мотивам можно отнести: желание общаться в студенческой молодежной среде; общественное значение профессии и соответствие профессии интересам студентов, ее возможностей для творческого самовыражения. К ведущим мотивам могут быть отнесены: профессиональные и личностные, к менее значимым – познавательные.

К факторам, способствующим формированию у педагогов положительного мотива к решению проблем в методической деятельности, отнесены: осознание целей обучения теоретической и практической значимости знаний, эмоциональная форма представления учебного материала; описание перспективных линий основных научных понятий; взаимосвязь профессиональной и учебной деятельности; возможность выбора заданий по анализу проблемных ситуаций; создание благоприятного психологического климата в коллективе для развития любознательности (А.И.Гебос) [36].

С точки зрения В.А.Якунина, особую роль в мотивации играет грамотное определение целей учебного процесса. а именно разделение целей обучения и целей учения. Первые (цели обучения) задаются извне и выявляют запросы и ценности общества. Вторые (цели учения) – это индивидуальные потребности, определяемые предшествующим опытом [34;148].

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и личностно-престижной) появляется разное отношение к разным программам повышения квалификации, при этом на современном этапе реализации ФГОСов основного общего образования особый интерес вызывают программы, связанные с методической деятельностью учителя.

Оно обуславливается: важностью программы для профессиональной деятельности; интересом к определенной сфере знаний и к программе; удовлетворенностью занятиями; доступностью программы, исходя из собственных возможностей; взаимоотношениями с обучающимися и преподавателями. Все эти мотиваторы находятся в различных взаимоотношениях друг с другом и имеют соответствующее влияние на учебу. В связи с этим можно определить мотивы учебной деятельности, выявить значимость для каждого учителя всех компонентов структуры мотивации, что позволит установить мотивационную напряженность субъекта: мотивационное напряжение будет больше тогда, когда больше компонентов обуславливает данную деятельность.

В настоящее время особое внимание психологи и педагоги уделяют роли мотивации в обеспечении успешного овладения обучающимися знаниями и умениями, методами и средствами их формирования. При этом доказано, что позитивная мотивация играет компенсирующую роль в случае низких способностей; однако никакой высокий уровень способностей не компенсирует отсутствие учебного мотива, не приводит к значительным успехам в учебе [96].

Для взрослых характерны специфические особенности мотивации учебной деятельности. У взрослого человека, по мнению С.Д.Неверковича, характерно ослабление мотивации к обучению. Подкрепляемая социально мотивация к труду, зависимость должностного и общественного положения человека от успешности выполняемой им деятельности снижают желание учиться. В связи с этим, утверждает автор, при обучении взрослого необходимо выбирать средства и методы, инициирующие высокую мотивационную активность людей к учению [96]. В частности, мотивация определяется стремлением человека благодаря учебной деятельности достичь конкретной цели и решить жизненно важные проблемы [52, с.145]. К мотивационным факторам повышения квалификации учителей можно отнести: удовлетворенность результатами собственного труда; оценка данных результатов со стороны общественности и обучающихся; гласность положительных результатов труда [72].

Исследования свидетельствуют о специфике учебно-познавательной мотивации учителей, которые занимаются опытно-экспериментальной, исследовательской, научной работой. Творческое решение важных практических задач обусловлено затруднениями учителей при использовании тех или иных методов и средств; решение методических заданий связано с поиском оптимальных способов обучения. При этом решение теоретических проблем обусловлено возникновением несогласия со взглядами других ученых на них или же интересом, возникающим при изучении литературы. Часто увлеченность ученого новыми вопросами происходит случайно, под влиянием различных обстоятельств, заставляющих его искать решение каких-то проблем. _Зарубежные психологи мотивы

научного поиска часто относят к «самозарождающимся». Причины не всегда прямо зависят от первичных потребностей. Только познавательная потребность способствует научному поиску, определяет готовность ученого к интеллектуальной активности.

В процессе обучения взрослых необходимо учитывать особенности их мотивации. Остановимся на анализе тенденций развития теории и практики решения данных проблем в процессе дополнительного профессионального образования учителей.

Особенность дополнительного профессионального образования педагогов связана с тем, что они имеют опыт практической деятельности, в котором уже проявлялись их затруднения в применении профессиональных знаний и умений. Учет данной особенности предполагает организацию такого обучения педагогов, которое формирует у них способность к снятию затруднений, к удовлетворению потребностей, как актуальных, так и осознаваемых ими. Это позволяет решать проблемы профессионально-личностного самоопределения (Н.А.Бакшеева). Система дополнительного профессионального образования создает условия для профессионального взаимодействия учителей.

Педагог в процессе повышения квалификации ориентирован на решение своих проблем профессиональной деятельности и поэтому избирательно реагирует на предлагаемые учебные материалы, присваивает лишь то, что для него лично значимо и актуально. В связи с этим при повышении квалификации учителей необходимо дифференцировать содержание обучения, при котором совмещались бы предлагаемый учебный материал общекультурного и профессионально-педагогического характера.

С точки зрения Р.Х.Гильмеевой, в зависимости от потребностей и запросов учебную мотивацию слушателей можно разделять на внешнюю и внутреннюю. По ее мнению, внешняя учебная мотивация определяется объективными обстоятельствами («внешне-принудительная», лежит вне личных интересов или определяется специфическим образом), а внутренняя мотивация (потребность в

самореализации, познавательная, профессиональная) – связана с желанием, совершенствовать свое педагогическое мастерство. Р.Х.Гильмеева в структуре мотивов выделяет: познавательные; прагматические; принудительные; профессиональные; мотивы самореализации [37]. Данный подход к классификации мотивов позволяет более полно представить разнообразие ориентаций учителей, обучающихся на курсах, в их готовности включиться в образовательный процесс.

Перечислим факторы, посредством которых реализуется мотивационный потенциал повышения квалификации. Так, Р.А.Исламшин считает, что мотивировать слушателей может содержание курсов. Для чего основу содержания национально-региональной модели дополнительного образования учителей содержат такие компоненты, как: этнопсихологические, этнокультурологические, национально-языковые, [58]. В данном случае новизна заключается в психологической соотнесенности содержания и целей обучения с национально-этническими факторами территории. Данная практика определения содержания повышения квалификации имеет место в ряде других институтов усовершенствования учителей.

Для настоящего времени характерны новые концепции подготовки и повышения квалификации педагогических кадров (В.Г.Воронцова, С.Г.Вершловский, Р.Х.Гильмеева, Э.Н.Гусинский, Т.А.Каплунович, А.Е.Марон, Л.Ю.Монахова, В.Г.Онушкин, Н.М.Чегодаев, Р.М.Шерайзина, М.В.Александрова и др.), для которых характерна переориентация учебного процесса на развитие у слушателей способностей и потребностей к освоению новых типов деятельности, овладению новыми специальностями, выстраиванию собственной траектории личностного развития. Все это обуславливает переориентацию, связанную с уточнением научных представлений о системе дополнительного профессионального образования [4;38;31;37;40;62;89; 102].

Оценка деятельности как квалифицированной или неквалифицированной обычно связывается, по мнению Г.П.Щедровицкого, с сопоставлением цели и ее результата, а процесса достижения результата – с той или иной нормой процесса.

Альтернативный подход состоит в том, что для оценки необходимо привлечение других ориентиров, например, развитие деятельности. Автор считает, что квалификационная оценка «должна быть связана с проектами и планами развития деятельности, с выделением зоны ближайшего развития общественных систем, а квалификация рассматриваться как надстройка над деятельностью, ее рефлексивное обеспечение» [142, С.18].

В настоящее время разрабатываются развивающие и саморазвивающие подходы к определению сущности образовательного процесса в организациях дополнительного профессионального образования. Так, в саморазвивающем подходе субъект принимает на себя функцию управления своим развитием, а педагог лишь обеспечивает овладение им способностью к самореализации и самоуправлению этим развитием [106].

Способностный подход, в отличие от продуктивного и процессуального, состоит в обращенности образования к индивидуальной системе профессиональных моделей обучающегося, во вовлеченности его в проживание образовательных ситуаций. Именно поэтому данный подход относят к личностно-ориентированному [39].

Если квалификацию рассматривать как развитие рефлексивной надстройки над практической деятельностью (П.Г.Щедровицкий), то обучение должно иметь как практико-ориентированный, так и личностно-ориентированный характер [142].

По мнению Э.М.Никитина, личностно-ориентированное обучение предполагает обращенность учебного процесса к индивидуальной системе профессиональных моделей педагогической деятельности, вовлеченность личности в проживание личностно-ориентированных образовательных ситуаций [98].

О личностно-ориентированной парадигме образования пишет Э.Н.Гусинский, который связывает повышение квалификации с личностным ростом педагога. Согласно данной парадигме повышение квалификации может быть «описано в терминах сложившейся у личности системы профессиональных

моделей и их изменения в процессе личностного роста субъектов образовательного взаимодействия» [40, С.12].

Т.А.Каплунович и Р.М.Шерайзиной были сформулированы основополагающие принципы повышения квалификации в парадигме самоорганизации и саморазвития в дополнительном профессиональном образовании. К ним отнесен и принцип субъектности, который раскрывает следующие требования к определению целей обучения и позиций в нем обучающегося учителя: учебная деятельность субъективно значима для обучаемых и проходит с учетом особенностей и способов построения ими своей деятельности; особым объектом педагогического управления становится самоопределение обучаемого в деятельности, его динамика; учебный процесс в целом субъективно оценивается обучаемым как самоизменение [125].

Большое значение в развитии субъектной позиции слушателей курсов имеет, по мнению Ю.В.Громыко, включение его в понимание смысла тех образовательных воздействий, которые предлагаются, в диалог с самим собой, в субъектную организацию своей деятельности. Деятельностный аспект субъектной позиции определяется, «в умениях ориентироваться в имеющихся образовательных возможностях, определять актуальные для себя образовательные задачи, находить условия и варианты их решения, доводить решения до конечного результата, анализировать их и проектировать на их основе дальнейшие актуальные для себя образовательные задачи» [39, с.12]. Реализация принципа субъектности предполагает введение в технологию обучения рефлексивного звена, когда обучаемый соотносит свои учебные действия, как с задаваемыми ему нормативными рамками деятельности, так и собственными ценностями, целями и возможностями [61].

В исследованиях Е.М.Муравьева, Б.Л.Вульфсона, Б.З.Вульфофа В.Н.Харькина и др. дана характеристика прогностической модели повышения квалификации педагога, основу которой составляют: поиск смысла собственной педагогической деятельности; персонификация содержания, субъектированность

педагогической культуры; овладение педагогическими технологиями; самовыражение, проявление творческой индивидуальности[32;33;91].

Наряду с принципом субъектности особое значение имеет принцип вариативной организации обучения, который реализует ценности и цели способностного подхода в дополнительном профессиональном образовании. В соответствии с данным принципом содержание повышения квалификации включают инвариантный и вариативный блоки. При этом системообразующими становятся вопросы критериальной самоорганизации в деятельности. Деятельность, ее генезис, закономерности развития являются в данном случае исходной «клеточкой» в содержании учебного процесса, а формирование индивидуального, критериально-организованного стиля деятельности учителя обеспечивается через проектирование и прохождение им вариативных образовательных маршрутов. Начальное звено - анализ затруднений в педагогической практике. На их основании предоставляется возможность выбора и проектирования, адекватных индивидуальным потребностям обучающихся, содержания и форм повышения квалификации в вариативном блоке.

Кроме того, принцип непрерывности (Н.Д.Иванов, Т.А.Каплунович, Р.М.Шерайзина и др.) отражает новые требования к построению целостной системы повышения квалификации[109]. В условиях вариативной организации учебного процесса на курсах, слушатель имеет возможность в межкурсовой период целенаправленно и непрерывно повышать свою квалификацию, что предполагает создание организационно-методических условий и форм научно-методического и педагогического сопровождения практической деятельности учителя. В связи с этим возникают новые, неспецифические для организаций дополнительного профессионального образования, функции и новые формы их взаимоотношений с образовательной практикой («Фестиваль методических идей», конкурсы материалов передового педагогического опыта, "Учитель года", аттестационно-экспертная деятельность, олимпиадное движение учащихся и др.).

В работах, которые описывают процесс реализации новых идей в системе дополнительного профессионального образования учителей, особое внимание уделяется мотивации. Доказано, что устойчивой мотивации способствует использование форм и методов активного обучения. Д. Левитес отмечает, что применение методов активного обучения необходимо, исходя из двух позиций: первая - возможность включить в программу повышения квалификации опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений; реализовать в учебной деятельности запросы учителей в области демократизации процесса повышения квалификации; вторая – участие в работе круглых столов, в регламентированных дискуссиях, семинарах и деловых играх способствует познанию учителем на собственном опыте, что такое «выращивание» познавательных потребностей, развитие способностей, когда потребность переходит в запрос, а запрос – в цель собственной деятельности[78]. Большой интерес представляет разработанная Л.М.Митиной технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя. Данная технология предполагает преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной, поведенческой структуры личности, в результате которого внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю, при этом практическая реализация модели осуществляется в форме научно-практического семинара и тренинг-семинара[90].

Р.М. Шерайзина и Т.А.Каплунович предложили модель обучения в институтах усовершенствования учителей, которая способствует развитию субъектности[125]. В данной модели создаются условия для свободного предъявления слушателями индивидуального опыта профессиональной деятельности, появляется возможность компетентной оценки данного опыта коллегами, предлагается выбор траектории своего профессионального развития. Модульные курсы состоят из трех или пяти модулей, имеющих общий стержень, но в тоже время достаточно автономные и разрешающие включение других участников. Преимуществами данной формы повышения квалификации

являются: пролонгированное и неоднократное переживание учителем нового опыта в среде референтной группы; возможность реализации на практике новых идей с последующей их коррекцией и оценкой в референтной группе; неоднократное возвращение в систему ценностей; возможность корректировки каждого нового блока с учетом тех трудностей и проблем, которые возникли у учителя после первого блока. Такая модель помогает учителю самоопределиться в пространстве сложившихся педагогических систем. Подобная организационная форма может быть использована при моделировании образовательных программ дополнительного профессионального образования педагога.

Специального внимания заслуживает мотивационный потенциал игровых форм, используемых в последнее время в системе повышения квалификации. А.С. Ситников выделяет четыре основных способа профессионального обучения: научение в деятельности, учение, игру и синтетическую антропотехнику: контекстное обучение, обучающие игры; тренинги.

Игра, по мнению А.И.Ситникова, относится к особому виду антропотехник. Обучающие игры предусматривают организацию образовательного процесса внутри воспроизводимого контекста профессиональной деятельности и включают: деловые игры инновационного и имитационного типа, социально-психологические тренинги и др.. Имитационные игры обучают принятию решения в условиях заданной ситуации, а инновационные – нацелены на выработку новых оптимальных методов решения для нестандартных ситуаций[120].

Многие исследователи в целях активизации учебной деятельности, обеспечения личностно-профессионального развития предлагают использовать тренинги: социально-психологический тренинг (Е.С.Асмаковец), метод деловой игры (С.Е.Борисова), профессиональные тренинги (самотренинги) (А.И.Ситников); гештальтподход в работе с учителями в качестве основного метода и вспомогательной технологии (М.П.Лекарева)[11;22;79;120].

Игры составляют особую группу методов мотивационного воздействия, что связано с тем, что игра – это деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе ее осуществления.

В заключение рассмотрим еще одну перспективную технологию, обладающую весьма высоким мотивационным потенциалом. Все большее распространение в системе повышения квалификации получает дистанционное обучение, которое осуществляется с помощью Интернета, электронной или обычной почты, телефонной связи, видеозаписей, специального программного обеспечения и другими способами[46]. В ходе дистанционного обучения меняются три составляющие учебного процесса: чтение лекций, способы общения и методы оценки работы слушателей. При дистанционном обучении преподаватель читает лекции традиционным способом или вообще от них отказывается. Материалы, помещенные на сайтах Интернета дополняют учебники, а обратные связи преподавателя со слушателями устанавливаются разными способами, зависящими от возможностей преподавателя, условий и целей обучения, типа учебного заведения.

Дискуссионные клубы, электронная почта, телефон и др. используются при дистанционном обучении для общения с преподавателем и друг с другом.

В контексте нашего исследования особое значение имеет типология курсов с использованием новой технологии, представленная Е.С.Полат [46] -Таблица 1.

Типологизация курсов повышения квалификации (по Е.С.Полату)

Типологизирующий признак	Цель курсов
Характер управления учебным процессом	самостоятельное индивидуальное обучение; работа под руководством преподавателя; смешанные
По дидактической цели	базовый уровень; продвинутый уровень; углубленный; профилированный
По охвату темы	целевые тематические; интегрированные
По структуре	модульные; однородные
По уровню интерактивности	интерактивные; не интерактивные
По технологической основе преимущественного использования	только электронная почта; электронная почта, телеконференция, информационные ресурсы; электронная почта, телеконференция, информационные ресурсы, СО - ROM - дисковод; гипермедийные системы Интернет; комплексное использование различных технологий

В межведомственной целевой программе «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России» указано, что необходимо шире использовать современные принципы организации учебно-методического сопровождения дистанционного обучения, позволяющие быстро и гибко формировать и корректировать необходимые образовательные программы, гарантирующие высокое качество обучения.

Важной составляющей учебно-методического сопровождения дистанционного обучения, мотивирующей слушателей курсов, является создание учебных мультимедийных пособий и программ. При помощи средств мультимедиа создается модель лекции, семинара, выступления на конференции и др. Мультимедийные средства интерактивны и предоставляют большие возможности для активизации обучающихся. Одна из мотивационных функций

мультимедиа технологий состоит в формировании потребности в разработке методик применения компьютерных технологий в преподавании учебных дисциплин. При этом на первый план ставится содержательное наполнение учебных курсов и образовательных услуг, которые уже имеются[46;128].

Л.В.Узлова, предлагая вариант дистантного образования в системе повышения квалификации, считает, что на начальном этапе возможно организовать «дистантную поддержку» и включить в образовательные программы отдельные элементы заочного и дистантного обучения, предполагающие взаимодействие между преподавателем-консультантом и группой педагогов-слушателей. Данный процесс требует особой среды обучения, которую можно определить как коммуникативно-информационную обучающую. Данная среда представляет собой совокупность средств связи, содержания, организационных форм и кадровых ресурсов, используемых при взаимодействии и обмене информацией и знаниями в сфере образования между заинтересованными участниками с целью обеспечения их профессионального роста[128].

Обобщение различных данных, полученных в ходе исследований по проблеме мотивации в системе дополнительного профессионального образования, позволило выделить средства и методы воздействия, которые выполняют мотивирующую и активизирующую роль в обучении. К ним отнесены:

- нетрадиционные формы и методы проведения занятий (деловые, имитационные игры, тренинг, дистанционное обучение, моделирование уроков, участие в «круглых столах» и конференциях и др.);
- практическая профессионально-ориентированная направленность всех занятий;
- структура содержания курсов включает новое в области методик, теоретических знаний по предмету, методологическое концептуальное поле психолого-педагогической информации и др.;

- взаимосвязь результатов обучения с социально-профессиональным статусом педагога.

Итак, представленные педагогические условия мотивации учителя к методической деятельности предполагают концептуальное обоснование конструирования вариативных моделей непрерывного обучения учителей данной деятельности. Особенно это важно учесть в процессе повышения квалификации учителей начальных классов с учетом требований ФГОС на уровне общеобразовательной организации.

1.3 Моделирование как концептуальная основа методической деятельности учителя начальных классов

В профессиональном стандарте педагога определены трудовые действия учителя начальных классов, включающие процесс проектирования образовательного процесса на основе ФГОС начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития ребенка в условиях второй ступени общего образования, моделирование траектории его развития в соответствии с задачами достижения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, выходящих за рамки программы начального общего образования.

В связи с этим моделирование методической деятельности учителя начальных классов становится важным направлением в многоуровневой системе повышения его квалификации (школа, муниципальный учебно-методический центр, организация дополнительного педагогического образования).

Возникновение модельного подхода в теории обучения в значительной степени связано с именем Н.М.Амосова о моделировании мышления, психики и об алгоритмах разума [5].

В контексте нашего исследования важно рассмотреть различные взгляды ученых на процесс моделирования. Так, В.А.Штофф модель определяет как "такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте". При этом автор выделяет три подтипа моделей:

- модели, отображающие пространственные особенности объектов;
- модели, имеющие физическое подобие с оригиналом;
- математические и кибернетические модели, отображающие структурные свойства объектов. Мысленные модели делятся на образно-иконические и знаковые [141].

В.Г.Афанасьев выделяет следующие основные качества модели, к которым относит:

- соответствие, подобие системы оригиналу;
- целенаправленность, т.е. увязка ее параметров с поставленной перед системой целью, с ожидаемым результатом;
- нейтральность по отношению к субъективным оценкам и предпочтениям участников моделирования;
- отвлечение, абстрагирование от некоторых деталей и параметров системы-оригинала.

В.Г.Афанасьев также указывает, что модель представляет собой упрощенное, определенным образом схематизированное отражение объекта или явления и создается в процессе моделирования (специфическом способе познания), при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другом (модели) [13].

В работах А.Н. Кочерина дается определение понятия моделирования как метода опосредованного познания при помощи искусственных систем, сохраняющих некоторые особенности объекта исследования, что дает возможность представить этот объект в определенных отношениях и давать о нем новые знания. Автор выделяет следующие виды моделирования:

функциональное моделирование, т.е. имитация поведения прототипа;

информационное моделирование, которое имитирует протекание в прототипе процесса лишь с информационной стороны;

субстрактно-структурное, которое учитывает не только поведение прототипа, но также его материальную основу, т.е. структуру и субстрат[68].

Здесь, на наш взгляд, уместно привести мысль, сформулированную В.В. Давыдовым о том, что "модели – это форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения объекта закреплены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов. Это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуто общее, существенное" [42, с.132].

В словаре терминологии образования взрослых под редакцией В.Г.Онушкина сформулировано понятие модели образования как "сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги (логические конструкты), схематично отображающие образовательную практику в целом или ее отдельные фрагменты". Автором рассматриваются три вида моделей:

описательные, дающие представление о сути, структуре, основных элементах образовательной практики;

функциональные, отображающие образование в системе связи с социальной средой;

прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния образовательной практики. Здесь важно, на наш взгляд ,

подчеркнуть социальную и прогностическую составляющие моделирования [101].

Интересна мысль В. В. Краевского о том, что содержание образования можно представить как многоуровневую педагогическую модель социального заказа. При этом автор делает акцент на возможности построения моделей двух типов: в одних можно представить в абстрагированном виде связи, существующие в уже функционирующем, протекающем педагогическом процессе. В других можно фиксировать модель проектируемого процесса в том виде, каким он должен быть по нашим представлениям [69].

В работах Ю.К.Бабанского, В.П.Беспалько, И.Я.Лернера и др. моделирование рассматривается как универсальный способ познания действительности [14;20;81].

Значительное место проблемам моделирования отводится в работах О.С.Анисимова. Автор подчеркивает мысль, что в целях обеспечения гарантированности конечного результата, эффекта массовости и совместимости самоизменения необходимо знаниям, способам учебных и педагогических действий придавать форму, не противопоставленную специфике учебно-педагогических взаимодействий. Эта форма и представляет результат методической деятельности [6].

Дидактическая система подготовки учителей к моделированию школьного естественнонаучного образования достаточно глубоко, на наш взгляд, проанализирована в работе Д.Г.Левитес [78]. Автор, исходя из концепции И.Я.Лернера, рассматривает моделирование содержания образования как интегрировано-гуманитарную область, в рамках которой разворачивается учебный процесс, направленный на развитие профессионализма слушателей системы повышения квалификации. Результаты экспериментальной части показали, что в процессе моделирования изменяются способности и направленность педагога.

Приведенный выше анализ специальной и философской литературы свидетельствует о возможности рассмотрения моделирования методической деятельности как сложного социального явления, имеющего общие

закономерности и специфические особенности протекания данного процесса в сознании учителя.

В настоящее время, в связи с введением ФГОС начального образования, становится все более очевидной необходимость использования этого метода и в массовой педагогической практике, поскольку она приобретает все более выраженный исследовательский характер. Поэтому на основе теоретического анализа и синтеза приведенных понятий моделирования, наметим контуры теоретической концепции моделирования методической деятельности в системе повышения квалификации учителей начальных классов.

Для разработки концепции, прежде всего, зафиксируем значимые для этой части исследования выводы из первого параграфа. В них подчеркивалось, что предмет методической деятельности связан с реализуемыми учителем методическими концепциями. Предмет методической деятельности существует не в вещественном представлении, а в идеальном состоянии. Второй предпосылкой для разработки концепции моделирования является вывод о том, что, являясь специфической мыслительной деятельностью, данный процесс обеспечивает интегральное использование методологических, социологических, психологических, дидактических критериев в процессе решения методических задач в конкретных педагогических ситуациях. И, наконец, третье положение связано с наличием рефлексивного звена методической деятельности.

Мы полагаем, что многоуровневая система повышения квалификации должна задавать образец обучения, в котором педагог в различных формах учебных занятий имел бы возможность моделировать использование известных методических концепций обучения и переходить к проектированию новых. Для этого ему необходимо иметь инвариантную модель нового учебного процесса, в котором реализовывались бы ценности методического анализа и проектирования педагогической деятельности с точки зрения соотнесения целостности деятельности с целями, ценностями и идеалами, в рамках требований которых строится и совершенствуется педагогическая деятельность. В процессе такого

сравнения и будет формироваться у обучаемых новое мышление и новое профессиональное действие.

На основании ранее введенных теоретических положений нами построена модель обучения учителей начальных классов методической деятельности

Графически модель можно представить следующим образом:



Рисунок 2 Модель обучения учителей начальных классов методической деятельности в многоуровневой системе повышения квалификации

За предметом деятельности стоит потребность. Применительно к методической деятельности потребность можно рассматривать: как внутреннее условие, и как-то, что направляет и регулирует конкретную педагогическую

деятельность. Как показывает практика, первый тип методических потребностей учителя начальных классов сводится к необходимости познакомиться с опытом интересного учителя, получить методические разработки интересных уроков, послушать интересного человека и т.д. Такого типа потребности, как правило, еще не вызывают определенной направленности деятельности. Поэтому в рамках учебной модели необходимо создание таких ситуаций, в которых педагог не просто встретится с предметом потребности, а самоопределится в учебной деятельности.

Следующий шаг должен состоять в диагностике наличия или отсутствия способностей реализовать целевой образ в реальном учебном действии. Формирование внутренних целей у обучаемых представляет длительный процесс апробирования целей действием. Ибо как подчеркивал П.Гегель "человек не может определить цель своего действия, пока он не действовал". Все эти условия создают реальные предпосылки для достижения конечного результата – формирования у обучаемых способностей к критериальному выбору методов обучения и созданию новых методов и методик.

Общая направленность моделирования определяется, таким образом, необходимостью изучать и преобразовывать свою педагогическую деятельность. Исходным материалом для моделирования выступают методические задачи и проблемы в деятельности учителя, которые соответствуют основным ситуациям обучения-уроку, различным типам уроков, системе уроков и т.д.

В качестве содержания обучения нами выбраны современные психолого-педагогические концепции и методики обучения, в совокупности учитывающие закономерности познания, предметно-содержательную сторону познаваемого учебного предмета, психологические особенности обучаемого, характер взаимодействия учителя и учащихся, потребности социально-культурной ситуации. Кроме того, в качестве центральной линии, содержания подготовки учителей начальных классов к методической деятельности определено формирование основ его мыслительной культуры.

Ведущим методом в процессе повышения квалификации учителей начальных классов выступает комплексное моделирование педагогических действий, рефлексии, психического состояния, взаимоотношений, управления совместной деятельностью. При этом в одних случаях моделирование осуществляется посредством мыслительных аналогов, отражающих затруднения в использовании методов и средств обучения в процессе реализации известных концепций, разработки проектов их преодоления и последующей проверки на реализуемость. Другие программы имеют обратную логическую конструкцию. В них процесс моделирования протекает в естественных педагогических условиях. На основании обобщения образцов педагогической практики разрабатывается абстрактный проект методического обеспечения деятельности, который затем конкретизируется до технологического уровня и проверяется на реализуемость в практике.

Важнейшим звеном описываемой модели является методическая рефлексия, критика и проектирование деятельности. На наш взгляд, гарантированность результатов методической деятельности обеспечивается тщательностью рефлексии и полнотой теоретико-деятельностных средств, вовлеченных в рефлексивную, а также степенью освоения учителем начальных классов рефлексивно-критериальных процедур. Именно рефлексивные способности обеспечивают развитие мышления учителя, критическое, ответственное отношение к своей и коллективной деятельности.

Поиск все более совершенных форм, обеспечивающих социокультурный характер методической деятельности, предполагает обнаружение тех ситуаций, в которых прежние средства и способы их применения не работают. Главными элементами методического проектирования являются формирование нормативных представлений о методической деятельности и создание проектов такой деятельности. Эти модели и проекты являются реальными результатами моделирования.

Таким образом, представленная концептуальная модель позволяет сделать очевидной мыслительную деятельность учителя начальных классов в процессе

методического проектирования за счет демонстрации действий и размышлений, сопоставления друг с другом посредством привлечения к анализу других обучаемых, вовлечения их во взаимокритику. Рефлексия, являющаяся обязательным элементом любого такта деятельности, постоянно ведет обучаемого к осознанию его конкретных способов деятельности, к систематизации, обобщению их, отказу от ошибочных приемов и подходов, что реально позволяет осознать метод, который привел к этой активной познавательной деятельности. Именно метод, понятый обучаемым, становится тем социокультурным результатом, который позволяет по-новому критериально строить практическую деятельность.

Направленность обучения на формирование способности к критериальному выбору методов и средств педагогической деятельности требует, чтобы его содержанием стали способы деятельности, раскрывающие механизмы любого изменения и развития. Деятельность, ее генезис, закономерности развития и формирования должны быть положены в качестве исходной клеточки в содержание и технологию обучения. В частности, начальным звеном в процессе обучения методической деятельности должен стать анализ конкретных затруднений в выборе и построении методов обучения слушателя. Выявление этих затруднений, изучение их характера и причин позволяют выбрать, адекватные потребностям каждого обучаемого, содержание и формы повышения их квалификации.

При разработке концептуально-технологической модели курсового обучения мы исходили из педагогического принципа "выращивания" способностей, суть которого состоит в следующем:

- любое педагогическое воздействие, реализуя социальную задачу формирования у обучаемых необходимых обществу качеств, решает ее через адекватную задачу их индивидуальной деятельности;
- содержание учебной деятельности становится субъективно-значимым для обучаемых и строится с учетом способов и особенностей построения ими своей деятельности;

- самоопределение обучаемого в деятельности, ее динамика становятся особым объектом управления для преподавателя;
- управленческое воздействие должно быть понято и принято обучаемым, а сама учебная деятельность – осознаваться им как "своя";
- учебный процесс в целом субъективно оценивается обучаемым как самоизменение, а не "насаждение" ему со стороны преподавателя чуждых целей, задач и т.д.

Рассмотрим основные этапы и фазы процесса обучения в многоуровневой системе повышения квалификации учителей начальных классов.

Первый этап является диагностическим для слушателей курсов. Суть его состоит в организации рефлексивного анализа обучаемыми своих затруднений в методической деятельности, поиска их возможных причин и самоопределения в целях и задачах предстоящей учебной деятельности. Для учителя и организаторов курсов происходит уточнение представлений об исходном уровне способностей слушателей и ожидаемом результате в изменении этих способностей.

На втором этапе организуется цикл учебных действий, направленных на моделирование (или уточнение) затруднений, связанных с отсутствием у слушателей определенных способностей к самоизменению и саморазвитию. Тем самым, оформляется заказ на научное обеспечение, который реализуется с помощью консультаций и очередного цикла учебных действий (третий этап).

На четвертом этапе организация критериального моделирования становится основной целью обучения. И, наконец, на пятом этапе проводится повторная диагностика и самодиагностика способностей. В результате особым образом организованной рефлексии всего учебного процесса учителя начальных классов оценивают свое продвижение в ходе общения и затем самоопределяются на послекурсовой период: намечают цели, связанные с самообразованием, с участием в тех или иных формах повышения квалификации, с самоорганизацией в целом.

Таким образом, описанная модель подготовки учителя начальных классов к методической деятельности, включающая в себя ее сущностные принципы и

компоненты, описанные в 1.1, может стать концептуальной основой для разработки вариативных моделей такой подготовки.

Проблемы совершенствования методической подготовки педагога в процессе повышения квалификации, на наш взгляд, занимают важное место в практике совершенствования традиционных и поиска инновационных моделей обучения, обеспечивающих гуманизацию образования, мировоззренческую насыщенность преподавания, формирование культуры мышления и деятельности, методическое мастерство и педагогическое творчество.

В этой части нашего исследования представляется необходимым выделить основные направления дидактических поисков совершенствования процесса подготовки учителя начальных классов к методической деятельности в послевузовском образовании.

Учебный процесс в системе повышения квалификации строится в соответствии с потребностями учителей начальных классов, с одной стороны, и с основными положениями психолого-педагогической теории образования взрослых – с другой. Вместе с тем, как показывает анализ практики повышения квалификации учителей, сегодня методическая подготовка учителя начальных классов, являющаяся важнейшим, интегрирующим звеном в его профессиональной подготовке, недостаточно ориентирована на снятие противоречий между индивидуальным характером профессиональной деятельности учителя и характером содержания обучения в системе повышения квалификации[110, с.119]

Профессиональная и учебная деятельности в многоуровневой системе повышения квалификации оказываются, несмотря на усилия преподавателей, оторванными друг от друга, что сказывается в конечном итоге на результативности учебной деятельности.

Изучение специальной научной литературы, опыта ряда школ, муниципальных учебно-методических центров и организаций дополнительного педагогического позволяет выделить ряд противоречий в подготовке учителя начальных классов к методической деятельности, а именно:

- противоречие между дискретностью формируемых знаний по психологии, педагогике, методике и необходимостью их интеграции при решении методических задач;

- противоречие между необходимостью вовлечения в процесс методического проектирования мышления учителя начальных классов и реализацией в массовой системе подготовки и повышения квалификации форм занятий, которые воздействуют в основном на процессы восприятия, памяти, внимания;

- противоречие между индивидуальным характером процедур методического проектирования в педагогической деятельности и коллективным характером самого процесса обучения в школе;

- противоречие между преобладающей пассивной позицией учителя начальных классов в учебном процессе и активной социальной ролью, которую призван занимать он в профессиональной деятельности.

Кроме того, кратковременность самого процесса обучения на курсах не предоставляет достаточных возможностей для контроля его результативности и практического применения знаний в реальной практике, тогда как основным мотивом, который привлекает учителя на курсы, является мотив совершенствования способов и средств профессиональной педагогической деятельности [53;54;59;87;88;110].

Учебный процесс в традиционной системе повышения квалификации представлен следующими звеньями со стороны обучающего:

- «предъявление материала – закрепление – контроль», со стороны обучаемого – «восприятие – запоминание – память». При таком типе обучения мышление если и формируется, то помимо управляющего воздействия преподавателя.

Согласно современным представлениям о формировании высших психических функций, и прежде всего мышления, они возникают и развиваются в совместной деятельности и общении, через другого человека и в диалоге с ним [31, с.83].

Так, Б.Ф.Ломов отмечает, что аксиомой педагогического процесса является усвоение знаний человеком при использовании, применении, отшлифовании их в различных видах деятельности [83].

Внедрение в широкую педагогическую практику идей гуманистической педагогики требует переосмысления и изменения содержания и форм повышения квалификации и деятельности учителя начальных классов в межкурсовой период. Сложность решения этой задачи обуславливается несколькими причинами:

- знания, содержащиеся в психолого-педагогических дисциплинах, строятся в соответствии с логикой этих дисциплин, в то время, как интеграция специфической системы знаний должна строиться по логике решения педагогических задач.
- при использовании теоретических знаний необходимо учитывать разнообразие педагогических ситуаций, в которых работает учитель начальных классов.

В этих условиях повышение квалификации не может выполнять только компенсаторную функцию, оно должно способствовать развитию личности, формированию принципиально новых профессиональных навыков, учитывать особенности обучения взрослого человека.

Психологические основы образования взрослых подробно рассмотрены в работах Ю.Н.Кулюткина., Г.С.Суходобской.

Приведем основные выводы авторов:

- учение взрослого важная, но вспомогательная деятельность, на которую он смотрит «сквозь призму своей общественной, трудовой и личной жизни»;
- ценностное отношение к образованию (мотивация) зависит от того, насколько полно полученные знания могут быть реализованы. Взрослый учится лишь тогда, «когда имеет возможность и желание» осмысливать и развивать приобретаемый опыт и новые знания;

- учение взрослого имеет смысл самообразовательной работы: курсы повышения квалификации, лектории, семинары «содействуют самообразованию, а не заменяют его» [72, с.68].

В настоящее время принципиально должно измениться и содержание повышения квалификации во всех его звеньях. Оно должно обеспечить формирование открытости к новому, критического отношения к опыту, умения извлекать уроки из прошлого, а также гибкость мышления.

Целью повышения квалификации учителя начальных классов, на наш взгляд, должно стать не столько расширение его методических знаний, сколько развитие профессиональных умений. Деятельностный подход к определению целей повышения квалификации дает возможность иначе взглянуть на содержание, формы и методы его подготовки к методической деятельности.

Идеи об оценочно-рефлексивной позиции учителя как необходимом моменте и свидетельстве зрелости педагогической деятельности, о личностном характере механизма использования знаний в деятельности учителя, сформулированные Ю.Н.Кулюткиным и Г.С. Сухобской, явились важной вехой в разработке проблемно-методологического подхода при повышении квалификации учителей начальных классов. Такой подход развивает конкретную методологию решения типичных педагогических проблем учителем, находящимся в рефлексивной позиции, позволяет ему анализировать различные педагогические ситуации, самостоятельно вырабатывать конструктивно-методические схемы действия [72].

Одно из основных направлений современных исследований — поиск путей активизации познавательной и практической деятельности обучаемых [3;48;53; 61; 125].

Разрабатываемые в науке и практике методы обучения, направленные на активизацию познавательного процесса и развитие самостоятельности слушателей, переход от информативных форм учебного процесса к развивающим, предъявляет серьезные требования к уровню профессиональной квалификации преподавателя. Как правило, в таких формах преподаватели должны обладать культурой

организации социального, психологического, группового взаимодействия, иметь способности к применению специальных научных и методологических знаний для организации рефлексии методологической деятельности учителя. В исследованиях Ю.С.Арутюнова, Н.В. Борисовой, К.Я.Вазиной и др. анализируются психолого-педагогические основы активного обучения [9;22;26].

Единой классификации методов активного обучения в системе повышения квалификации не выработано. В нашем исследовании мы будем руководствоваться классификацией, введенной О.С.Анисимовым [6].

Автор делит формы обучения в системе последипломного образования на:

- традиционные, направленные на увеличение количества знаний и умений (лекции, семинары, обмен опытом, практические занятия, тренинги);
- новые, способствующие усилению роли мышления и развитию мотивации (разбор педагогических ситуаций, полемики, деловые игры и др.)
- новейшие, направленные на формирование интеллектуальной культуры и культуры саморазвития (инновационные игры, организационно-деятельностные игры, организационно-мыслительные игры).

Так, например, активно разрабатываются основы проблемного обучения слушателей. Создание проблемных ситуаций, специальная организация учебной деятельности по решению проблемных задач, особый способ введения новых знаний активизируют поисковую деятельность учителей начальных классов в процессе обучения, обращают их к анализу собственной деятельности.

Становление и развитие профессиональных умений, их взаимодействие и причины появления отрицательных стилей педагогической деятельности могут быть ярко продемонстрированы в такой форме, как моделирование. Именно в этой форме значительно усиливается роль умений методологического анализа деятельности и прогностических умений, связанных с диагностикой и проектированием методической деятельности.

Авторы ряда исследований считают необходимым включить в обучение действие моделирования – так называемая «технология проблемно-модельного обучения» [71;72;132]. Моделирование профессиональной деятельности в учебных условиях, по их мнению, позволяет приблизить учебную деятельность к профессионально-практической.

В последнее время в системе повышения квалификации разрабатываются и внедряются активные методы обучения [9;132], которые делятся на имитационные и неимитационные, игровые и неигровые.

Имитационные формы активного обучения основаны на имитационном моделировании, т.е. создании в учебном процессе реальных действий. Благодаря этому у слушателей формируется профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности. Само моделирование может быть при этом неигровым (решение конкретных ситуаций) или игровым (стажировка, имитационный тренинг, игровое проектирование или разыгрывание ролей) [9;23;26;71].

Анализ конкретных ситуаций является методом обучения принятию решений по ситуации, возникшей в конкретной деятельности или возникающей при некоторых обстоятельствах. Виды таких ситуаций представлены в работах ряда авторов [9;110;130;135;139]. Выбор того или иного вида определяется преподавателем в зависимости от целей, уровня подготовленности слушателей, индивидуальных особенностей и ориентации самого преподавателя. Стажировка рассматривается как выполнение под руководством и контролем организатора стажировки определенных действий в реальных производственных условиях.

Игровое проектирование является практическим занятием, суть которого состоит в разработке проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и групповой работы. В настоящее время в системе повышения квалификации активно используются деловые, инновационные, ОДИ и ОМИ.

Деловая игра – это "форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики " [23,с.72]. Особое место среди игровых форм занимает организационно-деятельностные, организационно-мыслительные и инновационные игры, специфика которых состоит в том, что важнейшим звеном в технологии учебного процесса, построенного в форме таких игр, является рефлексия самой учебной деятельности. ИДИ, ОМИ и их модификации представляют собой инновационные формы моделирования профессиональной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации [9;133].

В изученных нами источниках литературы выделяются следующие специальные технологии, характеризующие инновационные игры: распрепредмечивание, проблематизация, целеполагание, самоопределение, рефлексия, схематизация, позиционный анализ.

Распредмечивание – отказ от жестко предметно-профессионального взгляда на действительность.

Проблематизация – определение главных целей, реализацию которых берут на себя участники игры.

Самоопределение – фиксация собственной позиции в общем пространстве игры.

Рефлексия – осмысление процессов, способов и результатов деятельности отдельного человека и группы.

Схематизация – знаковое моделирование мыслительных или реальных процессов.

Позиционный анализ – место в структуре деятельности, предписывающее определенный способ видения /восприятия/ реальности и определенные действия.

Организационно-мыслительная игра (ОМИ) разработана О.С.Анисимовым [6]. Она способствует формированию высокого уровня мыслительной культуры, прививает умение строить понятия, системы критериев и концепций деятельности.

ОМИ по принципам своей организации стоит близко к ОДИ. Отличие состоит в учебной и мыслетехнической ориентации ОМИ.

Выделим особенности охарактеризованных выше инновационных форм, которые могут быть использованы при моделировании методической деятельности в процессе повышения квалификации учителей начальных классов:

- исследовательская, поисковая ориентация, направленная на формирование культуры рефлексивного мышления;
- комплексность и междисциплинарность научных знаний, привлекаемых для критериальной рефлексии имитируемой профессиональной деятельности;
- обязательное включение методологических критериев как средства самоорганизации учителя в рефлексивном анализе собственной учебной деятельности;
- ориентация на специальное обучение процедурам коммуникации как условию развития профессиональных умений и способностей формирования дискуссионной культуры;
- эмоционально-личностный характер обучения.

Однако приведенный нами выше анализ развития активных форм повышения квалификации не говорит о том, что не ведутся поиски по линии развития репродуктивных методов обучения.

Так, например, в практике начали получать распространение проблемные лекции как специфическая форма моделирования в аудитории теоретической деятельности специалистов. Такое моделирование, как показывает опыт, может осуществляться за счет особого предъявления содержания, а также за счет изменения взаимоотношений участников дидактического процесса.

В изученной нами литературе дана характеристика новых форм лекций — визуализация, лекция — вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекции — пресс-конференции.

Лекция является, как правило, атрибутом форм, которые мы описали выше, только они переносятся в конец учебного цикла и читаются как правило внутренне мотивированным учителям начальных классов, их содержание дозируется с учетом потребностного состояния слушателей.

Так, широкое распространение и признание среди учителей в настоящее время получили такие формы повышения квалификации в условиях образовательной организации, как школы передового педагогического опыта, школы педагогического мастерства, педагогические мастерские.

В этой части исследования важно подчеркнуть, что методы обучения взрослых в историческом процессе имеют ту же логику развития, что и методы обучения учащихся. Так, во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США возник метод проектов, который впоследствии был перенесен и в массовую школу. Это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий-проектов. При таком построении учебного процесса учащиеся оказываются в различных жизненных ситуациях, сталкиваются с затруднениями, преодолевают их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения данной практической цели. В России метод проектов частично получил распространение в двадцатых годах в ряде опытных и массовых школ, однако в постановлении "О начальной и средней школе" был подвергнут критике и долгое время не применялся. Почему этот метод был классифицирован как неприменимый в советской школе? Анализ опыта применения Дальтон-плана и метода проектов в школе с очевидностью показывает, что в основании новых форм организации не было не только более или менее проработанной концепции активности, но и научного представления о группе, коллективе. Коллективная и групповая работа представлялась авторам как бы "естественной", вытекающей из практической возможности детей группироваться по интересам и делать некоторую работу сообща. Методы и способы создания групп, механизмы группообразования не анализировались специально, это привело

к тому, что работу, проект исполняли самые сильные ученики, лидеры, а группа оказывалась в целом не включенной в учебный процесс.

С тех пор социальная психология продвинулась далеко вперед, разработаны и выявлены законы коллективной деятельности, принципы выделения лидеров в малых группах, проанализированы траектории жизнедеятельности референтных, престижных групп и т.д. Поэтому в настоящее время этот метод получил дальнейшее развитие. В частности, технология коллективной мыследеятельности, разработанная К.Я.Вазиной, опирается на сходные идеи и выдвигает близкие целевые установки [26].

Теоретический анализ многообразного опыта использования активных методов показывает, что их отличительными особенностями по сравнению с традиционными являются:

- активизация мышления и поведения обучаемых;
- активность обучаемых, сопоставимая с активностью преподавателя;
- обязательность взаимодействия обучаемых между собой или с преподавателем;
- повышенная степень мотивации, эмоциональности и творческий характер занятий;
- направленность на преимущественное приобретение или развитие профессиональных, интеллектуальных, поведенческих навыков;
- наличие предпосылок для самоорганизации;
- культура коммуникативного взаимодействия;
- демократический стиль отношений.

На наш взгляд, эти существенные характеристики могут быть использованы при конструировании вариативных моделей обучения учителя начальных классов методической деятельности на курсах повышения квалификации.

В межкурсовой период дальнейшее развитие методических умений осуществляется в различных формах методической работы: на уровне

муниципальных информационно-методических кабинетов, на уровне образовательных организаций.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ научной литературы по теме исследования позволил сделать выводы, которые могут служить концептуально-методологической базой проведения экспериментального исследования.

Все выводы описаны в контексте реализации основных требований ФГОС начального общего образования и профессионального стандарта педагога.

1. Потребность в описании современного понимания сущности методической деятельности учителя начальных классов определяется новыми их функциями, связанными с необходимостью владения методами оценки трех основных групп результатов (личностных, метапредметных, предметных) и механизмами формирования обобщенных способов действий с учебным материалом (познавательных, личностных, регулятивных и коммуникативных), направленных на отработку теоретических моделей и понятий, максимально приближенных к реальным жизненным ситуациям.

2. Понятие «методическая деятельность» связано, с одной стороны, с понятиями «методы обучения», а с другой – с представлениями о педагогической деятельности, в развитии которой проявляются специфические действия, направленные на конструирование, выбор и использование этих методов. Метод обучения представляет собой обобщенный проект педагогической деятельности, который затем реализуется в методиках, а методическая деятельность как интегрирующая и одновременно выступающая в роли системообразующего фактора в реализации основополагающих концептуальных идей современных методов обучения, которые являются ее предметом и связаны с реализацией методических концепций обучения с учетом содержания конкретного курса.

Методическая деятельность рассматривается как мыслительное моделирование предметной методической деятельности, включающее в себя формирование нормативных представлений (моделей) такой деятельности и

реализацию ее проектов на практике. При этом специфичность мышления заключается в направленности мыслительной деятельности на интегральное использование методологических, социологических, психологических, дидактических критериев в процессе решения методических задач в конкретных педагогических ситуациях. Процессуально методическая деятельность может быть представлена как следующая последовательность действий: отражение в мышлении педагога методических проблем -> анализ методических концепций и действий -> проектирование решения методических задач -> реализация проектов решения -> анализ результатов и их оценка, то есть, в методической деятельности выделяются ориентировочная, моделирующая, исполнительская и рефлексивная фазы, а структурными компонентами выступают деятельностно-целевой, информационно-содержательный, процессуально-деятельностный и рефлексивный компоненты.

3. Педагогические условия мотивации учителя к методической деятельности включают:

- персонификацию содержания, методов и средств обучения школьников;
- рефлексивную среду для саморазвития и самообразования учителя и обучающихся;
- мотивационный потенциал различных аспектов обучения (целей, содержания учебно-профессиональной деятельности, используемых педагогических технологий);
- нетрадиционные формы и методы подачи учебного материала (игры, тренинги, дистанционное обучение, моделирование уроков и т.д.);
- взаимосвязь результатов обучения с социально-профессиональным статусом учителя.

4. В разрабатываемой нами концепции обучения учителей начальных классов методической деятельности:

- исходным материалом выступают методические задачи и проблемы, которые соответствуют основным ситуациям обучения – уроку, различным типам уроков, системе уроков и т. д.

- в качестве содержания обучения могут использоваться современные методические концепции, комплексно учитывающие многоаспектные характеристики методов обучения;

- ведущим методом выступает комплексное моделирование педагогических действий, рефлексии, психического состояния, взаимодействия, управления совместной деятельностью;

- важнейшим звеном является рефлексивный процесс (методическая рефлексия), под которым понимается осмысление собственных действий в процессе решения методических задач и проблем путем самоанализа, самокритики и проектирования, педагогической деятельности.

5. Моделирование методической деятельности как метод обучения в многоуровневой системе повышения квалификации может осуществляться с использованием инновационных форм, характерными особенностями которых являются:

- исследовательская, поисковая ориентация, направленная на формирование рефлексивного мышления у каждого участника (личностно-ориентированный характер обучения);

- комплексность и междисциплинарность научных знаний, привлекаемых для осознания затруднений в практической деятельности;

- включение методологических критериев как средства самоорганизации педагога в процессе анализа собственной учебной деятельности;

- ориентация на специальное обучение процедурам коммуникации как условия развития профессиональных умений и способностей, формирования дискуссионной культуры;

- личностно-ориентированный и личностно-деятельностный характер обучения.

ГЛАВА 2 ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

2.1 Уровни готовности и состояние подготовки учителей начальных классов к осуществлению методической деятельности в условиях введения ФГОС

Задачами данного параграфа является анализ уровня готовности учителя начальных классов и состояния его подготовки в системе повышения квалификации к реализации методической функции с целью определения содержания и форм обучения, обеспечивающих развитие способностей учителей начальных классов к методической деятельности в условиях введения ФГОС.

При построении дидактической системы обучения учителей начальных классов моделированию методической деятельности нами были проанализированы уровни их готовности к осуществлению этой деятельности, соответствие содержания, форм и методов повышения квалификации в решении указанных задач, выделены организационно-содержательные модели их подготовки. При этом в технологическом плане мы руководствовались концептуальными представлениями о принципах, компонентах и структуре методической деятельности (1.1), определяющими следующие основные фазы методической деятельности: ориентировочная (процесс отражения в мышлении методических проблем), моделирующая (анализ методических концепций и действий, проектирование и конструирование решения методических задач), исполнительная (реализация проектов решения методических задач), рефлексивная фаза.

Готовность учителя начальных классов к методической деятельности мы рассматриваем как важнейшую часть его профессиональной готовности к работе в

условиях введения ФГОС, характеризующуюся наличием глубоких прочных знаний и умений в области начального образования и методики обучения в соответствии с ФГОС, а также способностей к рефлексии собственной деятельности с использованием дидактических, психологических, методологических критериев в процессе решения методических задач.

При определении уровней готовности учителя начальных классов к методической деятельности мы исходили из теоретико-методологических представлений о процессе развития деятельности. Первый этап этого процесса связан со становлением этой деятельности, второй – с ее устойчивым функционированием, третий – соответственно с развитием.

Основным признаком, характеризующим деятельность как «ставшую» является самоопределение субъекта в этой деятельности, заканчивающееся целеполаганием. Функционирующая деятельность характеризуется технологичностью, то есть нормативностью описания и выполнения тех действий, которые раскрывают достижение цели. Развитие деятельности связано с появлением в ней рефлексивного звена, обеспечивающего его критериальный анализ и перенормирование.

Исходя из этого, основаниями для оценки уровня готовности учителя начальных классов к выполнению методической функции являются:

целевые ориентации в методической деятельности (мотивационный критерий);

сформированность умений методического анализа, проектирования и моделирования педагогической деятельности (операционный критерий);

адекватность используемых для этого анализа и моделирования средств мышления (рефлексивно-методологический критерий).

Используя указанные критерии, можно ввести понятие «уровни готовности учителя начальных классов к методической деятельности». Под уровнем готовности мы понимаем определенную ступень в развитии деятельности, характеризующуюся с одной стороны, полнотой и завершенностью цикла действий

(целеполагание – целедостижение – рефлексия), с другой – появлением в ней предпосылок перехода в следующий цикл (прежде всего мотивационный).

Опираясь на данные понятия, мы ввели следующие уровни готовности учителя начальных классов к методической деятельности в условиях введения ФГОС:

первый уровень (поисково-адаптивный). Учителя начальных классов этого уровня повышают эффективность педагогической деятельности за счет использования известных приемов, методов, и форм обучения. Здесь учитель заимствует из литературы или общения с коллегами разработанные методы, методики и включает их в собственную дидактическую систему;

второй уровень (частично-моделирующий), при котором учитель начальных классов, руководствуясь средствами ценностного и концептуального анализа в процессе методической деятельности, может применить эту совокупность методов и средств в новой ситуации;

третий уровень (системно-моделирующий), когда учитель проектирует учебный процесс, учитывая гносеологический, предметно-содержательный, психологический, социальный и педагогический аспекты используемых методов обучения, конструирует новую дидактическую систему в соответствии с ФГОС.

С учетом уровней готовности учителей к методической деятельности нами были выделены обобщенные показатели, характеризующие ее на каждом уровне (Таблица 2).

Обобщенные характеристики уровней готовности учителей начальных классов к методической деятельности в условиях введения ФГОС

Уровни готовности	Критерии и показатели эффективности подготовки учителя начальных классов к методической деятельности		
	Мотивационный	Операциональный	Рефлексивно-методологический
Поисково-адаптивный	Ориентация в методической деятельности на анализ, выбор и построение методов обучения, адекватных педагогическим задачам и ФГОСу	Анализ и проектирование методов обучения осуществляется на основе отбора и синтеза существующих методов под педагогическую задачу в соответствии с ФГОС	Анализ собственной методической деятельности с точки зрения ее эффективности для решения педагогических задач в соответствии с ФГОС
Частично-моделирующий	Ориентация на анализ и разработку принципов построения методов обучения в соответствии с ФГОС	Отбор и проектирование методов обучения осуществляется на основе их концептуально-технологического анализа учебной деятельности в соответствии с ФГОС	Самоанализ методической деятельности на основе критериев организации деятельности (теоретико-деятельностных критериев) в соответствии с ФГОС
Системно-моделирующий	Ориентация, на анализ и разработку принципов построения педагогических систем, соответствующих им педагогических технологий и адекватным им методов в соответствии с ФГОС	Моделирование педагогической деятельности на основе концептуально-технологического анализа педагогических систем в соответствии с ФГОС	Самоанализ методической деятельности на основе использования критериев организации мышления в соответствии с ФГОС

Изучение уровней готовности осуществлялось нами как последовательная диагностика выделенных выше компонентов (критериев) этой готовности.

Перейдем к изложению основных результатов констатирующего эксперимента по определению уровней готовности учителей начальных классов в указанных выше критериальных областях.

Вначале была проведена диагностика учителей начальных классов Санкт-Петербурга и Новгородской области (50 чел и 70 чел) с целью выявления их знаний ФГОС (Анкета 1).

Результаты анкетирования показали, что все учителя хорошо осведомлены в рамках работы по новым стандартам. 100% опрошенных знают и 90 % могут дать развернутое определение требований ФГОС; 85% респондентов знают, как изменяется подход к изучению предметов, какие требования предъявляются к результатам обучения по новым стандартам и т.д.

Однако некоторые вопросы анкеты вызвали затруднения и помогли выявить проблемы в подготовке и повышении квалификации учителей начальных классов. 25% респондентов ответили, что внедрение ФГОС не отразится на общедоступности российского образования. Кроме того, 65% опрошенных считают, что у них в школе плохо отлажена система информирования общественности о ходе и результатах внедрения ФГОС. Ещё одним существенным недостатком является то, что лишь 15% опрошенных принимали участие в разработке, издании и публикации в брошюрах серии «Стандарты второго поколения». Результаты анкетирования представлены в таблице 3.

**Самооценка учителей начальных классов знаний ФГОС начального
общего образования**

№	Вопрос	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1.	Знакомо ли вам понятие «Федеральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС)?	100%	-	-
2.	Можете ли вы дать определение понятию «Федеральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС)?	90%	-	10%
3.	Можете ли вы сказать, что является отличительной особенностью ФГОС?	75%	10%	15%
4.	Знаете ли вы, что является неотъемлемой частью ядра ФГОС?	80%	10%	10%
5.	Можете ли вы перечислить требования к результатам обучающихся, освоивших основную общеобразовательную программу начального общего образования по новым стандартам?	80%	-	20%
6.	Отразится ли введение ФГОС на общедоступности российского образования?	25%	10%	65%
7.	Ведется ли работа в вашей образовательной организации(ОО) по УМК, соответствующих ФГОС?	100%	-	-
8.	Учитываются ли образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья по новому стандарту?	80%	5%	15%
9.	Предъявляются ли определенные требования к кадровым условиям реализации основной общеобразовательной программы начального общего образования? Можете ли их назвать?	100%	-	-
10.	Принимали ли вы участие в разработке, издании и публикации брошюр серии «Стандарты второго поколения»?	15%	85%	-
11.	Предъявляются ли определенные требования к финансовым условиям реализации основной общеобразовательной программы начального общего образования?	95%	-	5%
12.	Можете ли сказать, как изменится подход к изучению предметов?	85%	-	15%
13.	Отлажена ли в вашей ОО система информирования общественности (в том числе педагогической) о ходе и результатах введения ФГОС начального общего образования с использованием Интернет-ресурсов (официальные сайты Минобрнауки РФ, РАО, ФИРО, НИРО, СПБ АДПО и др.), педагогических и научно-методических периодических изданий, СМИ и др.?	65%	10%	25%
14.	При введении ФГОС, становится ли процесс обучения ориентированным на завтрашний день?	90%	-	10%

Диагностика целевых ориентаций в методической деятельности проводилась нами с помощью анкетирования, в процессе которого изучалось отношение учителя начальных классов к методической деятельности и потребность в ее совершенствовании, диагностических бесед с учителями, в ходе которых выявлялась доминирующая направленность интересов и потребностей учителей начальных классов при выборе ими содержания образовательных программ курсов по подготовке к методической деятельности. Результаты диагностики представлены на Рисунке 3.

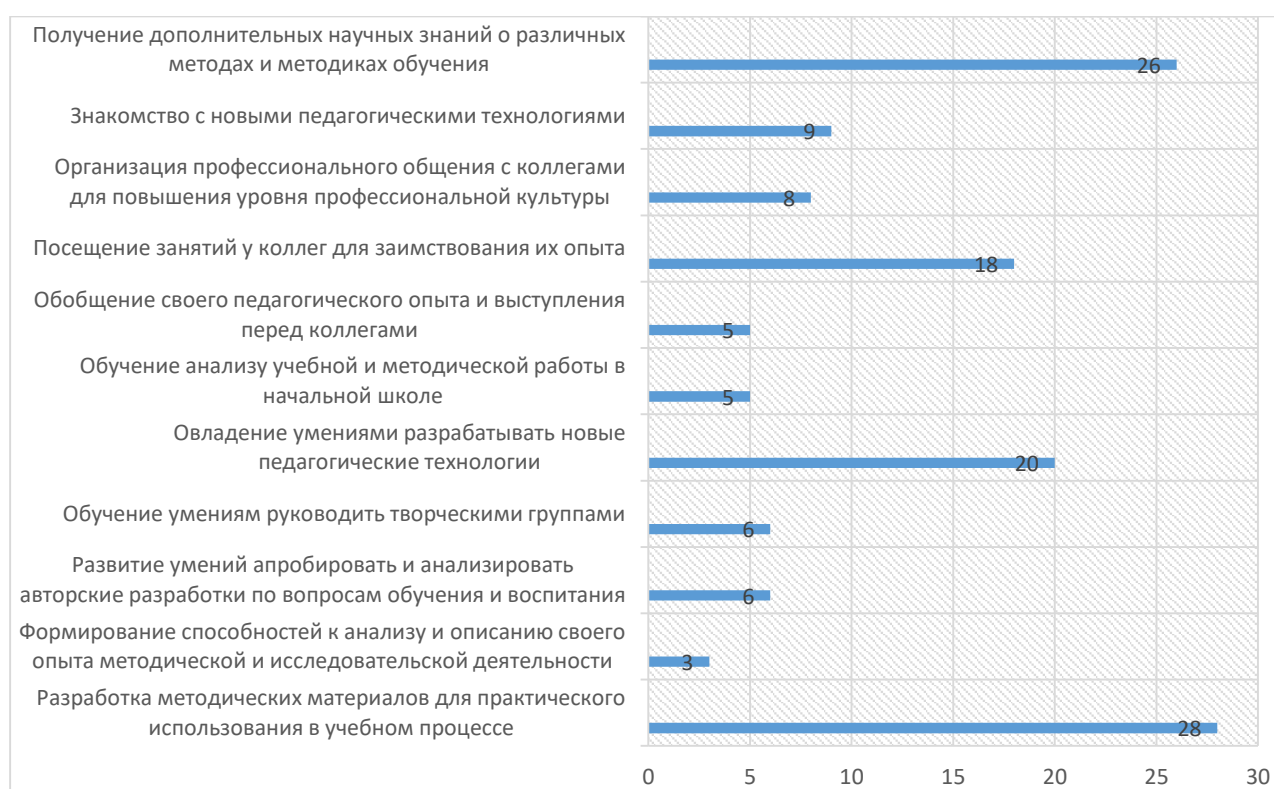


Рисунок 3 Направленность мотивации и целевые ориентации учителей начальных классов на повышение уровня методической подготовки

Как видно из рисунка 3, доминирующей направленностью профессиональных интересов учителей начальных классов является стремление к пополнению знаний посредством работы в методических объединениях, и разработка материалов практического характера. Потребности в методическом

обеспечении творческой деятельности и в рефлексивно-критической, связанной с критериальным осмыслением своей педагогической практики развиты слабо.

Так по результатам анкетирования, проведенного в 2010 году (120 учителей начальных классов Новгородской области и 100 учителей Санкт-Петербурга) в числе причин, мешающих плодотворно работать в школе, 80% учителей отметили недостаточное внимание общества к нуждам школы и низкий уровень материально-технического оснащения учебного процесса в связи с введением ФГОС; 30% - отсутствие стимулов, 10% - большую учебную нагрузку и плохую организацию труда, 17% - недостатки вузовского образования, 16% учителей отметили, что не удовлетворены возможностями и формами повышения квалификации. При этом 55% опрошенных определили основную трудность, которая мешает преобразованию их собственной деятельности в связи с введением ФГОС – отсутствие конкретных методик, 35% - в недостаточной специализации предметно-научного целевого обновляющегося содержания образования, 40% - в отсутствии мотивации у учащихся, 10% учителей отметили отсутствие способностей к самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что мотивация к собственному изменению, профессиональному росту и в частности к совершенствованию своей методической деятельности развита очень слабо.

Это отражается на результативности обучения. Лишь на 32% уроков учащиеся находились в активной позиции, которая характеризовалась напряжением умственных сил, проявлением инициативы, самостоятельности и творчества в решении учебных задач, приложением максимума усилий для достижения поставленной цели. По результатам опроса 34% учащихся с плохим или равнодушным настроением идут в школу, лишь 27 % детей радуют уроки в школе.

Анализ уровня готовности учителя начальных классов к методическому обеспечению педагогического процесса по операциональному критерию осуществлялся прежде всего на основе выявления собственно-методических

действий в структуре педагогической деятельности и оценки уровня их сформированности у учителя начальных классов.

Структурными компонентами педагогической деятельности являются: определение педагогической цели; отбор содержания обучения, адекватного этой цели; выбор методов и построение конкретной методики соответствующей цели и особенностям учащихся; создание мотивации и организации самоопределения учащихся в учебном процессе; постановка учебной задачи; организация учебных действий по решению учебной задачи; динамика результатов решений учащимися учебных задач; рефлексивный анализ педагогической деятельности в соответствии с поставленной целью.

Некоторые из приведенных действий (1;2;3;8) по своей цели выступают как методические, поскольку связаны с проектированием и моделированием собственно педагогической деятельности.

Уровень сформированности методических действий определялся нами в процессе комплексного исследования методического обеспечения процесса обучения в 28 школах. В ходе изучения было посещено и проанализировано 36 уроков и 36 внеклассных мероприятий.

Данные этого исследования приведены в обобщенной диаграмме основных затруднений учителей в подготовке и организации урока в соответствии с ФГОС (Рисунок 4).

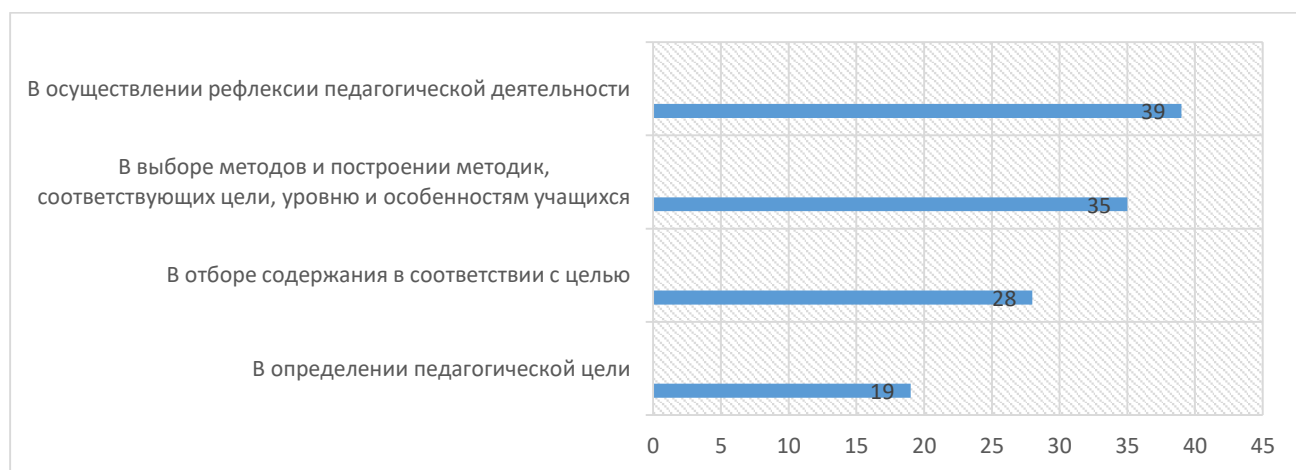


Рисунок 4 Основные затруднения учителей начальных классов в методической организации урока в соответствии с ФГОС

Как видно из рисунка 4, наиболее часто встречающимися затруднениями в реальной педагогической деятельности являются трудности в ее рефлексии.

Эксперимент показал, что большинство учителей начальных классов испытывали серьезные затруднения в самоанализе урока, который, в основном, сводился к воспоминаниям о том, что происходило на уроке. Учителя в ходе анализа и проектирования педагогической деятельности редко обращались к специальным научным, дидактическим критериям.

В большинстве случаев в процессе методического проектирования ведущим средством выступал стихийный опыт и интуиция или ориентация на строгое выполнение готовых методических предписаний.

К числу существенных, на наш взгляд, выводов, которые мы сделали в этот период относится то, что большинство учителей начальных классов, участвовавших в констатирующем эксперименте, имели хорошую память и общую культуру, но одновременно были не способны к обобщению, классификации, логическому мышлению. Многие из них испытывали трудности в организации социального взаимодействия, межличностной рефлексии и коммуникации. Отсутствие у большинства из них исследовательских склонностей, на наш взгляд, существенно сдерживало их переориентацию на новые ценности образования в связи с введением ФГОС.

Оценка умений учителя начальных классов осуществлять рефлексию своей методической деятельности осуществлялась нами непосредственно в учебном процессе на курсах при проведении инновационных игр. В качестве показателей, используемых для оценки, были взяты описанные в таблице 5 умения. А именно, предметом диагностики было использование учителем теоретико-деятельностных критериев и критериев организации мышления в самоанализе методической деятельности. Наличие в модели обучения рефлексивного звена позволяло выйти в слой критериального обеспечения рефлексивной (методической) деятельности и

составить диагностическое суждение об умении учителя использовать эти критерии.

Результаты диагностики показали, что рефлексивное отношение к методической деятельности не сформировано у большинства учителей начальных классов (95,8%).

Это связано, по нашему мнению, с отсутствием в методической работе и программах повышения квалификации специальной деятельности по моделированию рефлексивных процессов.

Задача следующего этапа исследования состояла в анализе деятельности научно-методических, учебно-методических и организационно-методических служб, призванных снять затруднения в методической подготовке учителя.

Методическую подготовку мы рассматриваем как управляемый процесс формирования готовности к методической деятельности, являющейся интегральной характеристикой профессиональной подготовки учителя начальных классов к работе в условиях введения ФГОС.

Нами была изучена деятельность 28 заместителей директоров по учебной работе, 70 методических объединений и творческих групп школьного и муниципального уровней организации дополнительного педагогического образования.

Вначале приведем оценки учителями начальных классов степени влияния соответствующих методических служб на повышение уровня профессиональной квалификации учителя (Таблица 4).

Оценка влияния организационных и методических служб на качество профессиональной деятельности учителя

Организационные и методические службы	Сильно влияют	Влияют	Слабо влияют	Не влияют
Министерство образования и науки РФ	6	12	26	43
Органы управления образованием города и области	8	6	21	46
Организация дополнительного педагогического образования	13	56	20	10
Муниципальный орган управления образованием	7	23	30	26
Информационно - методический кабинет муниципального района	8	40	26	13
Методическое объединение	16	43	36	16
Заместитель директора образовательной организации	10	40	13	16
Учителя	13	23	20	16

Из анализа таблицы видно, что чем ближе к педагогу находится методическая структура, тем позитивнее его отношение к ней. Однако, это еще не раскрывает сути той помощи, которую оказывают учителю приведенные методические службы, не позволяет оценить ее результативность.

Существует несоответствие между ожиданиями учителей начальных классов по отношению к методическим службам и оценкой ими той реальной помощи, которую они от них получают. Для выяснения причин этого несоответствия предметом дальнейшего анализа выступил сам процесс повышения квалификации в различных его формах.

Нами проанализированы учебно-методические планы курсов повышения квалификации и методической работы учителей начальных классов с позиций их влияния на развитие способностей учителя к моделированию и конструированию педагогической деятельности (Всего 24 учебно-методических плана).

Прежде всего мы определили долю учебного времени, отводимого на моделирование рефлексивных процессов в различных составляющих учебно-тематических планов курсов и методических объединений.

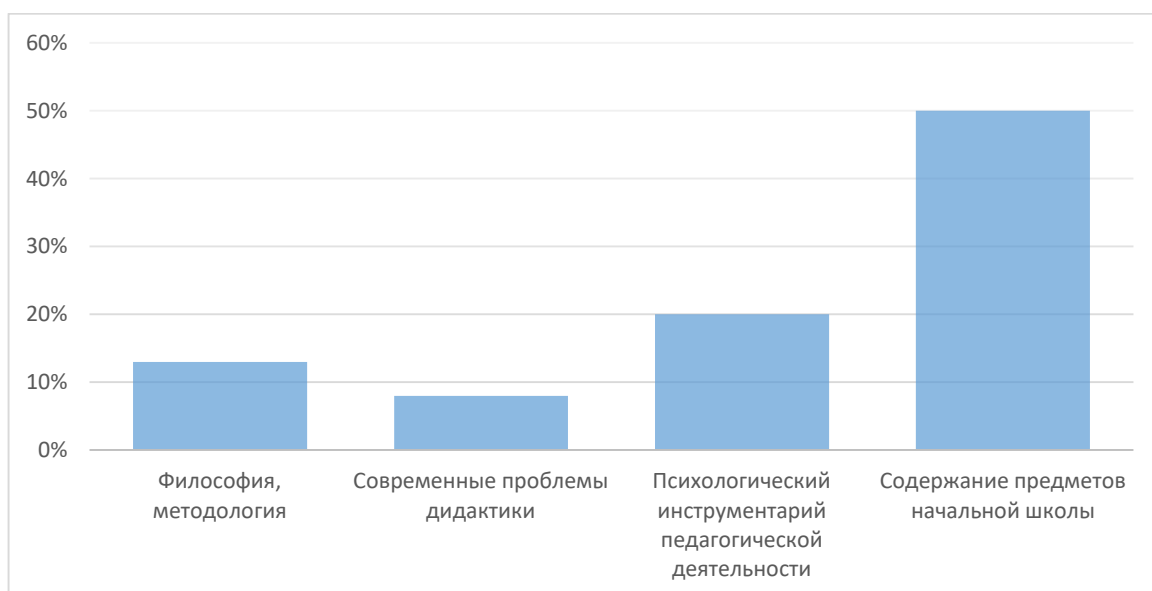


Рисунок 5 Моделирование рефлексивных процессов в учебных планах повышения квалификации учителей начальных классов

Как видно из представленного рисунка, в нем, казалось бы, содержательно отражается спектр потребностных и целевых ориентаций учителей начальных классов. Однако, во-первых, в подавляющем большинстве изученных действующих учебно-тематических планов практически отсутствует блок, который обеспечивает самоопределение слушателей к предлагаемым содержанию и формам повышения квалификации в области методической деятельности. Сами содержательные блоки имеют достаточно автономную и дискретную структуру. Во-вторых, формы и содержание учебных занятий не позволяют реализовывать ценности методического анализа и проектирования педагогической деятельности учителя начальных классов.

На следующем этапе мы ставили задачу уточнить состояние взаимосвязей обучения на курсах и самообразования учителей начальных классов. С этой целью был проведен констатирующий эксперимент, который выявлял, реализуются ли в процессе повышения квалификации и методической работы важнейшие функции взаимосвязей курсов и самообразования. При этом мы использовали исследования В.И.Кучинского, М.В.Александровой, Р.М.Шерайзиной [4;74], выделив

диагностическую, развивающую, стимулирующую, контролирующую, консолидирующую функции взаимосвязей.

В ходе эксперимента проведены беседы с преподавателями, методистами организаций дополнительного профессионального образования (25 чел), методистами муниципального образования (22 чел), руководителями школ (42 чел) и методических объединений (31 чел). В ходе бесед выявилось наличие диагностики на каждом из этих этапов курсового цикла, при этом изучались ее цели и используемые методы. Результаты изучения показали: целенаправленную диагностику ведут лишь 9,3 % работников образования.

Послекурсовая диагностика ведется методистами организации дополнительного педагогического образования разного уровня выборочно, эффективность деятельности бывших слушателей курсов не изучается специально, а попутно с другими вопросами, эта работа не ведется на муниципальном уровне в силу занятости. В общеобразовательных организациях эффективность послекурсовой деятельности изучается с позиций совершенствования практической деятельности учителей начальных классов. Результаты диагностики, как правило, не передаются в организации дополнительного образования, используются лишь частично, в оперативных целях.

Изучение планов 31 методического объединения учителей начальных классов выявило следующую картину: проблемы интеграции знаний рассматривались лишь в одном МО (5,6%), применение системно-деятельностного подхода только на 4,7% занятий, вопросы саморазвития личности учителя и учащегося всего 16,7% случаев. В то же время велика (72,2%) доля занятий прикладного характера. В итоге ряд вопросов (методология, педагогика, психология), изучаемых на курсах не получают дальнейшего развития, не включаются в методическую работу учителя начальных классов.

Анализ методических тем, над которыми работают учителя начальных классов, их динамика изучалась с помощью анкеты в 2010 г и повторно в 2011 году. Прежде всего обращает на себя внимание, что небольшое количество учителей

избирает темы с интегративной направленностью. Наблюдается некоторый рост доли работающих над этими темами (с 6,7% до 8,2%). Не получают дальнейшего развития знания и умения, получаемые учителями на курсах по вопросам дидактики. На заседаниях методических объединений не получают распространения формы моделирования содержания и педагогических технологий.

Таблица 5

**Отражение в содержании методической работы и самообразования
учителей проблем, связанных с моделированием методической деятельности
(2010год)**

Всего изучено планов объединений	31
Всего проанкетировано	240 человек
Направленность самообразования на развитие мышления учителя начальных классов (%тем)	9,2
Интегрированная направленность моделирования (% тем)	6,8
Моделирование решения общедидактических проблем (% тем)	9,1
Моделирование содержания образования (авторских программ) (%тем)	4,5
Моделирование педагогических технологий (% тем)	3,2
Моделирование изучения отдельных тем (%тем)	25,4

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента нами были обнаружены два главных противоречия в подготовке учителей начальных классов к методической деятельности. Первое из них – противоречие в целях обучения, которое не ориентировано на формирование у учителя начальных классов потребностей в развитии методической деятельности в условиях введения ФГОС, связанной с формированием рефлексивной культуры.

Во-вторых, противоречие в отборе содержания и методов повышения квалификации, их неадекватности идеям интегрированного и системно-

деятельностного подходов в анализе общедидактических, педагогических, психологических, методических составляющих.

Полученные в ходе эксперимента данные об уровнях готовности учителей начальных классов и условиях их подготовки в системе повышения квалификации позволяет нам выработать оптимальные модели обучения педагогов в условиях введения ФГОС и определить организационно-педагогические условия их функционирования. Рассмотрению этих вопросов посвящаются параграфы 2.2 и 2.3 данной главы.

2.2 Технология моделирования методической деятельности учителя начальных классов в процессе повышения его квалификации

В данном параграфе представлены две модели обучения учителей начальных классов методической деятельности. Выбор моделей зависел от исходного уровня готовности учителей и, в первую очередь, от их самоопределения в учебной деятельности.

Так, например, *первая модель* была предназначена для учителей начальных классов, работающих на поисково-адаптивном и частично-моделирующем уровнях. Целью обучения в данном случае выступает развитие способностей учителя начальных классов к анализу и использованию известных методов и методик и на этой основе осуществление проектирования собственной педагогической деятельности. Результатом моделирования в данном случае является описание методической деятельности (в виде модели) как рефлексивной по отношению к реальной практической деятельности учителя. При этом сам процесс моделирования заключается в описании конкретного опыта методических действий учителя, рефлексии этих действий, их научном анализе и выделении

существенного. Основу анализа составляет сравнение и обобщение образцов реальных методических действий.

Вторая модель была предназначена для учителей начальных классов второго (частично-моделирующего) и третьего (системно-моделирующего) уровней. Обучение было направлено на развитие творческих способностей учителей, связанных с умениями разрабатывать собственные педагогические технологии и системы на основе анализа и разработки принципов построения. Модель методической деятельности, как ее абстрактное описание, появлялась в результате анализа практической деятельности учителя начальных классов, используемых в ней средств и методов обучения, анализа критериев выбора и использования их в реальном учебном процессе и вычленения критериев этого выбора, которые и описывали сущность (модель) методической деятельности.

Кроме двух базовых моделей, в диссертации описаны и были применены их вариативные модификации, необходимость в которых вызвана затруднениями, возникающими в процессе моделирования.

В задачу данного параграфа входит описание разработанных нами экспериментальных вариативных моделей и проверка концептуальных положений, сформулированных в предыдущей главе.

Как отмечалось выше, педагогическая деятельность включает в себя «практическую» часть (непосредственное взаимодействие учителя начальных классов и ученика по достижению педагогических целей) и «теоретическую» - проектирование и анализ практической деятельности.

В собственно методической деятельности нами было выделено четыре этапа:

- ориентировочный – отражение в мышлении учителя методических проблем и задач;
- моделирующий – анализ методических концепций и действий, проектирование и конструирование решения методических задач;
- исполнительский – реализация проектов действий в собственной практике;
- рефлексивный – самоанализ решения методических задач.

Результатом этих действий явилось, соответственно, педагогическое целеполагание, т.е. выделение ориентиров и целевых установок; построение педагогической технологии, отражающей способы решения педагогических задач; овладение педагогической техникой как системой средств реализации данной технологии и вычленение критериев анализа и проектирования педагогической деятельности.

Исходной предпосылкой реализации методических функций является развитость педагогического сознания. На различных этапах профессионального обучения и становления учителя начальных классов развитие его педагогического сознания осуществляется на основе освоения системы научно-профессиональных знаний и формирования категориального аппарата профессионального мышления, которое обуславливает адекватность восприятия и анализа конкретных ситуаций, возникающих в практической педагогической деятельности[71].

Как показано в исследованиях психологов, эффективность профессиональной деятельности человека определяется, с одной стороны, уровнем сформированности теоретического мышления, с другой – закономерностями развития его практического мышления, задачей которого является применение знаний общего характера в конкретных ситуациях деятельности [4;74].

В связи с этим, система подготовки и повышения квалификации учителя начальных классов должна была обеспечить не только освоение категориального аппарата психолого-педагогических и специальных наук, но и умение применять полученные теоретические знания в практических ситуациях.

В первом параграфе данной главы нами отмечались затруднения учителя в применении теоретических знаний при решении педагогических задач, которые проявляются в неточном воспроизведении теоретических знаний; неумении при анализе практической ситуации использовать категориальный аппарат. Нами были выделены три уровня подготовленности учителей к методической деятельности: поисково-адаптивный, частично-моделирующий, системно-моделирующий. В

исследовательском плане ставилась задача разработать организационно-содержательные модели, соответствующие этим уровням.

Основным средством формирования у учителя начальных классов методических умений выступали учебно-методические задачи, в процессе решений которых анализировались и обобщались образцы методической деятельности, осмысливались научные теории, проектировались и конкретизировались способы решения педагогических задач (на конкретном содержании изучаемой дисциплины).

Система педагогических задач была построена в соответствии с логикой конкретизации теоретических знаний: от ведущих концепций педагогической деятельности к их реализации в практическом опыте, далее – к выработке конструктивной схемы решения педагогической проблемы на основе анализа педагогического опыта, и, наконец, к поиску оперативного способа решения задачи на основе конструктивной схемы ее решения.

Первая модель, которая реализовывалась нами в рамках исследования, представляла собой анализ и обобщение образцов методической деятельности учителей начальных классов – мастеров педагогического труда. Обучение моделированию этой деятельности проходило в рамках педагогических мастерских, организованных на базе творчески работающих учителей начальных классов Новгородской области и Красносельского района Санкт-Петербурга. Предметом анализа и проектирования выступала методическая система учителя начальных классов – мастера.

Предлагаемая модель может быть представлена в следующей структурно-логической схеме, в которой выделены исходные условия методической задачи, ориентировочная, моделирующая и исполнительная фазы ее решения (Рисунок 6).



Рисунок 6. Структурно-логическая схема

Для изучения учителям начальных классов предлагалась система уроков творчески работающего учителя. На первом этапе ставилась задача проанализировать и описать методическую систему учителя. Слушателям курсов необходимо было вычленить методы и приемы, которые обеспечивают высокие результаты труда и обосновать их выбор. Технологически эта деятельность была организована в форме организационно-педагогической игры. Действия участников игры явились игровыми лишь по форме, но не по содержанию. В апробированной модели были представлены следующие функциональные роли:

- 1 группа – «авторы методической системы»
- 2 группа – «учащиеся»
- 3 группа – «администрация»
- 4 группа – «научные консультанты, теоретики»
- 5 группа – «коллеги по работе»
- 6 группа – «эксперты».

После посещения уроков организовывалась групповая работа, основной целью которой было построение у обучаемых представления о сущности и структуре методической системы учителя начальных классов.

На втором этапе группы представляли позиционные рефлексивные доклады. В ходе межгруппового взаимодействия задавались вопросы на понимание и критику. При этом организатор пленарной дискуссии параллельно с анализом движения содержания фиксировал проблемные точки в процессе коммуникации, создавал условия для плодотворного взаимодействия групп, демонстрировал демократичный стиль организации взаимоотношений, стимулировал проблематизацию и критику участников.

Как показали результаты эксперимента, на этом этапе обнаруживался весь спектр проблемы в развитии методических умений учителей. Выделим существенные из них по позиционным группам. Участники группы «авторы методической системы», как правило, демонстрировали в этой части неспособность к идентификации с действительным автором, не умели выделять главное, существенное в методах, используемых автором, не привлекали теоретические знания из дидактики, психологии, специальных научных дисциплин для классификации и обобщения предложенной методической системы. Участники группы «учащиеся», как правило, не могли идентифицироваться с учеником, учитывая его психологические особенности, возраст, затруднялись в аргументации выбранных методов с точки зрения их психологических характеристик. Представители группы «администрация» затруднялись в оценке социальных последствий применения авторской дидактической системы, не могли установить ее междисциплинарные характеристики. Группа «научных консультантов-теоретиков», как правило, на этом этапе не обращала внимание на гносеологические аспекты методов, используемых автором, испытывала затруднения в теоретической аргументации как отдельных методов, так и их совокупности. Представители группы «педагоги» затруднялись в анализе педагогической системы управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, в обосновании выбора форм группового, индивидуального или фронтального взаимодействия.

Третий этап работы сводился к анализу результатов, полученных на первых двух и выявлению причин затруднений в построении продемонстрированной модели. Снова организовывалась групповая работа, в которой преподаватели постоянно удерживали задачу, связанную не только с анализом результата, который продемонстрировали группы, но и анализом самого процесса достижения этого результата. Как показал опыт, именно в ходе рефлексии учителя осознавали недостаточность знаний для понимания сущности и закономерностей педагогического процесса. Задача преподавателя на этом этапе состояла в фиксации осознанной потребности в дополнительных теоретических знаниях и стимулировании постановки вопросов на научную консультацию. Завершалась эта часть обучения групповой дискуссией и циклом теоретических лекций и консультаций по таким проблемам, как:

- структура и сущность понятия «метод», «методическая деятельность»;
- гносеологические, логико-содержательные, психологические, педагогические и социальные аспекты методов обучения;
- проблемы развития методов обучения в теории и практике обучения;
- метод и методика обучения, их соотношение и взаимосвязь;
- метод, прием и средства обучения;
- проблемы взаимодействия методов обучения и содержания образования; проблемная организация учебного процесса;
- научный подход к выбору форм, методов и средств педагогического труда.

Это далеко не полный перечень вопросов, которые мотивированно поднимали участники такого типа курсов.

На следующем шаге учителям начальных классов предлагалось откорректировать представление о модели методической системы творчески работающего учителя начальных классов. В качестве экспертов при обсуждении этих моделей выступали учитель-мастер и преподаватели, организующие этот процесс.

На итоговой рефлексии данного цикла обучения анализу подвергались все предыдущие этапы коллективной деятельности т.е. формировались способности к анализу собственной методической деятельности, выявлялись дополнительные проблемные зоны, препятствующие построению идеальной модели. В качестве межсессионного задания учителям начальных классов предлагалось внести уточнения в модельные представления и составить проект реализации методической системы в собственной педагогической деятельности.

Цель межсессионного периода обучения состояла в формировании навыков самоорганизации в методической деятельности. На этом цикле обучения явно проявлялась потребность в консультировании.

Возникла необходимость в организации постоянно действующего методологического семинара. При этом мы заметили значительно возросший интерес к психолого-педагогической и методологической литературе.

Второй цикл обучения связан с реализацией замысла и воплощением разработанного «проекта». Не описывая всех подробностей этого цикла обучения, выделим основные его этапы:

1. Деятельностный (представление и защита разработанных проектов).
2. Рефлексивный (анализ, отбор и уточнение представленных проектов).
3. Демонстрация проектов в реальных педагогических условиях.
4. Методическая рефлексия (построение представления о способах анализа собственной методической деятельности).
5. Организационно-методический (формирование навыков самоорганизации в методической деятельности).

Указанные процедуры позволяли сделать наблюдаемыми сложные мыслительные процессы, сформировать представления о мыслительной архитектонике методической деятельности учителя начальных классов в условиях введения ФГОС, выявить узкие места в теоретической и методической подготовке и обнаружить зону ближайшего развития.

Как показал анализ практики, у слушателей, прошедших такой цикл обучения, возникло критическое отношение к традиционной деятельности методических структур. Они, как правило, на добровольной основе объединялись в неформальные объединения, которые стремились воспроизвести обстановку коллективного творчества, сотрудничества в процессе повышения уровня своего профессионального мастерства. Их деятельность носила ярко выраженный исследовательский характер. Естественные затруднения, возникавшие у учителей в ходе индивидуальной и коллективной деятельности потребовали пересмотра содержания и форм деятельности всех методических звеньев, призванных осуществлять научно-методическое обеспечение педагогической деятельности. Потребовалась перестройка организационных и содержательных форм взаимодействия образовательной практики и науки.

Если в условиях организации обучения учителей начальных классов по первой модели в качестве исходного материала выступала конкретная методическая практика и требовалось осмыслить и обосновать с позиций категориального аппарата и концепции целостную систему методической деятельности учителей начальных классов, то вторая модель в своей основе имела теоретический образ идеальной методической системы (система разноуровневого обучения, система развивающего обучения, система интегрированного обучения), а решение методической задачи было связано с выявлением, трансформацией и конкретизацией предложенных идеальных систем в собственной практике учителей начальных классов (Рисунок 7).

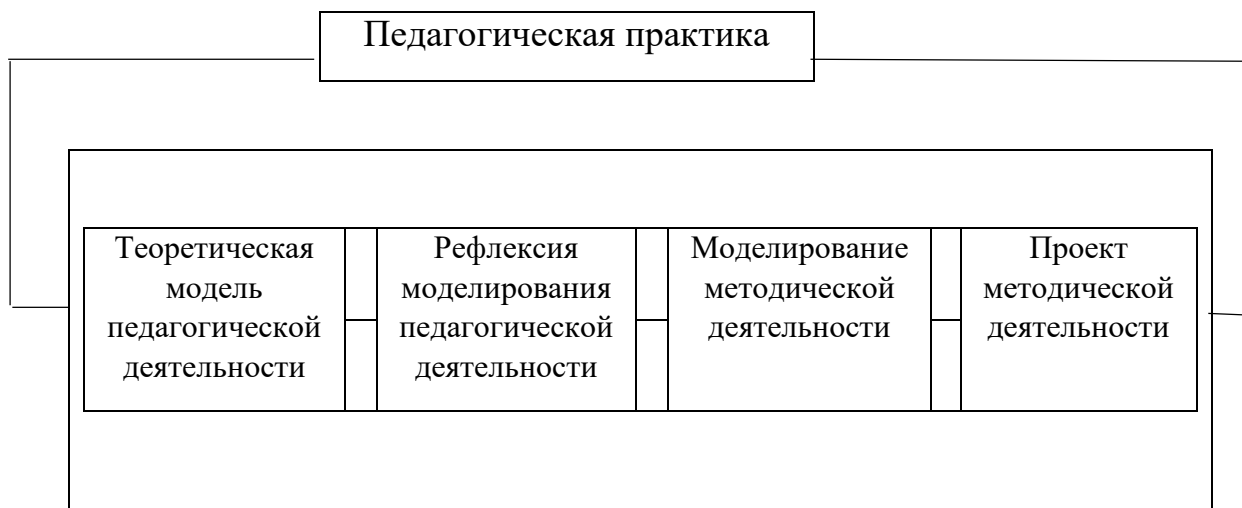


Рисунок 7 Обобщенная структурно-логическая схема реализации второй модели

В качестве примера реализации данной модели опишем инновационную игру по теме «Система интегративных межпредметных связей изучения различных дисциплин в начальной школе».

Целью игры являлось развитие интегративного мышления учителя начальных классов, построение модели интегративного подхода к конструированию уроков межпредметного характера.

На первом этапе перед слушателями (учителями начальных классов) ставилась учебно-методическая задача: разработать конструктивный проект межпредметных связей. В установочной лекции сообщалось о задачах интеграции знаний, об уровнях интеграции и основных видах межпредметных связей (предшествующих, сопутствующих, перспективных). Далее учителям предлагалось на примере избранной ими темы проанализировать в своем конкретном опыте следующее:

- в каком учебном пособии содержится материал, имеющий отношение к данной теме (вопросу, тексту, рисунку);
- когда данный материал изучается в смежной дисциплине;
- краткое содержание материала смежной дисциплины;

- какой метод или прием используется при привлечении смежного материала на уроке (напоминание, пересказ, сравнение, исторический экскурс, сопоставление, задание для самостоятельной работы, работа с рисунками или графиками, проблемный вопрос и др.).

Готовые образцы конструирования межпредметных связей подвергались затем анализу в группах. Так, в качестве образца выступал проект межпредметных связей (Таблица 6).

Таблица 6

Межпредметные связи курса математики с курсами «Внеклассное чтение», «Окружающий мир» и «Технология»

Учебный материал математики	Учебный материал курсов			Вид межпредметных связей		
	Внекл. чтение	Окруж. мир	Технология	С внекл. чтением	С окруж. миром	С технологией
Точка	Тема «О дружбе»	Тема «Что?» и «Кто?»	Тема «Работа с разными материалами»	Сопутствующая	Перспективная	Перспективная
Прямая линия						
Отрезок						
Луч						
Ломаная линия						

Для более полного представления о межпредметных связях математики с курсами «внеклассное чтение», «окружающий мир», «технология» был предложен фрагмент «Технологической карты» (Таблица 7), разработанный группой учителей начальных классов с участием автора.

Фрагмент технологической карты по математике

Организация образовательного пространства		
Межпредметные связи	Ресурсы	Формы работы
<i>Внеклассное чтение</i> Тема – «О дружбе» <i>Окружающий мир</i> – «Что и кто?» <i>Технология</i> Тема – «Работа с разными материалами», «Конструирование»	Информационный материал Учебник «Математика» ч.1, рабочая тетрадь № 1 Демонстрационный материал Электронная презентация Мультфильмы «По дороге с облаками», «Подарок для Слона» Интерактивный материал Карточки с учебными заданиями	Фронтальная Другие формы работы: - индивидуальная [-] - парная [--] - групповая [=]
Технология изучения темы		
I этап. Самоопределение к деятельности		
Цели деятельности	Ситуативное задание	Результат деятельности
1.Мотивировать учащихся к изучению темы. 2.Стимулировать эмоционально ценностное отношение к проблеме друзей Слоноенка	Однажды друзьям пришло письмо от Слоноенка, который пригласил их в гости в лес. В письме он подробно описал дорогу к своему домику и начертил план маршрута. Друзья обрадовались, что пойдут на День рождения. Но Дюдюка Барбадосская такое приглашение не получила, поэтому рассердилась и решила друзьям сорвать встречу. Она пробралась в дом Тигренка и стерла часть плана. Когда друзья это обнаружили, то очень расстроились, теперь они не знали, как им добраться до Слоноенка, чтобы его поздравить (<i>Учитель предлагает рассмотреть план</i>). Мудрая черепаха внимательно перечитала письмо и обнаружила, то Слоноенок подробно описал дорогу к своему дому. <i>«Дорогие друзья! Приглашаю Вас на мой День рождения. Чтобы найти мой дом, следуйте точно моему плану.</i> <i>От пня на полянке до большого камня на берегу реки постройте отрезок. Чтобы перейти реку, постройте еще один отрезок. Обойдите болото, начертив ломаную линию из трех звеньев до березки. Обойдите озеро по кривой линии до ромашки. Обогнув</i>	Личностные умения: - проявить интерес к изучению темы; - проявить желание восстановить утраченный план и помочь друзьям Слоноенка

	озеро, вы увидите поляну. Слева от вас будет елка с шестью лучами-веточками. От елки идите по прямой линии направо до забора, пока не увидите мой дом». Прочитав приглашение, звери поняли, чтобы восстановить план, нужны определенные знания и умения. Ребята, а у вас есть желание научиться изображать план по его описанию, чтобы помочь друзьям попасть в гости к Слопенку?	
II этап. Учебно-познавательная деятельность		
Цели деятельности	Учебные задания на «знание» (З), «понимание» (П), «умение» (У)	Результат деятельности
Блок А. Работа с геометрическими фигурами: точка, прямая линия, кривая линия		
Цели: - Актуализировать знания о геометрических фигурах: круг, квадрат, треугольник; - Ввести понятия: «точка», «прямая линия», «кривая линия». - Научить школьников: - Определять геометрическую фигуру: точка, прямая и кривая линии и обосновывать свое мнение; - Определять главное свойство прямой линии и обосновывать свое мнение; - Сравнивать геометрические фигуры и обосновывать свое мнение; - Называть геометрическую фигуру - Изображать прямую линию, используя одну, две точки. - выполнять учебные задания в соответствии с целью. - адекватно взаимодействовать в группе; - оформлять речевое высказывание, представляя свою позицию.	Задание 1 (З) [-] Рассмотрите каждое изображение и назовите известные вам геометрические фигуры.  Задание 2 (З) Закончите предложение: Треугольник – это... Четырехугольник – это... Задание 2 (П) Верно ли, что для построения четырехугольника достаточно поставить на листе три точки? Обоснуйте свое мнение. Задание 3 (У) [.] Поставьте на листе три точки и соедините их так, чтобы получился треугольник. Задание 4 (З) Назовите элементы, которые вы использовали в построении треугольника (точка, линия) Задание 5 (П) Можно ли утверждать, что для построения геометрической фигуры достаточно точки? Обоснуйте свое мнение <i>*Если дети не ответили, что достаточно, т.к. фигура - это множество точек, то тогда далее следует или сообщение учителя. Или игра «Мы точки»</i>	Диагностические задания: Определите геометрическую фигуру, используя контур предметов окружающей обстановки (<i>Фотографии окружающего мира</i>) Постройте прямую линию, используя одну, две точки. Постройте кривую линию, используя несколько точек Познавательные умения: -определять геометрическую фигуру:точка, кривая и прямая линии и обосновывать свое мнение; - определять главное свойство прямой линии и обосновывать свое мнение; - Сравнивать геометрические фигуры и обосновывать свое мнение.

	Задание 6 (3) [=] в группах по 6 человек. Игра «Мы точки» Представьте, что каждый из вас превратился в точку. Встаньте близко друг к другу (плечом к плечу). Определите фигуру, которая получилась (...линия). Натяните веревку и встаньте вдоль нее. Определите тип линии, которая получилась. Встаньте с веревкой так, чтобы она была похожа на волну. Определите тип линии. Измените свое положение так, чтобы кривая линия стала прямой. Задание 7 (3) [=] Встаньте по одному человеку с двух сторон прямой (<i>приглашаем такое количество пар, чтобы подвести детей к пониманию, что линия бесконечна</i>) Задание 8 (П) Можно ли утверждать, что прямая линия имеет начало и конец? Обоснуйте свое мнение. Задание 9 (У) [-] Изобразите прямую линию, используя линейку и карандаш. Задание 10 (3) [-] Поставьте на листе точку, согните лист так, чтобы линия сгиба проходила через эту точку. Разверните лист. Согните еще раз так, чтобы через эту точку прошла другая линия сгиба. Назовите линию, которая получилась. <i>(Это следует повторить столько раз, пока дети не поймут, что через одну точку можно провести бесконечное количество прямых линий)</i> Задание 11 (П) Можно ли утверждать, то через одну точку можно провести только одну линию? Обоснуйте свое мнение. Задание 12 (У) [.] С помощью линейки изобразите возможное количество прямых линий, используя одну точку. Задание 13 (3) [.]	Регулятивные умения: - выполнять учебные задания в соответствии с целью. Коммуникативные умения: - адекватно взаимодействовать в группе; - оформлять речевое высказывание, представляя свою позицию; Предметные умения: - называть геометрическую фигуру; - изображать прямую линию, используя одну, две точки; - изображать кривую линию, используя точки.
--	--	---

	Поставьте на листе 2 точки. Согните лист так, чтобы линия сгиба проходила через эти точки. Разверните. Назовите линию, которая получилась. Задание 14 (П) Можно ли утверждать, что через две точки можно провести бесконечное количество прямых линий. Обоснуйте свое мнение. Задание 15 (У) [.] С помощью линейки изобразите возможное количество прямых линий, используя две точки.	
Блок Б. Работа с геометрическими фигурами: отрезок, луч		
Цели: Актуализировать знания о точке, прямой линии. Ввести понятие «отрезок», «луч». Научить школьников: - определять геометрическую фигуру: отрезок, луч и обосновывать свое мнение; - определять главные свойства луча, отрезка и обосновывать свое мнение; - сравнивать геометрические фигуры и обосновывать свое мнение; - называть геометрическую фигуру; - изображать прямую линию, используя одну, две точки; - изображать кривую линию, используя точки; - выполнять учебные задания в соответствии целью; - формулировать высказывание, используя математические термины.	Задание 1 (З) [-] Положите перед собой полоску бумаги и определите тип линии. На полоске бумаги поставьте две точки (толстым карандашом) и разрежьте ее ровно пополам (<i>показ учителя</i>) Назовите количество геометрических фигур, которые получились (3). Покажите фигуру, которая ограничена с двух сторон точками. Сообщение учителя Геометрическая фигура, ограниченная с двух сторон точками, называется отрезок. Задание 2 (П) На листе изображены отрезок и прямая линия. Из предложенных геометрических фигур определите линию и обоснуйте свой выбор. Задание 3 (У) [.] Дополните предложение. Отрезок – это часть Линии, ограниченный с сторонами точками. С помощью линейки изобразите отрезок. Задание 4 (З) [-] Положите перед собой полоску бумаги и определите тип линии (прямая) . На полоске поставьте 1 точку (толстым карандашом) и разрежьте полоску ровно по точке (<i>показ учителя</i>) Назовите количество геометрических фигур, которые получились (2). Покажите их.	Диагностические задания Постройте прямую линию, отрезок, луч, используя линейку Познавательные умения: - определять геометрическую фигуру отрезок, луч и обосновывать свое мнение; - определять главные свойства отрезка, луча и обосновывать свое мнение; Сравнивать геометрические фигуры и обосновывать свое мнение; Регулятивные умения - выполнять учебные задания в соответствии с целью Коммуникативные умения - формулировать высказывание, используя математические термины в рамках учебного диалога. Предметные умения:

	Сообщение учителя Часть прямой линии, которая имеет начало, но не имеет конца, называют лучом. Задание 5 (П) Можно ли считать луч бесконечной прямой. Обоснуйте свое мнение. Задание 6 (У) [.] Дополните предложение. Луч – это часть... линии, которая ограничена с стороны точкой Изобразите луч, используя линейку Задание 7 (З) [=] Сделайте солнышко, используя пластилин, палочки и назовите количество лучей. Добавьте еще один луч и назовите их количество. <i>*Добавляется такое количество лучей, чтобы убедить детей, что этот процесс бесконечен</i> Задание 8 (П) Можно ли утверждать, что из одной точки можно провести только один луч? Обоснуйте свое мнение Задание 9 (У) [-] С помощью линейки проведите из одной точки возможное количество лучей.	- называть геометрическую фигуру - изображать прямую линию, используя одну, две точки; - изображать кривую линию, используя точки .
Блок В. Работа с геометрическими фигурами: ломаная линия, звено ломаной линии		
Цели: Актуализировать знания о точке, прямой линии, отрезке. Ввести понятие «ломаная линия», «звено ломаной линии», «вершина ломаной линии», «замкнутая ломаная линия», «незамкнутая ломаная линия». Научить школьников: - определять геометрическую фигуру: ломаная линия и обосновывать свое мнение; - определять признаки ломаной линии; - различать ломаную линию: замкнутую и незамкнутую и обосновывать свое мнение; - называть геометрическую фигуру; - изображать ломаную линию;	Сообщение учителя Как-то раз Обезьянка с Тигренком гуляли по полянке. Обезьянка стала прыгать и вдруг споткнулась. Обезьянка увидела под ногами палку, поняла, стала рассматривать и от злости надломилась, но сломать не успела. Задание 1 (З) [-]\Назовите геометрическую фигуру, которая получилась у Обезьянки. Сообщение учителя Ломаная линия – это геометрическая фигура, состоящая из отрезков, расположенных так, что конец первого является началом второго, конец второго – началом третьего и т.д. каждый отрезок ломаной линии является звеном ломаной линии. Конец каждого звена является вершиной ломаной линии. Задание 2 (П)	Диагностические задания  Рассмотрите геометрическую фигуру и определите количество звеньев и вершин Рассмотрите рисунок и определите в каждом изображении вид ломаной линии. Познавательные умения -определять ломаную линию и обосновывать свое мнение;

- определять количество звеньев и вершин ломаной линии; - выполнять учебные задания в соответствии с целью; - формулировать высказывания, используя термины в рамках учебного диалога.	Можно ли утверждать, что эта фигура является прямой линией? Обоснуйте свое мнение  Задание 3 (У) [.] Начертите любую ломаную линию, используя линейку и карандаш. Задание 4 (З) Работа с куском медной проволоки Перегните проволоку в двух местах и назовите геометрическую фигуру, которая получилась. Назовите части этой ломаной линии Назовите количество звеньев и вершин ломаной линии. Задание 5 (П) На листке изображены ломаные линии из 3, 4, 5 звеньев. Можно ли утверждать, что у каждой ломаной линии одинаковое количество звеньев? Обоснуйте свое мнение. Задание 6. Учебник, с. 42 [.] Начертите ломаную линию из 4 звеньев и определите количество вершин. Задание 7 (З) работа с куском медной проволоки. [.] Соедините концы проволоки и назовите геометрическую фигуру, которая получилась. Сообщение учителя Если конец последнего отрезка ломаной линии совпадает с началом первого, то такая ломаная линия называется замкнутой. Если концы ломаной линии разъединить, то такая ломаная линия называется незамкнутой. Задание 8 (П) Учебник, с 42 Рассмотрите рисунок № 2 Можно ли утверждать, что геометрическая фигура красного вета является незамкнутой ломаной линией? Обоснуйте свое мнение. Задание 9 (У) [-] Изобразите замкнутую ломаную линию, используя линейку и красный карандаш.	- определять признаки ломаной линии и обосновывать свое мнение; Различать ломаную линию: замкнутую и незамкнутую и обосновывать свое мнение; Регулятивные умения - выполнять учебные задания в соответствии с целью. Коммуникативные умения - оформлять речевое высказывание, используя математические термины, в рамках учебного диалога. Предметные умения: - называть геометрическую фигуру; - изображать ломаную линию.; - определять количество звеньев и вершин ломаной линии
---	--	---

	Изобразите незамкнутую ломаную линию, используя линейку и синий карандаш. Задание 10 (У) [==] 1)  2)  Рассмотрите геометрическую фигуру и определите количество звеньев и количество вершин	
--	--	--

Блок Г. Диагностика качества освоения темы

Цель – установить степень освоения темы: - распознавать геометрические фигуры на плоскости; - выполнять построение геометрических фигур: точка, кривая линия, прямая линия, ломаная линия, отрезок, луч; - выполнять учебное действие в соответствии с целью; - оценивать правильность выполнения действий.	Контрольное задание [--] 1. на листе изображены прямые линии, лучи, отрезки. Определите на чертеже отрезки, обведите их красным карандашом. Определите на чертеже лучи, обведите их синим карандашом. Определите геометрические фигуры, которые вы не обвели и назовите их (<i>проверка в парах по образцу на слайде</i>) 2 Начертите ломаную линию, состоящую из трех звеньев. Начертите кривую линию.	Регулятивные умения: - выполнять учебные действия в соответствии с целью; - оценивать правильность выполнения действий. Предметные умения: - распознавать геометрические фигуры на плоскости; - выполнять построение геометрических фигур: точка, кривая линия, прямая линия, ломаная линия, отрезок, луч
---	--	---

III этап. Интеллектуально-познавательная деятельность

Цели деятельности	Варианты задания	Результат деятельности
Стимулировать интерес, воображение, фантазию к процессу создания плана маршрута к домику Слоненка. Научить школьников: - выбирать варианты выполнения задания; - составлять и оформлять план маршрута;	Этап интеллектуально-преобразовательной деятельности включает: - выбор варианта задания (информативный, импровизационный, эвристический); - выбор способа деятельности (индивидуальный или коллективный);	Личностные умения: - проявлять творческое отношение к процессу создания плана маршрута к домику Слоненка. Познавательные умения: - ориентироваться в

- чертить геометрические фигуры: точка, кривая линия, прямая линия, ломаная линия, отрезок, луч; - выполнять учебные действия в соответствии с планом; - адекватно использовать речевые средства для представления результата деятельности.	- самоорганизацию по выполнению задания: - планирование деятельности; - выполнение задания; - представление результатов деятельности. <i>Информативный вариант:</i> Помогите друзьям Слоненка и восстановите план маршрута к его домику. Для этого используйте геометрические фигуры и пунктирные линии. 1. От пня на полянке до большого камня на берегу реки постройте отрезок. 2. Чтобы перейти реку, постройте еще один отрезок. Вокруг болота начертите ломаную линию из трех звеньев до березки. 3. Вокруг озера постройте кривую линию до ромашки. 4. На поляне стоит елка с шестью лучами-веточками. От нее проведите прямую линию направо до забора, за которым стоит домик Слоненка. <i>Импровизационный вариант:</i> Помогите друзьям Слоненка и восстановите план маршрута, используя геометрические фигуры: точка, кривая линия, прямая линия, ломаная линия, отрезок, луч, и подробное описание дороги к его домику. <i>Эвристический вариант:</i> Начертите план маршрута к домику Слоненка.	вариантах выполнения задания; - использовать приобретенные знания при оформлении плана маршрута. Регулятивные умения: - выполнять учебные действия в соответствии с планом. Коммуникативные умения: - адекватно использовать речевые средства для представления результата деятельности. Предметные умения: - чертить геометрические фигуры: точка, кривая линия, прямая линия, ломаная линия, отрезок, луч
--	--	---

IV этап. Рефлексивная деятельность

Цели деятельности	Самоанализ и самооценка ученика	Результат деятельности
Научить школьников: - соотносить полученный результат с поставленной целью; - оценивать результат учебной деятельности	I. Самоанализ [-] Закончите предложение: Для меня важно научиться изображать маршрут, чтобы..... Чтобы восстановить план маршрута, надо II. Самооценка Если ты доволен планом маршрута, который составил, то нарисуй солнышко. Если ты не очень доволен своим планом маршрута, то нарисуй тучку	Личностные умения: - оценивать результат собственной деятельности. Регулятивные умения: - соотносить поставленную цель и достигнутый результат деятельности

Цели деятельности	Варианты задания	Результат деятельности
- соотнести полученный результат с поставленной целью; - оценить результат своей деятельности.	Цели темы: Сформировать представление о геометрических фигурах: точка, кривая линия, прямая линия, ломаная линия, отрезок, луч. Ввести алгоритм определения геометрических фигур. Научить использовать приобретенные знания и умения при восстановлении плана похода. Ключевые умения Личностные умения: - творческое отношение к процессу создания плана маршрута к домику Слоненка. Регулятивные умения: - выполнять учебные задания в соответствии с целью. Коммуникативные умения: - формулировать высказывания, используя математические термины в рамках учебного диалога. Предметные умения: - распознавать геометрические фигуры на плоскости	<i>*заполняется учителем по окончании изучения темы</i>

Далее (второй этап) была организована самостоятельная работа в группах по конструированию новых вариантов межпредметных связей. Предлагалось задание для разработки и обсуждения взаимосвязи курса математики первого класса с курсом «Окружающий мир». В группах заполнялась таблица для разработки новых конструкторских проектов межпредметных связей.

Таблица 8

Взаимосвязь курса математики первого класса с курсом «Окружающий мир»

Материал по математике	Окружающий мир	Вид межпредметной связи с курсом «Окружающий мир»
Знак «>», «<», «=»		
Понятия «равенство». «неравенство»		

Третий этап игры был связан с рефлексивным анализом процесса проектирования и заключительный (пятый) этап – с построением модели проектировочной (методической деятельности).

В связи с тем, что основу методической деятельности учителя начальных классов составляет критериальная рефлексия, в учебный процесс на курсах вводился специальный микроцикл, связанный с отработкой рефлексивных умений, где обучение рефлексивным процедурам (исследованию, критике, перенормированию деятельности) происходило в форме организационно-коммуникативной игры «Коммуникация и мышление. Закономерности функционирования и развития коммуникативных процессов». Содержательную основу игры составила тема «Проблема развития методов в дидактике».

Игра включала в себя определенный теоретический и практический компоненты. К теоретическому блоку относились знания о культуре мышления в коммуникации; о технологическом цикле управления коммуникацией; о закономерностях появления сложной коммуникации и ее функциональной предназначенности в рамках учебного процесса; об основных фигурах коммуникативных процессов, нормативных действиях критика и способах изложения его точки зрения; о содержании цикла организации коммуникации, действиях организатора коммуникации и знаково-символических средствах коммуникации.

К практической части относились навыки и умения учителей начальных классов по организации цикла сложной коммуникации. В ходе игры учитель приобретал способности и практические навыки по: ведению темы, ситуации, целеполаганию; введению нормативного представления о способе участия в сложной коммуникации; фиксации затруднения по содержанию; выявлению его причин; переходу к пониманию способа коммуникации; процессуальной реконструкции способа построения высказываний; фиксации затруднений по способу действий коммуникантов; критике способа коммуникации в позициях и выявлению причин возникающих затруднений; критике всего коммуникативного

процесса, построению проекта воздействия на коммуникантов с целью согласования процессов коммуникации; реализации проекта; контроль за реализацией проекта.

Указанные знания и умения усваивались учителями в определенных организационных формах: в групповой работе, в ходе которой вырабатывались и усваивались нормы действий организатора сложной коммуникации; в пленарной дискуссии, в ходе которой группы обменивались опытом и наработанными материалами; в групповой рефлексии, предназначенной для анализа того, что происходит в движении содержания; на методологической консультации, основным предназначением которой являлась работа над понятиями и категориями, которые можно использовать при проектировании дальнейших действий группы.

Поскольку моделирование по своей природе является мыслительным процессом, в реализуемых моделях обнаруживалось отсутствие способностей учителей начальных классов к организации и проведению занятий дискуссионного типа, позволяющих во внешней форме воспроизвести мыслительные действия в ходе методического проектирования.

Описанный микроцикл является вводным, адаптационным для перехода к более сложному, длительному, требующему определенной мыслетехнической организации мышления и деятельности. Иными словами, данный микроцикл можно считать мотивационным для последующей систематической работы по программе «Рефлексия в педагогической и методической деятельности».

В описанном цикле модели достаточно опознаваемы два слоя: феноменальный и организационно-коммуникативный. В феноменальном – ставилась задача очевидности «продвижения» в содержании по теме «Проблемы развития методов в дидактике». Это происходило в форме проблематизации прежних представлений о незыблемости ключевых понятий «метод», «методика», «технология», выделения наиболее значимых представлений формулировки

соответствующих им понятий и обнаружения системообразующих характеристик метода.

С другой стороны, в зоне особого внимания находились действия учителя, ведущего данное занятие. На последующем этапе ставилась цель – сделать демонстративными действия организатора коммуникации. Необходимо было увидеть в учебном процессе базовость, а в базовом процессе – учебность. Это достигалось с помощью использования заранее разработанных и оформленных учебных заданий (раздаточных материалов), где учитель предлагал слушателям самостоятельное действие, организовывал противоговорение, помогал формулировать понятие, фиксировал итоги согласования.

Результатом проведенного занятия являлось: осознание возможности преодоления затруднений в понимании друг друга; выработка альтернативной, более совершенной мысли; получение более исходного организованного и полного знания по проблеме «Методы обучения»: появление потребности развития своих способностей для осуществления рефлексии и для организации дискуссии в учебной деятельности.

Необходимость в следующей микромодели «Самоорганизация учителя в рефлексии урока» возникает в связи с проблемами, выявленными в анализе педагогической практики. У учителей отрабатывались умения использовать рефлексиию в проектировании конкретной педагогической деятельности, то есть рефлексивный компонент методической деятельности. При этом выбирались такие начальные формы использования игровой деятельности, которые, с одной стороны, раскрывали бы преимущества инновационных педагогических технологий, а, с другой стороны, могли бы быть приемлемыми для учителей начальных классов и носили при этом ярко выраженную практическую направленность.

Такой подход, на наш взгляд, является особенно продуктивным на первоначальном этапе знакомства учителей с нетрадиционными технологиями, помогает им легче преодолевать имеющиеся стереотипы педагогической деятельности и мышления, возбуждает интерес и потребность в самоорганизации

и саморазвитии. Предметной базой разработанной микромодели нами выбрана рефлексия педагогической деятельности. Выбор в качестве базового содержания психолого-педагогических основ анализа урока преследовал возможность распрямления учителей, отрыв их от узкого прагматического и методического подхода. Это в свою очередь создавало более благоприятные условия для осуществления игрового процесса.

В микромодели использован традиционный игротехнический цикл: установочный доклад, тренинги и демонстрации действий, рефлексия в группах, методологические и содержательные консультации, заключительный доклад. Особое место в модели занимал тренинг по использованию понятийных схем различных типов анализа урока в конкретной педагогической практике в условиях введения ФГОС начального образования. В этих целях организовывался просмотр видеозаписи урока. Это позволило учителям начальных классов обратиться к использованию схематических изображений, понятийных схем, убедиться, как в необходимости организации своего мышления, так и в снятии возникающих иллюзий в рефлексивных действиях.

Общий замысел микромодели предусматривал раскрытие рефлексии. В связи с этим игротехникам ставилась задача особенно тщательно вести рефлексии в группах, исподволь подводить учителей к структуре рефлексивного действия. Ведущий игры для активизации этих процессов предлагал различные задания по проблематизации действий игроков. Так в ситуации демонстрации двух различных подходов (ситуативного и понятийного) при конструировании схем структурно-временного анализа группам было предложено выявить основания их различия и высказать свое отношение. При относительной идентичности подходов при конструировании группами схем методического анализа урока предлагалось сравнить схематические изображения данного типа анализа со структурно-временным и выявить возможности их уточнения.

В обобщающем тренинге с использованием видеозаписи урока учителя начальных классов рефлексивно оценивали, почему в их деятельности структурный анализ предшествовал методическому.

При разработке и апробации микромоделей на основе азбуки схематических изображений (СИ) были составлены СИ различных типов анализа урока. Это позволило показать преимущество использования организованных форм мышления. При этом учитывались следующие обстоятельства. Во-первых, возможность введения упрощений в схематизацию в силу ее первоначального и целенаправленного предъявления. Во-вторых, необходимость строгого, а не вульгарного использования методологических схем.

Так в установочном докладе была использована в качестве рабочей подготовительной СИ логико-структурная схема «педагогической системы обучения». На методологических консультациях, связанных с теми или иными тренингами, конструировались и вводились более строгие СИ.

Нами апробированы различные варианты модели «Самоорганизация учителя в рефлексии урока» с различными группами учителей начальных классов (молодых, опытных и др.).

В описанных выше моделях, учителя с самого начала вовлекались как в практическое действие по решению методических задач, так и в его рефлексии, в раскрытие самого хода обучения, особенностей поведения в нем участников, анализ факторов, способствующих или препятствующих достижению целей обучения. Благодаря этому перестает быть тайной не только сам учебный процесс на курсах, но и становится видимой методическая деятельность преподавателей, обеспечивающих процесс саморазвития учителей, их цели, мотивы, идеалы, ценности, средства и способы организации и построения действия.

Вовлечение в процесс реконструкции, проблематизации методов, технологий педагогической деятельности участников коммуникации согласования делают процесс моделирования методической деятельности подвижным и гибким.

Таким образом, в результате обучения учителя начальных классов получили новые знания о научных, методических и методологических средствах, приобрели способности создавать новые эффективные технологии обучения для своих конкретных условий.

2.3 Организационно-педагогические условия реализации моделей методической подготовки учителей начальных классов в процессе повышения квалификации

Анализ результатов формирующего эксперимента позволил определить организационно-педагогические условия подготовки учителей начальных классов к методической деятельности, которые мы и рассмотрим в данном параграфе.

Организационно-педагогические условия – это условия организации процесса обучения, определяющие развитие профессиональной методической деятельности учителей начальных классов в направлении формирования ее основных компонентов. Эти условия отражают объективные механизмы управления познавательно-практической деятельностью обучаемых и представляют собой преобразование компонентов процесса обучения: содержания, методов, форм обучения, деятельности преподавателей и обучающихся.

Можно выделить три группы условий.

Первая группа – предметно-ориентированные, которые направлены на выделение базовых знаний (внутри дисциплин), межпредметных связей и представлений о деятельности учителя начальных классов, в которой они реализуются;

Вторая группа – субъектно-ориентированные условия, обеспечивающие мотивационную и операциональную готовность учителя начальных классов к творчеству, инициативе, поиску нестандартных решений методических задач и к рефлексии своей деятельности в процессе обучения;

Третья группа – организационные, требующие обеспечения общей организации системы обучения, его непрерывности и связанных с сознанием многоуровневых структур комплексного обеспечения (научно-методического, кадрового, информационного, материально-технического, мотивационного) развития методической деятельности учителя начальных классов.

Исходным условием достижения целей обучения при подготовке учителя начальных классов к методической деятельности является построение модели дидактической системы. Эта модель должна соответствовать прогнозируемому результату обучения. В данном случае таким результатом является развитие у учителя способностей и умений осуществлять выбор и проектирование методов и методик. Соответственно, дидактическая система представляет собой комплекс интегрированных учебных дисциплин и технологий обучения (учебные задачи, учебные действия, формы и методы обучения).

В предыдущем параграфе данной главы частично описаны эти условия, где изложены вариативные модели учебного процесса. Учебно-тематические планы и программы курсов носят интегрированный характер, обеспечивают концептуальность знаний, приобретаемых учителями начальных классов и включают в себя четыре группы:

- содержательно-методические знания, связанные с содержанием учебных предметов и образовательных программ начального образования;
- психолого-педагогические знания, отражающие особенности развития учащихся, индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя начальных классов и психологические основы педагогического взаимодействия;
- дидактические знания учителей начальных классов, учитывающие теорию и практику организации учебного процесса в соответствии с ФГОС;

— методические знания, обеспечивающие критериальность педагогической деятельности и педагогического мышления.

Технология обучения учителей начальных классов методической деятельности включает в себя пять основных этапов, описанных нами в третьем параграфе первой главы: самоопределение учителя в учебной деятельности — учебное действие по построению образцов методической деятельности — рефлексия учебного действия — моделирование методической деятельности — рефлексия учебного процесса, диагностика и самодиагностика его результативности.

В описанной технологической схеме базовым процессом с точки зрения целей обучения (формирование умений и способностей к методической деятельности) является процесс моделирования, который заканчивается разработкой конкретного проекта методической деятельности (второе, третье, четвертое звенья общетехнологической модели обучения).

В свою очередь базовым процессом в моделировании является рефлексивный этап, где слушатели строят критерии моделирования.

Каждый этап обучения и каждая форма его организации (инновационная игра, семинар, консультации) проходят при определенных организационных условиях. К ним относятся: деление слушателей на подгруппы (ролевые или позиционные), комплектование смешанных групп (в их состав могут входить педагоги, методисты, управленцы), организация стажерской практики, проведение опытно-экспериментальной работы в межсессионный период и другие.

Особое место в технологии обучения отводится контролю за его результативностью. С этой целью разрабатывается система заданий на межкурсовой и послекурсовой периоды, анализ выполнения которых осуществляют преподаватели, также проходящие специальную подготовку по обучению критериям и технологиям этого анализа. С этой целью разрабатывается специальная программа «Экспертиза педагогической деятельности», в которой

выделяется блок «Экспертная оценка методических умений учителя начальных классов».

Вторая группа условий – «субъектно-ориентированные», связанные с созданием мотивации слушателей курсов.

Для формирования значимых мотивов методической деятельности и подготовки к ней, на наш взгляд, необходима разработка социально-согласованных критериев ее анализа, позволяющих, с одной стороны оценить уровень этой деятельности, с другой выступать как стимулы и ориентиры для саморазвития. Эти критерии отражают, прежде всего, характер рефлексивно-проектировочных действий.

В ходе экспериментального исследования (формирующего этапа) нами были разработаны эталоны этих умений, которые были согласованы с требованиями ФГОС начального общего образования. Так, например, наличие умений разрабатывать новые учебные программы, педагогические технологии, методики обучения и воспитания, вести работу по их апробации, в отличие от владения методиками анализа учебно-методической работы по предмету, связано с изменением уровня аналитической деятельности, появлением в ней действий по самостоятельному целеполаганию, проектированию и коррекции собственных проектов педагогических действий. Учитель начальных классов, работающий на моделирующем уровне владеет умениями самоорганизации во всем цикле деятельности, в том числе. самоорганизацией мышления. Вариант критериев приведен в приложении 4.

С другой стороны, для влияния на мотивацию обучения методической деятельности потребовался отказ от норм, регламентирующих периодичность и обязательность повышения квалификации.

В связи с введением ФГОС начального общего образования была выделена группа учителей (120чел), с которыми проводилась систематическая работа по повышению квалификации (экспериментальная группа) в соответствии с индивидуальными договорами с ними.

Это, на наш взгляд, стимулировало самоопределение слушателей, создавало демократичную обстановку до и после курсов, формировало положительные эмоциональные отношения. При этом не произошло сокращения числа слушателей. Замена фрагментарных лекций, отдельных практических занятий формами, которые обеспечивали простор для самовыражения и одновременно получения новых знаний, мотивировало учителей начальных классов к повышению своего профессионального уровня.

Включение учителей как активных субъектов учебного процесса, его проектирования и анализа стало возможным при соблюдении следующих условий:

- специальной организации совместных действий слушателей и преподавателей по согласованию целей обучения, программы курсов и оценки их результатов;
- гибкости технологической модели обучения, дающей возможность вносить коррекции в учебную программу, увеличивать объем учебного времени и формировать в случае необходимости дополнительные группы преподавательского состава («консалтинговые группы»).

Опыт создания таких условий существует. Группы учителей начальных классов, заместителей директоров школ были включены в совместную с преподавателями деятельность по разработке технологий и оценке уровня педагогической деятельности. Результатом явились материалы в помощь учителям начальных классов, заместителям и руководителям. При этом привлекались ученые, специализирующиеся в отдельных областях предметных знаний начальной школы или занимающиеся исследованиями в области акмеологии и методологии [62].

Субъектность педагога в учебной деятельности обеспечивается и тем, что в поддержании обучения вводится специальный цикл по анализу конкретных индивидуальных проектов методической деятельности, которые разрабатываются и реализуются в реальной практике учения. В данном случае учитель начальных классов выступает в роли заказчика на специальное научное консультирование и экспертизу разработанных им проектов. При этом он же является контролером

выполнения преподавателями его заказа. По итогам курсов организуется рефлексия, где слушатель дает субъективную оценку выполнения заказа (в форме заполнения анкет или индивидуального собеседования).

Рефлексивный этап является, на наш взгляд, принципиально необходимым условием становления и развития учителя начальных классов как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Кроме того, именно на данном этапе в рефлексии действий преподавателя слушатель видит образец и строит модель методической деятельности педагога (преподавателя), что позволит соединить в едином цикле содержание обучения на курсах (по проблемам методической деятельности) и его форму (технология учебного процесса).

Третья группа условий – организационные, связана с кадровым, материально-техническим, научно-методическим и оргуправленческим обеспечением повышения уровня методической деятельности учителя начальных классов.

Описанная в предыдущем параграфе технология учебного процесса предъявляет особые требования к квалификации реализующих ее преподавателей. В их деятельности совмещаются педагогические, психологические, социальные, управленческие, научные, методологические аспекты. Как правило, такой процесс реализуется коллективом преподавателей, что требует значительного времени для совместного проектирования, ежедневной рефлексии хода реализации проектов, их коррекции. Это предполагает создание условий для мотивации такого типа деятельности и уточнения ее норм.

Реализация экспериментальных моделей показала, что для внедрения их в массовую практику необходимо создать удобные для межгруппового общения условия. Для осуществления рефлексии учебных действий необходимо комплексное компьютерное обеспечение и другие материально-технические условия.

В настоящее время в Новгородском центре развития образования и центре региональных проблем образования «Mobilitet» НовГУ имени Ярослава Мудрого

реализуются программы кадровой подготовки преподавателей для системы повышения квалификации, которые могли бы работать в режиме моделирования инновационной педагогической деятельности. Одновременно осуществляется подготовка таких педагогов для муниципальных районов. Так, например, проходили экспериментальную апробацию программы подготовки руководителей различного уровня образовательных организаций «Методологические основы анализа, проектирования и программирования развития образования», для педагогов и заместителей руководителей образовательных организаций реализуется программа «Технология проектирования развития образовательного процесса», «Педагогика образовательной организации», «Образовательный менеджмент» и другие программы, стержнем которых выступают процессы моделирования педагогической, методической, управленческой деятельности.

Переход от целей усовершенствования традиционной практики образования к целям качественного ее изменения: от разовых воздействий на практику к устойчивому постоянному взаимодействию с ней; от обеспечения отдельных потребностей практики к комплексному, системному обеспечению целостных ее участков потребовал создания новой системы – научно методического обеспечения всех ее организационных звеньев структур. В действующей модели научно-методического обеспечения развития образования представлены функциональные и кооперативные связи между структурами, ответственными за различные аспекты научно-методического обеспечения деятельности учителя начальных классов, как основного действующего лица в развитии начального образования. По нашему мнению, предлагаемая модель позволяет снять ряд проблем в научно-методической работе, а именно: дублирование, нерациональное распределение ресурсов, неэффективную организацию и связи, слабое влияние на результаты образовательной практики, медленное распространение инноваций и другие.

Ценностные и концептуальные основания для разработки этой модели определены в образовательных программах повышения квалификации и переподготовки учителей начальных классов; учитель имеет доступ к различным

каналам методического и научного обеспечения; созданы благоприятные условия для совместного творчества : соответствующая социально-педагогическая среда, обеспечивающая рост компетентности и ответственности учителей начальных классов: содержание научно-методического обеспечения имеет личностно-ориентированную направленность с учетом индивидуальных потребностей учителей начальных классов и образовательной практики в целом.

Кроме того, в действующей модели представлены функции, раскрывающие суть научно-методической деятельности в территории с учетом реализации региональных программ развития образования.

К ним отнесены:

- *образовательная* – обучение учителей начальных классов в межкурсовой период применению специальных, научных, философских критериев в образовательных процессах;
- *информационная* – обеспечение учителей начальных классов актуально-профессиональной информацией, стимулирования к непрерывному обучению;
- *консультативная* – обеспечение эффективной консультативной помощью по актуальным проблемам начального образования с использованием Интернет-ресурсов;
- *исследовательская* – изучение образцов инновационного опыта деятельности методических и творческих объединений учителей начальных классов; выявление актуальных образовательных потребностей;
- *проектировочная* – разработка образовательной программы школы, новых моделей обучения учащихся и педагогов;
- *внедренческая* – трансляция разработанных моделей и проектов в массовую педагогическую практику учителей начальных классов;

- *экспертная* – внешняя экспертиза инновационных проектов, квалификационная экспертиза деятельности учителей начальных классов в соответствии с профессиональным стандартом педагога и ФГОСом начального образования.

В соответствии с моделью задачи по научно-методическому обеспечению реализуются через деятельность организаций дополнительного профессионального образования, муниципальных органов управления, творческих объединений учителей начальных классов.

Так, на уровне организации дополнительного профессионального образования реализуются следующие функции: научное проектирование нового содержания и инновационных педагогических технологий, научно-методическое обеспечение организации и экспертизы образцов экспериментальной деятельности в практике учителей начальных классов, разработка критериев экспертизы инновационного опыта, обобщение инновационных моделей и их трансляция в массовую практику, методологическое обеспечение деятельности руководителей методических творческих объединений, создание учебных площадок для развития деятельности и мышления учителей начальных классов.

Объектом деятельности муниципальных отделов образования являются методические, творческие объединения учителей начальных классов. Деятельность организуется в форме групповых занятий по анализу и моделированию педагогической деятельности, их обобщению и разработке механизма трансляции в массовую практику.

Основным содержанием деятельности методических объединений учителей становится развитие содержания начального образования в соответствии с ФГОС и организация соотношения научных, учебно-предметных знаний с процессами управления учебной деятельностью. Результатом деятельности здесь являются коллективные проекты-разработки, которые проходят практическую проверку, обобщаются и направляются в общеобразовательные организации для практического использования. Главной целью деятельности творческих

объединений учителей начальных классов является разработка и реализация технологий обучения детей в соответствии с ФГОС и перевода обучаемых в режим саморазвития.

При такой организации деятельности и взаимодействия между образовательными звеньями создаются условия для комплексного научно-методического обеспечения практики развития образования.

Реализация этих функций требует кардинального изменения уровня компетентности, характера аналитических, организационно-педагогических, информационных функций преподавателей и специалистов образования разного уровня.

Отметим еще одно важное организационное условие подготовки учителей начальных классов к методической деятельности в системе повышения квалификации. Оно связано с необходимостью рассмотрения данного этапа профессионального становления учителя начальных классов в системе непрерывного педагогического образования [136].

Этот этап представляет собой ступень «социально-профессиональной самореализации». Цель этой ступени – формирование у учителя начальных классов способностей к адаптации в условиях социальной жизни (в коллективе образовательной организации и социальном окружении в целом) и профессионально-педагогическому воздействию на социальную среду с целью ее преобразования. Её задачами являются: организация и научно-методическое обеспечение коллективной творческой деятельности (коллектив учителей начальных классов образовательных организаций, групп социально-педагогической среды, научно-педагогических коллективов и др.) для решения проблем развития начального образования.

Образовательная программа этой ступени обеспечивает становление и развитие учителя начальных классов как субъекта социальной и профессиональной жизни. А результатом овладения этой программой является развитие способностей к самоопределению, самоорганизации и саморазвитию в социально-

организованной деятельности, которые появляются в процессе прохождения субъектом законченного цикла взаимосвязанных этапов: рефлексивно-определенческого (анализа практики социального взаимодействия и вычленения проблем в согласовании действий при решении образовательных задач); проектировочного (совместного проектирования социально-организованной деятельности в сфере начального образования); практического; рефлексивного (критериального анализа реализации проектов социального взаимодействия в конкретной практике); моделирующего (критериальной реконструкции процесса проектирования); организационно – практического (включения в конкретную практику организации процессов согласования и рефлексивно-методологического (научного) [136].

Указанные задачи могут быть успешно решены лишь при условии коренного изменения деятельности образовательных организаций дополнительного профессионального образования. Опыт организации такой деятельности существует в практике работы Новгородского института развития образования, Санкт-Петербургской Академии дополнительного профессионального образования и центра региональных проблем Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Важнейшими условиями построения нового типа учебной, научной и методической деятельности выступают:

- способности к самоопределению, самоорганизации и саморазвитию в деятельности преподавателя и руководителей подразделений;
- практико-ориентированный характер учебной, научной, методической, управленческой деятельности;
- развитость рефлексивных процессов в деятельности научно-методических кадров организации;
- создании мотивации к появлению инициатив преподавателя в обеспечении условий для разработки инновационных проектов.

Таким образом, выделенные нами организационно педагогические условия призваны обеспечить функционирование и развитие реализуемой дидактической системы подготовки учителей начальных классов к методической деятельности, направленной на достижение целей обучения и развития компетенций учащихся.

2.4 Критерии и показатели эффективности подготовки учителей начальных классов к методической деятельности

Экспериментальная проверка разработанных нами теоретических основ подготовки учителей начальных классов к методической деятельности в процессе ее моделирования осуществлялась в условиях учебного процесса на курсах в Новгородском институте развития образования и информационно-методическом центре Красносельского района Санкт-Петербурга.

Эта работа проводилась с учителями начальных классов, заместителями директоров школ, специалистами муниципальных отделов образования и информационно-методических центров, курирующих начальное образование. Кроме того, для изучения возможностей трансляции этой модели в массовую практику к эксперименту были привлечены территориальные образовательные структуры. В ходе экспериментальной работы ставилась цель – проверить положения, сформулированные в гипотезе, то есть изучить характер влияния самого процесса моделирования на продуктивность педагогической деятельности учителей начальных классов.

Экспериментальная работа проходила в 3 этапа:

Первый этап – констатирующий – анализ возможностей традиционной системы повышения квалификации в формировании умений методической деятельности.

Второй этап – формирующий – проверка теоретической модели подготовки к методической деятельности учителей начальных классов.

Третий этап – определение организационно-педагогических условий, обеспечивающих процесс моделирования.

Результаты констатирующего эксперимента изложены в параграфе 2.1.

Задачей этого параграфа является оценка результатов формирующего этапа исследования, проведенного в 2010-2016 годы на базе Новгородского института развития образования и Санкт-Петербургской Академии дополнительного профессионального образования.

В процессе анализа мы руководствовались той же группой критериев готовности учителей начальных классов к методической деятельности, которые использовались в констатирующем эксперименте, а именно: мотивационным, операциональным и рефлексивно-методологическим критериями (Приложение 4).

Динамика готовности учителей начальных классов к методической деятельности изучалась на основе описанных в параграфе 2.1 показателей, характеризующих каждый уровень.

Оценка показателей готовности учителей начальных классов к методической деятельности изучалась путем тестирования, диагностики при самоопределении на курсах и после их окончания, методом независимых экспертных оценок.

Полученные в ходе эксперимента данные приведены в Таблице 9.

Динамика уровней методической деятельности учителей начальных классов

Критерии готовности	Этапы эксперимента	Количество учителей (%), соответствующих определенному уровню методической деятельности		
		I уровень	II уровень	III уровень
Мотивационный	констатирующий	60	34	6
	формирующий	10	40	50
Операциональный	констатирующий	76	18	6
	формирующий	28	50	22
Рефлексивно-методологический	констатирующий	95	3	2
	формирующий	50	40	10

Как видно из таблицы, усиливаются ориентации не просто на выбор методов обучения, а на анализ и разработку путей и принципов отбора методов обеспечения, построение педагогических систем и технологий. По результатам формирующего эксперимента число учителей, переориентировавшихся на необходимость анализа путей и принципов отбора методов обучения увеличилось на 6%, на анализ принципов построения педагогических систем на 44%.

Предметом особого анализа в ходе исследования выступали изменения самого учителя начальных классов в процессе обучения как субъекта учебной деятельности. По нашей гипотезе сама модель курсового обучения была призвана обеспечить формирование мотивационной, операциональной и рефлексивной готовности учителя начальных классов к методической деятельности за счет субъектно-ориентированного характера обучения. Поэтому мы фиксировали не только изменения в предметно-содержательной области, но и характер изменений в деятельности и взаимоотношениях. С помощью наблюдений, анкетирования в ходе учебно-педагогической рефлексии анализировались изменения в потребностях и целевых ориентациях, изменения в способностях осуществления рефлексии собственной и групповой деятельности с использованием специальных научных критериев, изменения в уровнях самоорганизации слушателей.

По результатам анкетирования и наблюдения у 73% учителей в процессе обучения происходило изменение и уточнение в целевых установках и потребностях, у 44% обнаружена динамика операциональной готовности, у 42% к окончанию обучения сформировался более высокий уровень рефлексивных способностей. За счет включенности в процесс моделирования совместной деятельности совершенствовались психологические механизмы (общение, коммуникация, групповое самоопределение). Для большинства обучаемых очевидными становились правила организации сложной коммуникации согласования в ходе дискуссии и др.

Наблюдения показали, что включение учителей начальных классов в процесс моделирования педагогической деятельности усиливает их внутреннюю мотивацию. Здесь, на наш взгляд, решающим условием выступает внесение в предметно-ориентированное содержание обучения на курсах методологических оснований выбора методов. Формированию учебно-познавательной мотивации в методической деятельности способствовало и изменение организационных форм учебного процесса на курсах, когда сам учитель становился субъектом решения педагогических задач, осуществляя критериальный отбор и структурирование методов обучения.

Обращение к критериям возникало в связи с необходимостью согласования своей точки зрения по поводу выбора того или иного метода с точкой зрения коллег. При этом необходимость согласования диктовалась любыми формами организации учебного процесса, построенного в технологиях КМД (комплексной мыследеятельности), ОДИ (организационно-деятельностных игр), ОМИ (организационно-мыслительных игр) и др.

В ходе формирующего эксперимента нами изучалась устойчивость мотивации в курсовой и послекурсовой период. Показателями устойчивости выступали:

- периодичность обращения на консультации в период и после курсов;

- динамика использования литературных источников по проблеме;
- включение учителя в различные формы творческой работы в послекурсовой период;
- руководство опытно- экспериментальной работой.

Данные динамики устойчивости приведены в Таблице 10.

Таблица 10

**Динамика устойчивости мотивации учителей начальных классов к
методической деятельности**

Группы	Обратились на консультации на курсах и после курсов	Использовали литературные источники	Участвуют в работе творческих групп	Руководят ОЭР
Констатирующий эксперимент	5/13	1.0	-	0.5
Формирующий эксперимент	37/42	12.0	4.0	4

Из приведенных данных видно, что в экспериментальной группе сформирована более устойчивая мотивация к проблемам методической деятельности, тогда как в контрольной – эта динамика не наблюдалась.

Неустойчивость мотивации в послекурсовой период в последней группе мы связывали со следующими организационно-педагогическими условиями:

- с кратковременностью курсовой подготовки;
- с консервативной социально-педагогической средой, в которую учитель начальных классов попадает после курсов;
- с невозможностью организовать социально-педагогическое взаимодействие с коллегами;
- со слабо развитыми способностями к самоорганизации.

Из приведенных в таблице 10 показателей очевиден прирост числа учителей, овладевших методическими умениями на операциональном уровне. Увеличилось количество учителей, которые в процессе отбора и конструирования методов

обучения стали использовать средства концептуального анализа, учитывая гносеологический, социальный, психологический, предметно содержательный и педагогический аспекты используемых методов, наблюдается рост числа учителей, у которых в ходе обучения сформировались умения проводить концептуально-технологический анализ педагогических систем и их моделирования. Для сравнения приведем данные по контрольной группе (Таблица 11).

Для контрольной группы так же наблюдается небольшая тенденция к росту операциональных методических умений, однако, на наш взгляд, низкая мотивация препятствует применению этих умений в практической деятельности педагога.

Уровень практического использования навыков методической деятельности, полученных в ходе обучения на курсах мы проверяли, используя методику педагогического анализа и экспертизы инновационной деятельности учителя, разработанную А.Е.Мароном и Р.М.Шерайзиной [85] (Таблица 11). В ходе формирующего эксперимента нами посещено 408 уроков у 98 учителей экспериментальной группы. В Таблице 12 приведены сводные данные по результатам изучения.

Таблица 11

Динамика готовности учителей начальных классов к методической деятельности в контрольной группе (в %)

Критерии готовности	Этапы эксперимента	Количество учителей (%), соответствующих определенному уровню методической деятельности		
		I уровень	II уровень	III уровень
Мотивационный	констатирующий	65	25	10
	формирующий	63	27	10
Операциональный	констатирующий	64	18	18
	формирующий	60	20	20
Рефлексивно-методологический	констатирующий	94	5	1
	формирующий	93	6	1

Обобщенные оценки методических умений учителей начальных классов

Содержание оценок	Средний балл по уровням методической деятельности		
	I уровень	II уровень	III уровень
Целеполагание и мотивация	2,9	4,3	4,6
Научно-методический уровень преподавания	3,2	4,1	4,7
Гуманистическая направленность	3,1	3,7	4,6
Уровни педагогических технологий	3,4	4,3	4,6
Уровни личностно-ориентированного взаимодействия	3,6	4,2	4,7
Организация дифференцированного обучения	3,3	4,0	4,4
Формирование учебного труда	2,9	3,8	4,2
Системность и целостность обучения	2,4	3,9	4,5
% учителей по уровням	68	23	6

Изучение результатов деятельности учителей начальных классов в послекурсовой период свидетельствует о том, что произошли изменения в используемых ими приемах создания мотивационно-целевой ориентации у детей. Так, для педагогов первого уровня характерными приемами формирования мотивации у учащихся выступают занимательные ситуации, опора на личный опыт учеников, использование дополнительных фактов из научно-популярной и художественной литературы. Для учителей второго и третьего уровней – использование методов и способов организации учебной деятельности, обеспечивающих включение учащихся в деятельность проблемно-творческого

характера, создание и реализация авторской мотивационно-личностной системы обучения и развития школьников.

На 39% посещенных уроках эксперты зафиксировали достаточно высокий уровень мотивации учащихся, выразившийся в их стремлении к завершенности в решении проблемно-творческих заданий, решаемых на уроке.

Выделим изменения, которые произошли на операциональном уровне готовности учителя начальных классов к методической деятельности, с точки зрения учета всех существенных аспектов, используемых им методов обучения.

1. *Логико – содержательный аспект.* Значительно увеличилась доля учителей, которые при моделировании содержания и методов обучения осуществляли интеграцию предметных знаний и сведений из смежных дисциплин, осуществляют авторское конструирование учебного материала, используют модульно-блочную систему структурирования учебного материала с выделением причинно-следственных связей. Широкое применение в педагогической практике получают динамические системные модели структурирования изучаемого материала, включающие в себя доказательства, аргументации и выводы, обобщения.

2. *Гносеологический аспект.* На посещенных уроках 62% учителей начальных классов экспериментальной группы в результате концептуального анализа системы методов удачно обеспечивали соответствие познавательной деятельности учащихся логике и закономерностям изучаемой дисциплины. Многие учителя в зависимости от решаемой учебной задачи квалифицированно осуществляли взаимопереходы образного, понятийного и практического, эмоционального и рационального, чувственного и логического, дедуктивного и индуктивного процессов познания.

3. *Психологический аспект.* Значительная часть учителей начальных классов экспериментальной группы при выборе методов обучения учитывала познавательные возможности учащихся и уровень

сформированности их мышления. В практике их деятельности на основе диагностики уровней готовности к обучению, индивидуальных интересов и способностей применялись разноуровневые упражнения и задачи с развивающим содержанием, задания разной степени сложности, дидактические приемы, обеспечивающие индивидуальный и дифференцированный подход в обучении. Активность и самостоятельность учащихся обеспечивались не за счет алгоритмизации процесса, не жестким определением порядка операций, а осмысленным отбором из прежних знаний конкретных способов выполнения той или иной деятельности.

4. Педагогический аспект. На 68% уроков отмечалось изменение характера взаимоотношений учителя начальных классов и учащихся в учебной деятельности за счет включения в методическую организацию урока групповых и индивидуальных форм обучения. Сами учащиеся стали привлекаться к выбору целей учебной деятельности и планированию этой работы, оценке совместно организованной деятельности. Заметна тенденция перехода учителя от предопределяющей роли к роли организатора социальной воспитательной среды, организатора коммуникативного взаимодействия между учащимися.

Однако, как показали наши наблюдения, лишь на 47% уроков учителя продемонстрировали приведенные выше характеристики в совокупности. Это обстоятельство мы связываем с недостаточно большой динамикой изменения рефлексивно-методологических умений.

Полученные результаты мы интерпретировали следующим образом.

Формирование способностей к самоанализу требует применения теоретико-деятельностных и мыслительных критериев, для овладения которыми необходим более продолжительный период обучения.

Мы заметили, что учителя начальных классов, которые по собственному желанию включались в совместную с преподавателями процедуру анализа результатов предыдущего дня занятий и проектирования следующего, показали

более высокий уровень сформированности рефлексивно-методологической культуры. Практические результаты методической деятельности в послекурсовой период у этой группы учителей значительно выше.

Подтверждением этого предположения могут служить и результаты аттестации 2015 года. В процессе аттестации учителей начальных классов специальной экспертной оценке подвергались их методические умения. Большинству учителей третьего уровня присвоена высшая квалификационная категория.

Эти педагоги добиваются высоких результатов педагогической деятельности, владеют умениями самоанализа собственной методической деятельности, руководят деятельностью методических и творческих объединений.

Таким образом, можно сделать вывод, что теоретическое и экспериментальное исследование подтверждает первоначальную гипотезу о том, что моделирование методической деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации является эффективной формой его подготовки этой деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Исходным условием подготовки учителя начальных классов к методической деятельности является построение модели дидактической системы его обучения (комплекса интегрированных учебных дисциплин и технологий обучения), обеспечивающей повышение уровня его готовности к осуществлению выбора, проектированию и использованию методов и методик обучения в соответствии с ФГОС начального образования.

2. Готовность учителя начальных классов к методической деятельности рассматривается как важнейшая часть его профессиональной компетентности, характеризующейся наличием глубоких и прочных знаний и умений в области учебных предметов и методики их преподавания, а также способностей к рефлексии собственной деятельности с использованием дидактических, психологических, методологических критериев в процессе решения методических задач.

3. В качестве критериев для определения уровней готовности к методической деятельности определены: направленность мотивации на совершенствование методической деятельности; сформированность умений методического анализа, проектирования и моделирования педагогической деятельности; адекватность используемых для этого анализа и моделирования средств мышления; эффективность выбранных учителем начальных классов форм и методов преподавания.

4. В соответствии с разработанной системой критериев определены следующие уровни готовности. Первый уровень характеризуется ориентацией на анализ и выбор методов адекватных педагогическим задачам, здесь учитель начальных классов апробирует в собственной деятельности разработанные ранее методы и методики. На втором уровне готовности учитель начальных классов, руководствуясь средствами ценностного и концептуального анализа в процессе

методической деятельности, применяет ту или иную совокупность методов в новой ситуации. На третьем уровне учитель начальных классов сам проектирует учебный процесс, учитывая гносеологический, предметно-содержательный, психологический, социальный и педагогический аспекты используемых методов обучения, конструирует новую дидактическую систему в соответствии с ФГОС начального образования.

5. Повышение уровня готовности учителя начальных классов к методической деятельности в процессе обучения в многоуровневой системе повышения квалификации может осуществляться в различных моделях.

Целью обучения по первой модели выступает развитие способностей к анализу и использованию известных методов и методик и на этой основе осуществление проектирования собственной педагогической деятельности. Результатом моделирования в данном случае выступает описание методической деятельности как рефлексивной по отношению к реальной практической деятельности учителя начальных классов. При этом сам процесс моделирования заключается в описании конкретного опыта методических действий учителя начальных классов, рефлексии этих действий, их научном анализе и выделении существенного. Основу анализа составляет сравнение обобщенных образцов реальных методических действий.

Обучение по второй модели направлено на развитие творческих способностей учителей начальных классов, связанных с умениями разрабатывать собственные педагогические технологии и системы на основе анализа и разработки принципов их построения. Модель методической деятельности как ее абстрактное описание появляется в результате анализа практической деятельности учителя начальных классов, используемых в ней средств и методов обучения, анализа критериев выбора и использования этих методов в реальном учебном процессе и вычленения критериев этого выбора, которые и описывают сущность (модель) методической деятельности.

Выбор моделей зависит от исходного уровня готовности учителей начальных классов в первую очередь от самоопределения в учебной деятельности. Так, первая модель может быть предназначена для учителей начальных классов, работающих на поисково-адаптивном и локально-моделирующем уровнях. Вторая модель может быть использована для учителей второго (локально-моделирующего) и третьего (системно-моделирующего) уровней.

Кроме двух базовых моделей, в диссертации описаны их вариативные модификации, необходимость в которых вызвана затруднениями, возникающими в процессе моделирования.

6. Анализ результатов внедрения экспериментальных моделей позволил определить условия их эффективной реализации:

- предметно-ориентированные, которые направлены на выделение базовых знаний (внутри дисциплины и межпредметных связей) и представлений о деятельности учителя начальных классов, в которой они реализуются;
- субъектно-ориентированные, обеспечивающие мотивационную и операциональную готовность учителя к творчеству, инициативе, поиску нестандартных решений методических задач и к рефлексии своей деятельности в процессе обучения;
- организационные, требующие обеспечения общей организации системы обучения, его непрерывности, и связанные с созданием многоуровневых структур комплексного (научно-методического, кадрового, информационного, материально технического, мотивационного) обеспечения развития методической деятельности учителя начальных классов в условиях введения ФГОС.

7. Критериями эффективности реализуемых моделей выступают изменение и уточнение целевых установок и потребностей, динамика операциональной готовности учителей начальных классов к методической деятельности и развитие их рефлексивных способностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование доказало возможность нового видения методической деятельности учителя начальных классов и выявило широкие интегративные возможности интеллектуального труда в контексте новых требований, заявленных в федеральном государственном образовательном и профессиональном стандартах.

Диссертационное исследование свидетельствует о широких резервах, которые возникают у учителя начальных классов, организующего свою методическую деятельность на новых основаниях. Это методическая деятельность, синтезирующая психолого-педагогические знания и профессиональный опыт, дает возможность не только организовывать учебный процесс в инновационном режиме, но и, сохраняя традиции, постоянно корректировать свою деятельность. Как свидетельствует исследование, осмысление педагогической рефлексии формирует собственную педагогическую систему, которая в свою очередь развивается и стимулирует дальнейшее самосовершенствование учителя начальных классов. Так, став постоянным объектом педагогической рефлексии, собственная педагогическая система способствует развитию профессионализма, непрерывному повышению уровня педагогической деятельности, ее качественному росту. Все это позволило нам сделать выводы о направлениях дальнейшего повышения эффективности подготовки учителя начальных классов к творческой и исследовательской деятельности, выработке у него системы ценностных ориентаций и установок по отношению к тем коренным переменам, которые происходят в школе как социально-педагогическом институте демократического общества.

Более подробно выводы и результаты исследования могут быть сформулированы следующим образом.

1. Анализ и обобщение имеющихся подходов к определению сущности методической деятельности позволяет рассматривать ее как такую систему

деятельности учителя начальных классов, которая основана на специфической форме мышления, обеспечивающей присвоение и преобразование идей современных методических концепций обучения с целью создания условий для усвоения учащимися предметно-научного содержания и их саморазвития. Исходя из данного представления в качестве ведущих компонентов методической деятельности выделяются: деятельностно-целевой; информационно-содержательный; процессуально-деятельностный; рефлексивный.

Формирование этих компонентов у учителя начальных классов в процессе повышения квалификации может быть осуществлено в ходе моделирования методической деятельности, которая является инновационной формой обучения и характеризуется:

- исследовательской, поисковой ориентацией, направленной на формирование рефлексивного мышления у каждого участника (личностно-ориентированный характер обучения);
- комплексностью и междисциплинарностью научных знаний, привлекаемых для осознания затруднений в практической деятельности;
- включением методологических критериев как средства самоорганизации учителя начальных классов в процессе анализа собственной учебной деятельности;
- ориентацией на специальное обучение процедурам коммуникации как условию развития профессиональных умений и способностей, формирования дискуссионной культуры;
- личностно-ориентированным характером обучения.
- Согласно разработанной нами концепции обучения учителей начальных классов моделированию педагогической деятельности:
- исходным материалом в процессе моделирования выступают методические задачи и проблемы, которые соответствуют основным ситуациям обучения-уроку, различным типам уроков системе уроков и ФГОСу начального образования;

- в качестве содержания обучения могут использоваться современные методические концепции комплексно учитывающие многоаспектные характеристики методов обучения;
- ведущим методом выступает комплексное моделирование педагогических действий, рефлексии, психического состояния, взаимодействия, управления совместной деятельностью;
- важнейшим звеном является рефлексивные процессы (методическая рефлексия), под которыми понимаются осмысление собственных действий в процессе решения методических задач и проблем путем самоанализа, самокритики и проектирования педагогической деятельности.

2. Теоретические предпосылки, касающиеся моделирования методической деятельности учителя начальных классов проверялись в условиях Санкт-Петербурга и Новгородской области. Опытно-экспериментальная работа показала, что моделирование методической деятельности в системе повышения квалификации наиболее эффективно при условиях:

- выбора в качестве объекта моделирования методических задач и проблем в деятельности учителя;
- интеграции в содержании учебного процесса методологических, психолого-педагогических и дидактических его составляющих;
- включения учителей в совместную с преподавателем деятельность по анализу и проектированию учебного процесса на курсах.

Эти условия положены в основу разработанной нами дидактической системы моделирования методической деятельности учителя начальных классов в процессе повышения квалификации. Данная система включает в себя вариативные модели обучения, построенные с учетом уровня методической подготовки учителей начальных классов и направленная на повышение этого уровня.

К критериям определения уровня готовности учителей начальных классов к методической деятельности относятся:

- мотивационный критерий;

- операциональный критерий;
- рефлексивно-методологический критерий;
- оценочный критерий.

В соответствии с разработанной системой критериев определены уровни готовности учителей начальных классов к методической деятельности:

✓ первый уровень – поисково-адаптивный. Учителя начальных классов этого уровня повышают эффективность педагогической деятельности за счет использования известных приемов, методов, и форм обучения;

✓ второй уровень – частично-моделирующий, когда учитель начальных классов ориентирован на анализ и разработку принципов отбора методов и методик обучения и способен применять ту или иную совокупность методов в новой ситуации;

✓ третий уровень – системно-моделирующий, при котором учитель конструирует новую дидактическую систему в соответствии с ФГОС начального общего образования и учитывая интегративные характеристики используемых методов.

Моделирование выступает наиболее эффективной формой подготовки учителя начальных классов к методической деятельности в условиях введения ФГОС при соблюдении следующих принципов:

- концептуальности;
- предметности;
- системности;
- интегративности;
- социальной обусловленности;
- практико-ориентированности.

Проведенное исследование позволило сделать следующие обобщающие выводы:

1. Методическая деятельность, интегрируя предметное содержание, психолого-педагогическую науку и профессиональную практику учителя начальных классов обеспечивает развитие профессионального мастерства, придавая критериальный характер анализу и проектированию его педагогической деятельности.

2. Моделирование методической деятельности в процессе повышения квалификации выступает в качестве важнейшего компонента дидактической системы, обеспечивающей готовность учителя к профессиональному решению педагогических задач в соответствии с ФГОС начального образования.

3. В качестве базового критерия, определяющего уровень методической подготовки учителя выступает рефлексия, связанная с формированием способностей к самоанализу, самокритике и проектированию собственных методических действий (методическая рефлексия)

Дальнейшее исследование проблемы может быть связано с изучением возможностей использования средств методологического анализа в деятельности учителей-предметников, руководителей образовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 207с.
2. Аксючиц, С.А. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе решения проектных задач. / С.А. Аксючиц. Автореф. дисс...канд.пед.наук. – Смоленск, 2015. - 26с.
3. Александрова, И.Ф. Специфика, методы и средства активизации учебного процесса в системе повышения квалификации. - М.: Заняи,1975. -55с.
4. Александрова, М.В. Самообразование как информационно-коммуникационное взаимодействие: Монография/ Александрова, М.В., Шерайзина, Р.М. -Великий Новгород, 2011. - 196 с.
5. Амосов, Н.М. Моделирование мышления и психики. -М.,1987. - 137с.
6. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. -М.: Экономика, 1991. - 415с.
7. Анисимов, О.С. Развитие. Моделирование. Технологии: методы, концепции управления образованием. Калуга: «И.М.У.», 1996 г. – 92 с.
8. Артемьева, И.Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки. Дисс.... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2004. - 172 с.
9. Арутюнов, Ю. С. Методика разработки конкретных ситуаций. – М., 1980. - 44с.
10. Архиреева, Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография. — Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008. – 158 с.
11. Асмаковец, Е.С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга.//Психологическая наука и образование, 2000.№1. С. 11-14.

12. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Асмолов // Психолого-педагогический поиск. - 2010. - №2. - С. 21-39.
13. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление - М.: Политиздат, 1981. - 432 с.
14. Бабанский, Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения/Вопросы психологии, 1984. - №1. - С.51-52
15. Бабанский, Ю.К. Поташник М.М. О методической работе в школе//Народное образование. - 1987. - №11. - С.71-77
16. Бабанский, Ю.К. Проблемы эффективности педагогических исследований - М.: Педагогика, 1982. – 132с.
17. Байденко, В.И. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И.Байденко// Высшее образование в России, 2004. №11. С.4-11.
18. Бакшеева, Н.А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогических вузов в контекстном обучении. Автореф.дисс...к.п.н –М.,1997. - 24с.
19. Батршина, Г.С. Формирование логических умений у младших школьников на основе реализации межпредметных связей информатики и математики (на примере курса информатики): автореф. дисс... канд.пед. наук/ Г.С.Батршина; Москва, 2014. - 21 с.
20. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М.:Педагогика.,1976.- 191с.
21. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Монография. Ростов, 2000.
22. Борисова, Н. В. Педагогические особенности создания и внедрения систем активных методов обучения в институте повышения квалификации: Дис...канд. пед. наук.-М.:МГУ, 1987.-334с.

23. Борисова, С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга // Вопросы психологии. 1999. - №4.- С. 52-57.
24. Браже, Т.Г. Развитие гуманитарной культуры учителя: // Методич. рекомендации.- Л.: НИИОВ АПН СССР. 1991. – С.3-4
25. Бунеев, А.Н. Основы методики преподавания физики в средней школе. – М.:1984. С.10-21
26. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность –тип развивающего обучения. Нижний Новгород,1989. - 71с.
27. Вербицкий, А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. –М.: Логос.2010. – 336с.
28. Вершиловский, С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография. – Спб.: Спб АППО. 2008.- 155с.
29. Вершловский, С.Г. Андрагогика.-Спб.:Спб АППО, 2014.- 148с.
30. Воронцова, В.Г., Развитие социально-педагогических ориентаций учителей в процессе повышения квалификации : Дис...канд. пед. наук. НИИ непрерыв. образования взрослых АПН СССР — Л.:, 1990. —205 с.
31. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога: монография/Псков: ПОИПКРО, 1997.- 427с.
32. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя./ Вульф, Б.З., Харькин, В.Н.- М., 1995. - 111с.
33. Вульфсон, Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. – № 2. – 1994. - 145с
34. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6т. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1982.
35. Гаргай, В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: поведенческий подход.
<http://nauka.info/search.php?searchid=2227684&text=http://portalus.ru>

36. Гебос, А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению/Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР, ч1. -Москва, 1997.
37. Гильмеева, Р. Х. Профессиональное развитие учителя в современных условиях. //Монография. Казань, ИПКРО РТ, - 1996. -103 с.
38. Глаголева, Ю.И. Системно-деятельностный подход – основа Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: технологический аспект: учебно-методическое пособие.М.В.Байкова. Ю.И.Глаголева, И.В.Казанцева, С.А.Ускова . – Спб.: Спю АППО, 2012. – 48с. – С.8-15.
39. Громыко, Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. — Москва, 1993. - 56с.
40. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. - 143с.
41. Давыдов, В.В. Мир детства: младший школьник /В.В.Давыдов, М.В. Айдарова, Л.И.Антропова и др. М.: Педагогика, 1988. - 270с.
42. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
43. Давыдов, В.В., Зинченко В.П. Культура. образование, мышление// Перспективы (Вопросы образования), 1992, №1,2.
44. Даринский, А.В. Пути улучшения повышения квалификации педагогических кадров // Сов.педагогика. – 1976. №8. – С.8-17.
45. Даутова, О.Е. Педагогическая деятельность в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты/ О.Е.Даутова //" Человек и образование. №4(37). 2013. – С.10-15.
46. Джонсон, Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З. С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, 2001. - 256 с.

47. Дистанционное обучение. Уч.пособие//под ред.Е.С.Полат /- М.:Владос,1998. - 192с.
48. Дусавицкий, А.К. Урок в начальной школе. Реализация системно деятельностного подхода к обучению / А.К. Дусавицкий , Е.М. Кондратюк, И.Н Толмачева., З.И. Шилкунова. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. — 288 с.
49. Дьяченко, В.К. Общие формы организации процесса обучения .- Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. - 184 с.
50. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика.1982. – 38с.
51. Зак, А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
52. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. /И.А.Зимняя – М.: Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов. -М., 2004– - 386с.
53. Змеев, С.И. Основы андрагогики. Учебное пособие для вузов. М.,1999.
54. Иванов, Н.Д. Организация и развитие активных форм методической работы.-Новгород:ИУУ.,1990. - 91с.
55. Извозчиков, В.А. Современные проблемы методики преподавания (Методика как теория конкретно-предметной педагогики). Л., 1988. - 186с.
56. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы .- Спб.:Питер, 2000. - 512с.
57. Ирхина, И. В. Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности: автореф. дис... д.п.н. – Белгород, 2007. - 43с.
58. Исламшин, Р.А. Научные основы функционирования системы непрерывного образования педагогических кадров в национально-региональных условиях. – М.: Наука, 1996. - 227с.
59. Исследование психолого-педагогических знаний в практической деятельности учителя. Сб.науч.трудов/Отв.ред. Г.С.Сухобская/ -М.:АПНССР, 1983. - 70с.

60. Каплунович, И.Я. Концептуально-технологическая модель развивающего обучения в системе повышения квалификации педагогов. // Каплунович, И.Я., Пушкина, Т.А. -Новгород: ИПКиПРО, 1993. - 34с.
61. Каплунович, Т.А. Формирование педагогической рефлексии в системе повышения психологической культуры учителя// Совершенствование профессионального мастерства педагогических кадров. Новгород, 1990. -52с.
62. Каплунович, Т.А. Инновационно-образовательная деятельность в учреждениях повышения квалификации.// Каплунович, Т.А., Чегодаев, Н.М.- Великий Новгород, 1996. - 40 с.
63. Кейран, Л.Х. Структура методики обучения как науки: на основе анализа методик обучения биологии. – М.: Педагогика.1979 – 74с.
64. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе // Педагогика и психология, 1989. №6. – С.18.
65. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – Спб.: СпбУПМ. 1999. -242с.
66. Кондаков, А.М. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения/ А.М. Кондаков//Начальная школа, - 2009. - №9.
67. Коротаев, Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. Уч.пособие. – М.:Просвещение,1986. – 208с.
68. Кочерин, А.Н. Моделирование общественных систем. М., 1968. - 158 с.
69. Краевский, В.В. Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения. – М.,1978. – с.10-11
70. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся//Вопросы психологии.1984. – №1,с.68-70
71. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.:Просвещение.1985 – 128с.

72. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат.// Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С. – М.:Педагогика.1970. – 104 с.
73. Куркин, Е. Б. Управление инновационными проектами в образовании, - М.:Педагогика-пресс, 2001. - 328с.
74. Кучинский, В.И. Оптимизация взаимосвязи обучения и самообразования учителя в системе повышения квалификации. Автореферат диссертации на ученую степень кандидата педагогический наук. – Л:НШООВ АПН СССР, 1987. – 25 с.
75. Кучинский, В.И. Оптимизация взаимосвязи обучения на курсах и самообразования учителей в системе повышения квалификации: Дисс. . канд. пед. наук. -Л., 1987. - 208 с.
76. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. - №5. - С.3-4.
77. Левитес, Д.Г. Дидактическая система подготовки учителей к моделированию школьного содержания образования/Дисс...к.п.н.-Спю.:ИОВ РАО.1993. - 1151 с.
78. Левитес, Д.Г. Образовательные технологии: теория, классификация, обзор, конструирование.– Мурманск: Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования, НИЦ “Пазори”, 2001.- 145 с.
79. Лекарева, М.П. Гештальтподход в работе с учителями // Психол. наука и образование. – 1999. – № 3/4. – С. 20-22.
80. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат,1977. – 304с.
81. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения – М.: Педагогика.1976 – С.18-28
82. Лесохина, П.Н. К обществу образованных людей/Теория и практика образования взрослых. –Спб.: ИОВ РАО «Тускарора» 1998. -273 с.

83. Ломов, Б.Ф. Психология и современная картина мира//Совр. высш. школа.-1985.-№1.-С.169-175.
84. Маковецкая, Н.Ю. Компетентностный подход в дошкольном образовании / Н.Ю. Маковецкая// Академический вестник, вып 1-3 (13-15): Спб АППО. – 2011. – С. 27-31.
85. Максимова, В.Н. Формирование профессионально-педагогических умений при подготовке и повышении квалификации учителя: Уч.пособие. –Спб.: ЛОИУУ,1994. – 62 с.
86. Малзубре, Г.Г. Развитие профессиональных интересов учителей в процессе повышения их квалификации: Дисс...к.п.н. –Л.:НИИ ООВ АПН ССР, 1989. - 187 с.
87. Маркова, А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя//Сов.педагогика.1986. - №4. - С. 58.
88. Маркова, А.К. Психология профессионализма .- М.:1996.-308с.
89. Марон, А. Е. Профессиональное становление педагога-андрагога системы информатизации образования взрослых /А.Е. Марон,Л.Ю.Монахова//Человек и образование. –2014. –№3.- С.75-82.
90. Марон, А.Е. Педагогический анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя.// Марон, А.Е., Шерайзина, Р.М.- Новгород:НовГУ, 1994. - 58 с.
91. Махмутов, М.И. Проблемы обучения: основные вопросы теории обучения – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
92. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. [http: www.sde.ru](http://www.sde.ru)
93. Митина, Л.М. Учитель на рубеже веков:психологические проблемы// Психологическая наука и образование.-1999.-N 3-4.- С.5-19.
94. Муравьев, Е.М. Психолого-педагогические условия подготовки учителя к исследовательской работе: автореф. дис...канд. пед. наук - М., 1996.-27с.

95. Набока, О.В. Формирование нравственных понятий у младших школьников при работе с учебником/ О.В.Набока. Автореф. дисс...канд. пед. наук. Калуга, 2013. - 24 с.
96. Неверкович, С.Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении //Психологическая наука и образование. 2000. — № 2. - С. 68-73.
97. Немченко, С.Г. Рефлексивное управление школой: теоретические основы / С.Г.Немченко// Непрерывное образование. Вып 3(5). Спб: Спб АППО. – 2013. - С. 4-6.
98. Никитин, Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. - М., 1999. - 314 с.
99. Никитин, Э.М. Зарождение и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в России.// Э.М. Никитин, А.Г. Ситник, - М.,1993. - 214с.
100. О подходе к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности/Под ред. Ю.Н.Кулюткина. - Л. – 1977. – 80 с.
101. Онушкин, В.Г. Словарь терминологии образования взрослых – Спб.,1993. – 193 с.
102. Онушкин, В.Г. Теоретические основы непрерывного образования. – М.: Педагогика, 1987. - 208 с.
103. Орлов, О.С. Взаимосвязь научной и методической подготовки на курсах повышения квалификации учителей: Дис. канд. пед наук Л., 1980. —196
104. Певзнер, М.Н. Педагогика открытости и диалога культур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.// Певзнер, М.Н., Шерайзина, Р.М. и др. -2000. – 265с.
105. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010 – 191 с.

106. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе/Под ред. Ю.К.Бабанского, Н.Д.Зверева, Э.И. Моносзона – АПН СССР. – М.: Педагогика,1980. – 224с.
107. Программа "Учусь учиться" курса математики для 1-4 классов начальной школы по образовательной системе деятельностного метода обучения «Школа 2000» - М.: УМЦ «Школа 2000», 2007.
108. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Воронеж, 1996.- 20 с.
109. Развитие образования в регионе: Межвуз. сб. тр. /Н.Д.Иванов, Т.А.Каплунович, О.С. Орлов, Р.М.Шерайзина. –Новгород:ИПКиПРО.1993.-57с.
110. Решетова, З.А. Психологические основы профессионального обучения.-М.:МГУ,1995.- 207 с.
111. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, Феникс, 2009. - 512 с.
112. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т /гл.редактор В.В.Давыдов – М.: Большая российская энциклопедия.1993. – 608 с.
113. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2т. ЗАПН СССР – М.: Педагогика, 1989. Т.1. -488с.,Т.2. – 222с.
114. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
115. Свешникова, Е.М. Особенности формирования волевых качеств младших школьников различных систем обучения/ Е.М.Свешникова. Автореф.дисс...канд.псих.наук. –Спб, 2010. - 24 с.
116. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю.- Вопросы психологии. - 1983. №2.
117. Семенова, Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: дис...канд.пед.наук / Н.А. Семенова. –Томск, 2007. – 203с.

118. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В.Сериков. –Волгоград, 1994.- 152с.
119. Сеница, И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М., 1983. – с.10-11.
120. Ситников, А.П.. Акмеологический тренинг: теория методика психотехнологии, 1996.
121. Скоткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1980. – С. 66-95.
122. Слободчиков, В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Мир образования – образование в мире. -2001. - №1. – С.14-28.
123. Спирин, Л.Ф. Формирование профессиональных педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль. 1976. – 82 с.
124. Степанова, Н.В. Отражение идей личностно ориентированного образования в отечественной учебной литературе для начальной народной школы (вторая половина XIX - 20-е. гг. XX) / Н.В.Степанова Автореф. дисс... канд.пед.наук. Чита, 2015. - 24 с.
125. Субъектная парадигма в моделировании процесса непрерывного профессионального образования. Сб. научных статей / Авт.-сост. и общ. ред. Т.А.Каплунович, Р.М.Шерайзина; НовГУ им. Ярослава Мудрого. -Великий Новгород: – 2010. – 124 с.
126. Технологическое описание микромоделей педагогической деятельности, Новгород: ИУУ,1991. – 53 с.
127. Туктагулова, М.Н. Подготовка учителя начальной школы к использованию речевой деятельности как средства педагогической поддержки школьника в обучении / М.Н.Туктагулова. Автореф. дисс...канд.пед.наук. – Санкт-Петербург. 2014. - 23 с.
128. Узлова, Л.В. Дистанционное образование в системе повышения квалификации//Народное образование.№7-8.1999.

129. Ускова, С.А. Подготовка учителя начальных классов к внедрению Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования средствами УМК «Перспектива» / С.А.Ускова, М.В.Байкина// Академический вестник. Вып 1-3 (13-15) Спб: Спб АППО, 2011. – С. 98-102.

130. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М.: Просвещение, 2010.

131. Фейгенберг, И.М. Проблемные ситуации и развитие активности школьника. – М.: Знание, 1981. - 124 с.

132. Фельдштейн, Д.И. Стандарты второго поколения / Д.И.Фельдштейн /// Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ, 2009. №10.

133. Хайдаров Ж.С. и др. Игровое моделирование и учебный процесс. — Соврем, высшая школа, 1978, № 4.- С. 59-72.

134. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

135. Чердынцева, Е.В. Дидактические условия алгоритмизации учебной деятельности младших школьников в процессе обучения / Е.В. Чердынцева. Автореф.дисс...канд.пед.наук. –Омск. 2002. – 18 с.

136. Чуракова, Р.Г. Ситуативные задачи в системе повышения квалификации /Чуракова Р.Г.,Архангельский С.И.// обученность-главная переменная школы отметок, градации контингента и функции оценивания учителя/М.:Знание,1985. - С.38-68.

137. Шерайзина, Р.М. Компетентностный подход в подготовке менеджеров для социальной сферы / Р.М.Шерайзина// Модернизация профессионального педагогического образования: Компетентностный подход/ Авторы – составители: Р.М.Шерайзина, Т.А.Каплунович. В.Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. -136с. – С.3.-10.

138. Шерайзина, Р.М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект).СПб., 1994. – 282 с.

139. Шерайзина, Р.М. Педагогический анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя./ Шерайзина, Р.М., Марон А.Е. Новгород: НовГУ, 1994. – 58 с.
140. Шкабура, И.А. Педагогическая поддержка младшего школьника в процессе читательской деятельности / И.А.Шкабура. Автореф.дисс...канд.пед.наук. –Чита. - 2005. - 23с.
141. Штоф, В. А. Моделирование — распространение и использование передового педагогического опыта в практике работы школ Текст. / В. А. Штоф Новгород.: ИУУ, 1984. - 71 с.
142. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективного мышления и деятельности//Методы исследования и диагностики развития международных трудовых коллективов.- М.:МНИМГУ, 1983, - С. 153-178.
143. Щедровицкий, Г.П.Очерки по философии образования. –М.,1993.-280с.
144. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. – М.,1967. – С. 96.
145. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1974. – 351 с.
146. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды/ Д.Б.Эльконин. М.: Меж.пед.Академия. 1995. - 224 с.
147. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного образования / И.С.Якиманская. –М.,2000. – 176 с.
148. Якунин ,В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Л: ЛГУ,1988. -160с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета №1

Выявление учителем начальных классов своей готовности к методической деятельности и экспертной оценке в условиях введения ФГОС начального общего образования

Уважаемый коллега!

Просим Вас высказать свое отношение к проблеме содержания и организации методической деятельности.

Все ваши ответы останутся конфиденциальными, ни в одном отчете не будут использоваться конкретные имена.

На задаваемые нами вопросы не существует «правильных» или «неправильных» ответов. Самое главное для нас – составить объективную картину о затруднениях в Вашей профессиональной деятельности, преодолеть часть которых Вам поможет методическая служба нового типа.

Заранее благодарим Вас за сотрудничество, профессиональный анализ и высказанное мнение.

1. Дата заполнения анкеты _____ *число* _____ *месяц* _____ *год*
2. Ваш возраст _____ лет _____
3. Пол 1)Ж 2)М (обведите)
4. Вы работаете в городской или сельской местности 1) Г 2) С (обведите)
5. Сколько лет Вы работаете учителем _____
6. Сколько учащихся Вы обучаете _____
7. Какая Ваша недельная учебная нагрузка _____ часов
8. Укажите Ваш разряд по ЕТС

7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	----	----	----	----	----	----

9. Какой разряд по Вашим способностям, компетентности и результатам деятельности Вы бы должны были иметь?

7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	----	----	----	----	----	----

10. Какие из нижеследующих ориентиров являются для Вас определяющими при планировании процесса обучения?

	Да	Нет
А) Что должны знать и уметь ученики в соответствии с программными требованиями	1	2
Б) Что знаю сам	1	2
В) Чему считают нужным учить администрация и родители	1	2
Г) Как развить способности ребенка	1	2

11. Какие затруднения в педагогической деятельности Вы испытываете? (проставьте № по степени сложности для Вас)

	В постановке педагогической цели (представление о конечном результате деятельности, то есть о тех изменениях в учащемся на которые направлены действия педагога)
	В отборе содержания учебного материала, необходимого для реализации цели
	В выборе и построении методики, соответствующей цели, уровню и особенностям учащихся
	В создании мотивации у учащихся к учебной деятельности (то есть формирование положительного отношения к процессу учебной деятельности, диагностика, актуализация и формирование потребностей учащихся)
	В постановке учебной задачи (организация принятия учащимися учебного задания, его целеполагания на учебную деятельность)
	В организации действий по решению учебной задачи

	В проведении или организации диагностики изменения знаний, умений, навыков и способностей учащихся с точки зрения поставленной педагогической цели
	В осуществлении анализа педагогической цели и пути ее реализации

Другие затруднения _____

12. Какие из приведенных ниже потребностей должны стать на Ваш взгляд определяющими при организации и планировании методической работы (проставьте № по степени значимости для Вас)

	Получить дополнительную информацию, необходимую для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач
	Познакомиться с новыми технологиями организации учебного процесса
	Встретиться с коллегами для профессионального общения
	Посетить занятия у коллег для заимствования их опыта или сравнения своих достижений с достижениями других
	Поделиться своим опытом
	Научиться разрабатывать новые учебные программы, методики
	Овладеть новыми педагогическими технологиями и методиками
	Научиться руководить творческими семинарами
	Апробировать и проанализировать авторские разработки по вопросам обучения и воспитания
	Проанализировать и описать свой опыт
	Разрабатывать методические материалы для практического использования в учебном процессе

Другие потребности

Анкета 2

Изучение потребностей в повышении уровня методической деятельности
учителя начальных классов

Уважаемый коллега!

Просим Вас высказать свое отношение к проблеме содержания и форм организации методической подготовки учителя начальных классов.

Отметьте кружком индексы тех предложений, которые Вы выбираете, или дополните их по Вашему усмотрению.

1. В содержании на ваш выбор предлагаем круг проблем, связанных с:
 - 1.1 анализом альтернативных программ, учебников и методик;
 - 1.2 современными концепциями развития науки и образования;
 - 1.3 интеграцией в обучении;
 - 1.4 психологическим инструментарием педагогической деятельности;
 - 1.5 современными средствами, формами и методами развивающего обучения;
 - 1.6 анализом педагогической деятельности и инновационными процессами в образовании;
 - 1.7 организацией опытно-экспериментальной работы и развитием педагогического творчества;
 - 1.8 развитием и саморазвитием личности в современном мире;
 - 1.9 формированием и развитием культуры мышления в педагогической деятельности;
 - 1.10 сохранением национальных местных традиций, обычаев, прикладного искусства;
 - 1.11 историей и развитием мировой духовной и художественной культуры;
 - 1.12 современными социально-политическими учениями и вопросами отечественной истории;

- 1.13 экономическими аспектами в условиях рынка, процессами развития организаций образования и социальной среды;
- 1.14 другие _____
2. В технологиях повышения квалификации:
- 2.1 информационно-методическая (изучение и оценка содержания и частной методической стороны педагогической деятельности). Формы занятий: лекции, семинары, практические занятия, круглые столы и т.д.
- 2.2 организационно-деятельностная (ориентирована на разработку и поиск решений проблемных педагогических ситуаций). Формы занятий: организационно-мыслительные, организационно-деятельностные, инновационные игры, тренинги.
- 2.3 сочетание различных технологий
- 2.4 другие _____
3. Осознанно сформулируйте затруднения в Вашей методической деятельности _____
4. Какие затруднения Вы испытываете в развитии своей личности _____
5. Не могу определиться в поставленных вопросах. Приглашаю организаторов на индивидуальную консультацию (сроки, место) _____
6. Данные о себе:
- Фамилия, имя, отчество _____
- Дата рождения _____
- Район _____
- Место работы _____
- Должность _____

Образование _____

Учебное заведение _____

Год окончания _____

Специальность _____

Стаж работы (с какого года) _____

Стаж (кол-во полных лет) _____

В каких начальных классах работаете _____

Приложение 3

Анкета №3

Изучение готовности учителя начальных классов к методической деятельности

Прочитав перечень утверждений, поставьте напротив каждого отметку «+» в соответствующей Вашему ответу графе.

№	Факторы	Всегда	Иногда	Никогда
1.	Испытываю потребность в изменении методик			
2.	Готов(а) к обсуждению новых идей организации учебного процесса			
3.	Выявляю факторы, мешающие мне творчески относиться к моделированию учебного процесса			
4.	Систематизирую методические проблемы			
5.	Могу отказаться от традиционного подхода к методикам			
6.	Иду на эксперимент в учебном процессе			
7.	Готов(а) использовать новые технологии			
8.	Одобряю и поддерживаю творческий подход учащихся			
9.	Признаю необходимость повышения своей квалификации			

Приложение 4

Признаки и критерии оценки отдельных элементов
методической деятельности учителя начальных классов.

Признаки	Критерии
<i>I Группа: учителя, требующие усиленного внимания</i>	
1. Знания в области содержания начального образования в соответствии с требованиями ФГОС	Владеет содержанием на уровне имеющейся программы, но имеет существенные пробелы на ряду её разделов, допускает её фактические искажения в преподавании предметов.
2. Отношение к предметам начальной школы	Равнодушен к преподаваемым предметам.
3. Чувство нового в работе	Скептическое, порой отрицательное отношение к новому, с трудом вовлекается в процесс решения новых задач, идей и пр.
4. Умение планировать учебную работу	Штамп в тематическом и поурочном планировании: не учитывает конкретные особенности класса, использует, главным образом, готовые планы и рекомендации.
5. Знание психолого-педагогических основ обучения	Имеет лишь представление о современных психолого-педагогических концепциях обучения.
6. Индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения.	Практически не осуществляет индивидуального подхода к учащимся, изредка использует такой его вид, как

	дополнительные внеурочные занятия с отстающими в обучении.
7.Работа по развитию у учащихся мышления	Формально выполняет рекомендации программы по усилению развивающего обучения, ориентируя учащихся лишь на запоминание.
8.работа по развитию у учащихся навыков учебного труда	Не справляется с задачей формирования у учащихся навыков учебного труда, скептически относясь к формам и методам этой работы.
9.Развитие у учащихся интереса к предметам	Слабо формирует у учащихся интерес к предметам, не обеспечивает индивидуального подхода к учащимся в этой работе.
10.Умение оценивать качество знаний, умений и навыков	Допускает формализм и необъективность при оценке знаний, умений и навыков из-за недостаточного владения критериями и методами оценки, отсутствия умения или нежелания накапливать за короткий срок достаточно широкую информацию.
<i>II Группа: учителя, с установившемся стилем работы</i>	
1.Знания в области содержания начального образования в соответствии с требованиями ФГОС	Владеет прочными знаниями в рамках программы, следит за специальной и методической литературой.
2.Отношение к предметам начальной школы	Относится к предметам с интересом.

3. Чувство нового в работе	Положительно относится к новым педагогическим идеям, но не реализует их без определённого воздействия администрации.
4. Умение планировать учебную работу	Правильно осуществляет тематическое и поурочное планирование преподаваемых предметов начальной школы.
5. Знание психолого-педагогических основ обучения	Ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения, но редко применяет их в своей практической деятельности.
6. Индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения	В основном обеспечивает индивидуальный подход к учащимся в обучении.
7. Работа по развитию у учащихся мышления	Стремится к формированию у учащихся навыков рациональной организации учебного труда.
8. Работа по развитию у учащихся навыков учебного труда	Выполняя основные рекомендации программ по усилению развивающего влияния обучения, применяет лишь некоторые из специальных мер по развитию мышления.
9. Развитие у учащихся интереса к предметам	В основном формирует у учащихся интерес к предметам начальной школы.
10. Умение оценивать качество знаний, умений и навыков	Объективна(ен) в оценке знаний, умений и навыков учащихся.
<i>III Группа: учителя, работающие творчески</i>	

1.Знания в области содержания начального образования в соответствии с требованиями ФГОС	Имеет глубокие и разносторонние знания предметов начальной школы, значительно превышающие знания программы, свободно ориентируются в специальной, методической и научно-педагогической литературе по различным областям знаний.
2.Отношение к предметам начальной школы	Преподает увлеченно, любит и знает предметы начальной школы.
3.Чувство нового в работе	Отличается активным поиском новых идей, имеет потребность поиска новых решений педагогических задач
4.Умение планировать учебную работу	Творчески планирует систему уроков по теме, их структуру, разнообразит формы и методы обучения (с учетом особенностей класса, учащихся).
5.Знание психолого-педагогических основ обучения	Свободно ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения, используя их как основу педагогической деятельности.
6.Индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения	Систематически изучает особенности учащихся и обеспечивает индивидуальный подход в вопросах обучения: дифференцирует объем и сложность заданий, осуществляет регулярную помощь слабоуспевающим в учении, тщательно, регулярно контролирует выполнение домашних

	заданий, умеет держать одновременно в поле зрения сильных, средних, слабых по уровню учебной подготовленности учеников.
7.Работа по развитию у учащихся мышления	Целеустремленно и настойчиво формирует у учащихся умения и навыки рациональной организации учебного труда (самоконтроль в учении, рациональное планирование учебного труда, должный темп чтения, письма, вычислений), осуществляя при этом индивидуальный подход.
8. Работа по развитию у учащихся навыков учебного труда.	Обеспечивает эффективное развивающее влияние содержания, форм и методов преподавания, обучает школьников умению выделять существенное в изучении материала, осуществляет индивидуальный подход к учащимся.
9.Развитие у учащихся интереса к предметам	Применяет специальные приемы работы по развитию у учащихся интереса к предметам; использует новизну содержания, сравнение изучаемых занятий; показ их практической значимости, занимательность и прочее; применяет разнообразные методы обучения; организует внеклассные мероприятия; обеспечивает индивидуальный подход

	к учащимся при формировании познавательных процессов.
10. Умение оценивать качество знаний, умений и навыков	Тщательно изучает критерии оценок, умело применяет их на практике, обеспечивая объективность оценки не только знаний, но и практических и экспериментальных умений и навыков; мотивирует оценки; накапливает достаточное число текущих оценок для объективной оценки подготовленности школьников по итогам учебной четверти.

Приложение 5

Программа повышения квалификации учителей начальных классов
«Педагогическая система и технология процесса обучения учителей начальных
классов в условиях введения ФГОС»

Составители:

Шерайзина Р.М.

Алексеева П.М.

Алексеева Г.А.

(учитель начальных классов,
лицей №369 Красносельского района
г.Санкт-Петербург)

Я люблю именно педагогическую теорию, а не
педагогическую болтовню, а иногда всякую
болтовню называют педагогической теорией.
Я хочу, чтобы педагогическая теория была
настоящей

А.С.Макаренко

Введение

Данная программа предназначена для актуализации ведущих идей современного процесса обучения, преодоления стереотипов в педагогическом мышлении и практике для формирования и развития аналитических, прогностических, конструктивных умений учителя начальных классов в создании и развитии собственной педагогической системы и технологии обучения в контексте реализации основных положений ФГОС.

По заявкам учителей обучение по данной программе может быть проведено на курсах в организации дополнительного профессионального образования, на

базе муниципального информационно-методического кабинета, в педагогических коллективах общеобразовательных организаций.

Тема 1. Педагогическая система и технология процесса обучения в соответствии с ФГОС

Мы часто употребляем слова «педагогическая система», «педагогическая технология», «современный процесс обучения в начальных классах в условиях введения ФГОС». Но всегда ли представляем, что они означают? На лекции раскрываются основные особенности и противоречия современного процесса обучения в начальной школе в связи с введением ФГОС, анализируются ведущие педагогические идеи, на основе которых может быть создана, развита и обновлена собственная система и технология обучения.

Советуем почитать

1. Бабанский Ю.К, Личностный фактор оптимизации обучения/ Вопросы психологии. -1984, №1. С.51-52.
2. Бестужев-Лада И.В. К школе 21 века: Размышление социолога. –М.: Педагогика, 1988. -252с.
3. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. –М.: Просвещение, 1933. -191с.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. –М.: Знание, 1987. – 91с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. –М.: Знание, 1994. -222с.
6. Лебедев О.Е. Применение активных методов обучения в системе повышения квалификации / О.Е.Лебедев. –Л.: ИПК СПб, 1980. -39с.

Советуем обсудить

1. В чем проявляется «кризис образования» в современной школе? Каковы пути его преодоления?

2. Педагогическая интуиция или педагогическая технология? Что Вам мешает создавать и развивать собственную педагогическую технологию обучения?
3. Какие приемы можно использовать для привлечения учащихся начальных классов к целеполаганию в процессе обучения?

Тема 2. Виды и методика педагогического анализа и самоанализа урока

Урок занимает одно из ведущих мест в современной взаимосвязанной деятельности учителя начальных классов и учащихся. Всегда ли мы представляем, зачем нужен педагогический самоанализ урока?

Каков «ключ» к конструированию различных видов психолого-педагогического анализа урока? На практическом занятии в творческих микрогруппах учителей разрабатываются различные модели технологий основных видов самоанализа урока, проводится общая регламентированная дискуссия по проблемам психолого-педагогического анализа.

Рекомендуем обсудить

1. Зачем нужен психолого-педагогический самоанализ урока? Что бы Вы хотели получить в результате анализа Ваших уроков?
2. Какой подход к анализу урока используете? В чем проявляется системно-деятельностный подход к анализу и самоанализу урока?
3. Какие трудности Вы испытываете при анализе: задач, содержания, методов, приемов, форм, средств, результатов обучения?

Советуем прочитать!

1. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. – М.:Педагогика,1983.
2. Векслер С. Психолого-педагогический анализ урока// - Народное образование, 1975. №9.

3. Конаржевский Ю.А., Сохрина В.Г. Технология обучения системному подходу и педагогическому анализу урока. – Челябинск.-1986.

Тема 3. Моделирование педагогической системы и технологии урока

К коллеге – на урок

«Урок-загадка, учитель-загадчик,
а человек, разбирающий урок
учителя, кто бы он ни был,
должен быть разгадчиком».

С.Соловейчик

Введение

На практическом занятии предлагается просмотреть видеозапись урока. Ее обсуждение организуется в творческих микрогруппах учителей начальных классов на основе разработанных методик психолого-педагогического анализа урока.

Занятие может быть проведено при посещении уроков учителей начальных классов в школе. По заявкам педагогов возможен анализ уроков учителей начальных классов других школ.

Занятие проводится в форме деловой игры с элементами имитации педагогических ситуаций урока.

Ведущая цель: развитие обобщенных педагогических умений учителя начальных классов анализировать и конструировать вариативные модели педагогической системы и технологии урока.

Игровая цель: формирование и развитие игрового общения и коллективного творчества.

Используемые конспекты различных моделей и дидактических средств урока, оценка и самооценка представленных слушателями конспектов.

Подготовительный этап

Слушатели курсов формируют творческие игровые группы в составе 5-7 человек. Участники группы выбирают класс, тему урока для творческого

моделирования и апробации варианта учебного занятия. Урок может проводиться в школе в межсессионный период. Каждый участник группы представляет для проведения деловой игры конспект урока с кратким педагогическим самоанализом его.

Ход игры

1 этап (90мин. – 2 часа)

1. Вступительное слово ведущих о цели и порядке проведения игры (до 5 мин.)

2. Содержание работы в игровых группах.

2.1 Изучение по конспектам и обсуждение всех вариантов моделей педагогической системы и технологии урока (25-30мин),

2.2. Выбор вариантов модели урока для общего обсуждения в учебной группе (20-25 мин).

2.3 Распределение ролей учителя, учителя-методиста, члена совета игры. Подготовка информации о модели урока и педагогической ситуации для проигрывания (20-25мин.).

3. Формирование совета игры: по одному представителю от каждой игровой группы, ведущие: преподаватель, методист информационно-методического кабинета (до 5мин.).

4. Резерв времени. Подведение итогов первого этапа деловой игры (до 10мин.).

2 этап (135мин. – 3 час.)

1. Защита разработанных вариантов моделей урока каждой игровой группой. «Проигрывание» (имитация) лучших фрагментов урока. (На каждую группу до 20-25мин., всего 60-75 мин.).

2. Подведение итогов игры.

2.1 Взаимная оценка предложенных моделей урока игровыми группами (до 10мин.).

2.2 Оценка этих моделей урока советом игры (до 20мин.).

2.3 Выбор оптимальных вариантов моделей педагогической системы и технологии урока (составление коллективных творческих рекомендаций) (до 20мин.).

3. Заключительное слово ведущего об итогах индивидуального и коллективного зачета (до 5 мин.).

4. Резерв времени до 5 минут.

Права и обязанности участников игры:

Учитель начальных классов:

- разрабатывает, апробирует, анализирует собственную педагогическую систему и технологию урока;
- анализирует варианты моделей урока других участников группы;
- участвует в коррекции и разработке общих вариантов моделей урока;
- исполняет порученные группой роли в проигрывании педагогических ситуаций урока;
- производит оценку вариантов моделей урока, предлагаемых другими игровыми группами.

Методист:

- координирует работу участников игровой группы;
- распределяет роли учителей начальных классов в проигрывании педагогических ситуаций урока;
- проводит защиту общего варианта модели урока, разработанной игровой группой;
- обобщает индивидуальные оценки предлагаемых вариантов моделей уроков игровых групп.

Член совета игры:

- изучает и оценивает индивидуальные варианты моделей урока участников группы;

- изучает и оценивает лучшие варианты моделей урока участников другой группы;
- выступает с анализом и оценкой коллективной модели урока другой группы;
- конструирует с учетом предложений игровых групп оптимальные варианты моделей урока.

По итогам деловой игры может быть составлен коллективный творческий отчет, обобщающий творческие находки в моделировании педагогической системы и технологии урока.

Зачетная карточка участника игры

1. Название образовательной организации _____
2. ФИО слушателя _____
3. Занимаемая должность _____
4. Конспект _____ урока _____ по
теме _____
_____ в _____ классе.
5. Заключение совета (нужное подчеркнуть)
 - А) выносится на общее обсуждение
 - Б) зачет
 - В) предлагается внести коррекции
 - Г) рекомендуется для распространения среди коллег.
 - Д) _____

Председатель совета

Учитель методист

Преподаватель

Лист работы члена совета игры

Ф.И.О. _____

Оценка моделей урока игровых групп

Позитивные стороны модели	Необходимые коррекции

Предложения для разработки обобщенных коллективных творческих рекомендаций.

Деловая игра по моделированию педагогической системы и технологии урока, занятия «К коллеге на урок» советуем также проводить в методических объединениях и творческих проблемных группах учителей начальных классов.