

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»

Е.В. ФРОЛОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ
ШКОЛЬНИКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Монография

Челябинск
2019

УДК 378
ББК 74.48
Ф 91

Фролова, Е.В. Формирование умения организации учебной работы в малых группах школьников у будущих учителей начальных классов [Текст]: монография / Е.В. Фролова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2019. – 134 с.

ISBN 978-5-907210-45-5

В монографии освещены актуальные вопросы подготовки будущих учителей начальных классов к организации учебной работы с младшими школьниками в малых группах. Рассмотрены теоретические аспекты формирования такого умения. Изучены педагогические условия профессиональной подготовки соответствующих специалистов, и представлены результаты экспериментального исследования по внедрению выявленных условий в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза.

Монография адресована учителям системы начального общего образования, студентам педагогических вузов и колледжей.

УДК 378
ББК 74.48

Рецензенты:

Гревцева Г.Я., д-р пед. наук, профессор

Шумилова Е.А., д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-907210-45-5

© Е.В. Фролова, 2019
© Издательство Южно-Уральского
государственного гуманитарно-
педагогического университета, 2019

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В МАЛЫХ ГРУППАХ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	11
1.1. Обучение младших школьников в малых группах как психолого-педагогическая проблема.....	11
1.2. Теоретико-эмпирический анализ проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к организации учебной работы в малых группах	39
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	58
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ ШКОЛЬНИКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	59
2.1. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах у будущих учителей начальных классов на основе актуализации содержания обучения в рамках психолого-педагогических дисциплин	59
2.2. Формирование умения организации учебной работы в малых группах школьников в процессе осуществления преемственности видов педагогической практики у будущих учителей начальных классов.....	72
2.3. Курс по выбору «Организация учебной работы с учащимися в малых группах» как условие формирования умения организации учебной работы в малых группах школьников у будущих учителей начальных классов.....	97
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
Библиографический список	117

ВВЕДЕНИЕ

Вступив в третье тысячелетие, современное общество переживает резкий подъем в области создания образовательных технологий. Это вызвано «информационным взрывом» начала XXI века, созданием гибких автоматизированных производств, наличие которых поставило перед образованием задачу подготовки творческих специалистов, способных воспринимать новую информацию, самостоятельно принимать решения, генерировать новые технические идеи. Приоритетное значение придается гуманистическим технологиям развивающего образования, так как, в конечном счете, от ценностной ориентации каждой личности зависит успешность развития и существования всего человечества.

Переориентация социального заказа на содержание и виды образования повлекла изменение приоритетов в целях обучения. В концептуальном плане переход от традиционного обучения к современным образовательным технологиям означает смену парадигм: от «формирования знаний, умений и навыков» на «развитие личности учащегося».

Одним из перспективных направлений современных гуманистических образовательных технологий следует рассматривать развивающее обучение, ключевые моменты которого обозначены и представлены отечественными учеными в современных образовательных программах для начальной школы.

Целью обучения в начальной школе является не только обеспечение учащихся необходимым уровнем знаний, но и формирование способов познавательной деятельности по получению этих знаний, а также приобретение опыта творческой деятельности. В дидактическом отношении современное образование предполагает гуманистическую, личностно ориентированную направленность, вследствие чего формирование знаний, умений и навыков превращается из цели обучения в средство развития познавательных и личностных качеств учащегося, а сами ученики становятся субъектами обучения. В психологическом отношении – создает условия

для формирования и у учащихся, и у учителя способности к субъектному взаимодействию, необходимой предпосылкой которого является рефлексивное отношение к самому себе.

Из истории вопроса о развивающем обучении. Развивающее обучение активно внедрялось в практику начальной школы в результате проведения в 50–60-е гг. фундаментальных экспериментальных исследований двух коллективов, одно – под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, другое – под руководством Л.В. Занкова. В связи с этим расширился перечень образовательных технологий, появление которых привело к необходимости изменений в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Для реализации нового содержания были созданы следующие педагогические технологии: на основе личностной ориентации педагогического процесса (Ш.А. Амонашвили; Е.Н. Ильин и др.); активизации и интенсификации деятельности учащихся (М.И. Махмутов; Е.И. Пассов; В.Ф. Шаталов и др.); эффективности управления и организации учебного процесса (И.Н. Закатова; С.Н. Лысенкова; В.В. Фирсов и др.); на основе дидактического усовершенствования материала (В.С. Библер, М.Б. Волович; С.Ю. Курганов; Л.В. Тарасов; П.М. Эрдниев и др.) и т.д.

Усиление тенденций гуманизации современного образования определяет как одну из важнейших задач переход от концептуальных разработок к их конкретно-методическому сопровождению в период их практической реализации. Одной из центральных проблем такого перехода является профессиональная подготовка будущего педагога. Смещение акцентов целей и содержания современной системы образования в сторону развивающего компонента предъявляет к профессиональной деятельности педагога ряд специфических требований, что влечет за собой коренные изменения в содержании подготовки будущих специалистов.

Так, для овладения современными технологиями работающих учителей начальной школы на базе институтов повышения квалификации проводятся семинары, курсы по конкретным учебным предметам и по годам обучения

школьников. Также ведется подготовка будущих учителей начальных классов для работы по современным технологиям непосредственно в педагогических колледжах, институтах и университетах.

Анализируя содержание теории развивающего обучения в целом, необходимо отметить, что для учащихся начальных классов наиболее характерны совместные формы учебной деятельности, причем ученик приобретает черты субъекта по мере перехода от сотрудничества со взрослым к сотрудничеству со сверстниками. Следовательно, будущего учителя начальных классов необходимо сегодня обучать таким организационным формам, которые обеспечат взаимодействие учащихся друг с другом и поставят их в позицию субъекта. Такой формой, на наш взгляд, является обучение младших школьников в малых группах.

Профессиональная подготовка будущего специалиста включает широкий спектр направлений. В данном исследовании мы обращаемся к обучению будущего учителя начальных классов групповым формам работы с учащимися.

Наше исследование обозначило существенные недостатки в организации групповых форм работы с младшими школьниками. Тот уровень организации взаимодействия учащихся в малых группах, которым владеют учителя, не в полной мере соответствует современным требованиям.

При подготовке будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в современной начальной школе недооценивается необходимость специально формировать умение организации учебной работы с учащимися в малых группах. Задача формирования этого умения является особенно актуальной в связи с резким ростом количества образовательных организаций, ведущих образовательный процесс с позиций теории развивающего обучения.

Наиболее определенно необходимость организации групповой работы на уроках в начальных классах изначально была заявлена в «Программах развивающего обучения» – система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, система Л.В. Занкова и др., в которых указывается, что основными формами

обучения на уроке должны стать «групповая, коллективно-распределенная формы обучения, так как любое исследование по своей природе коллективно, требует критического сопоставления разных позиций, методов, результатов» [126]. Идея необходимости организации групповой работы нашла свое продолжение в новом образовательном стандарте для начальной школы ФГОС НОО. Так в основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования; признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

- формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебной деятельности.

(В ред. приказа Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. № 1643.)

В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования выделяем следующие требования:

Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;

- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;
- готовность слушать собеседника и вести диалог;
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Таким образом, назрела необходимость корректировки существующих учебных программ подготовки будущих учителей начальных классов, с тем чтобы правильно и полно организовать профессиональную подготовку будущего специалиста, способного организовать учебную работу с учащимися в малых группах.

Проблема подготовки будущего учителя широко освещена в психолого-педагогической литературе и нашла свое отражение в трудах известных отечественных ученых: Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, А.К. Дусавицкого, Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, В.П. Симонова, В.А. Сластенина, и др. [3; 4; 11; 35; 64; 66; 148; 150; 168; 203].

Значительное внимание в работах В.И. Масловой, О.И. Плохих, Л.А. Сачек, Т.Д. Сусловой, Н.И. Фатеевой, Д.И. Шевченко и др. уделялось специфике деятельности при

подготовке будущего учителя начальной школы, которая обусловлена возрастными особенностями учеников, где большую часть предметов ведет один учитель.

Проблемам развивающего обучения посвящены труды отечественных ученых: В.С. Библера, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.Я. Ляудис, А.В. Усовой, Д.Б. Эльконина и др. [12; 32; 46; 79; 171; 199].

Применительно к младшему школьному возрасту, эта проблема разрабатывается в трудах отечественных ученых: Г.И. Вергелес, Д.Б. Дмитриева, А.В. Захаровой, Д.Г. Кравцовой, А.К. Марковой, Л.В. Матюхиной, А.И. Раевой, В.В. Репкина и др. [20; 84].

Проблема подготовки будущего учителя начальной школы к работе в системах развивающего обучения отражена в трудах таких ученых, как Ш.А. Амонашвили, В.С. Библера, А.К. Дусавицкого, В.В. Репкина и др. [4; 5; 13; 37].

Значение групповых форм работы с учащимися в развивающем обучении раскрывается в трудах В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др. [139; 183]. Ценным в рассматриваемых работах является освещение психологических особенностей групповых отношений учащихся. Однако специальных исследований, посвященных проблеме учебного группового взаимодействия с педагогических позиций, относительно мало.

Многие вопросы при подготовке учителя к овладению групповыми формами работы остаются не разработанными. Это и соотношение групповых и негрупповых форм взаимодействия учителя с учащимися в учебном процессе. Не обосновано значение и место малых групп в формировании рефлексии у субъектов обучения. Не полностью раскрыты особенности учебной работы учителя начальных классов с малыми группами школьников.

Согласно нашим исследованиям, проблему подготовки будущего учителя начальных классов к овладению формами работы с учащимися в малых группах необходимо решать на основе системно-модульного подхода, обеспечивающего технологичность, индивидуализацию обучения, а также раз-

решающего вопрос необходимости интегрирования информации смежных наук.

На основании изучения опыта работы высшей и начальной школы, анализа философской, психолого-педагогической литературы была выявлена и сформулирована проблема исследования, которая определяется противоречием между необходимостью и потребностью в овладении будущими учителями начальных классов формами учебной работы с учащимися в малых группах, с одной стороны, и недостаточной разработанностью стратегии и условий реализации этого процесса на практике, с другой.

Возникшее противоречие обусловлено несоответствием между:

- социальной значимостью обучения младших школьников в малых группах и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения по данной проблеме;
- необходимостью психологической адаптации будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности и стереотипностью мышления, системой взглядов на обучение, сложившихся в обществе.

Целью нашего исследования является разработка, обоснование и реализация системы формирования умения организации учебной работы с учащимися в малых группах у будущих учителей начальных классов и выявление педагогических условий ее эффективного функционирования и развития.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В МАЛЫХ ГРУППАХ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Обучение младших школьников в малых группах как психолого-педагогическая проблема

Воспитание определенного типа личности, соответствующего требованиям времени, каждая образовательная система отражает в своих целях. Средством реализации новых целей становятся такие способы обучения, в которых определено единство содержания знаний, необходимых личности, и методов их преподнесения.

Современный этап развития отечественного образования характеризуется тенденцией перехода к диалогическим формам и способам обучения. Исторический анализ показывает, что развитие способов обучения основывалось на применении различных видов общения.

В психолого-педагогической литературе общепризнано, что максимальной продуктивностью, с точки зрения результата учения, обладают формы учебной деятельности, предполагающие организацию процесса совместного решения поставленных задач. Это групповая, совместная и коллективная деятельность.

Исследованием групповой, коллективной деятельности занимаются следующие ученые: Н.Б. Москвина, В.Я. Ляудис, И.Б. Первин, М.Д. Виноградова, А.И. Остапенко, Т.И. Франчук, Н.Н. Хан, М.Б. Челышкова и др. Коллективный способ обучения (КСО) представляют М.А. Мкртчян, А.Г. Ривин; «Диалог культур» – В.С. Библер, С.Ю. Курганов; системы развивающего обучения (по Л.В. Занкову, по Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову) и т.д. Однако в настоящее время нет единого

мнения в отношении понятий «коллективной», «групповой» и «совместной деятельности».

В исследовании С.В. Мелешинной подробно описаны две ведущие позиции:

- понятия «коллективной», «групповой» и «совместной деятельности» считаются различными (К.А. Абульханова-Славская, В.К. Дьяченко, И.М. Чередов, Г.И. Щукина и др.).

- являются идентичными понятиями (Л.К. Асимова, Н.Б. Москвина, Х.Й. Лийметс, В.В. Рубцов, Т.И. Франчук и др.).

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения исследователей второй позиции и считаем, что сущность групповой и коллективной деятельности одинакова. Так как в малых группах проявляются все основные признаки коллективной деятельности: «наличие общей цели; разделение функций и обязанностей; сотрудничество и взаимопомощь; привлечение участников работы к контролю, учету и управлению; общественно-полезный характер деятельности всех и каждого участника в отдельности; равенство объективных условий для каждого».

Описание различных этапов и уровней групповой, совместной и коллективной деятельности, их роль в формировании личности ученика раскрыты в работах: Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.Б. Добровича, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.С. Макаренко и др.

При существующем разбросе и неоднозначности понятия «взаимодействие» мы все-таки можем говорить о едином понимании этого понятия с точки зрения деятельностных позиций. Взаимодействие – это такой вид деятельности, который предполагает единство, взаимообусловленность связей двух основных его компонентов – деятельности обучения и деятельности учения, а также их субъектов – преподавателя и студентов, учителя и учеников в целостном педагогическом процессе.

В отечественной педагогике накоплен значительный материал по различным формам обучения и их сочетанию

(М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.К. Крупская, М.Н. Скаткин, С.Т. Шацкий и др.). Так, И.М. Чередов дает следующее определение формы организации обучения: «это конструкция отрезка процесса обучения, которая предполагает упорядочение, налаживание, приведение в систему взаимодействия учителя с обучающимися при работе над определенным содержанием учебного материала».

Несмотря на различия в обозначении («формы организации обучения», «формы организации учебной деятельности», «формы организации учебной работы»), в нашем исследовании будем использовать их как идентичные.

В интересах нашего исследования рассмотрим подробнее групповую форму организации учебной работы и остановимся на малых группах. Она относится к общим формам обучения, так как любая конкретная из них (урок, экскурсия, лекция и т.д.) строится на основе различных сочетаний общих форм (фронтальная, групповая, индивидуальная). Малая группа имеет ряд преимуществ перед большим коллективом обучающихся: подвижность, возможность выстроить реальные гуманистические отношения между субъектами обучения.

Такое смещение акцентов целей и содержания обучения предъявляет к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов ряд специфических требований, особо актуальной представляется проблема формирования умения организации учебной работы в малых группах школьников в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов.

Подробно рассматривается групповая форма организации обучения в следующих трудах: В.В. Котова, И.Т. Огородникова, И.Б. Первина, Н.А. Сорокина, В.П. Тарантея и др. Так, Г.К. Селевко к групповым способам обучения относит классно-урочную организацию, лекционно-семинарскую систему, формы дифференциации учебного процесса, дидактические игры, белл-ланкастерскую систему, бригадно-лабораторный метод, метод проектов, метод Трампа и т.д.

Описание и характеристики малых групп довольно подробно представлены в отечественной социальной психологии (Г.М. Андреева, Я.Л. Коломенский, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и др.). Учеными изучено взаимодействие в малой группе, выявлено влияние структуры на личность, структура, типы взаимодействий в группе. В психологическом словаре дается следующее определение малой группы – это достаточно устойчивое объединение 3–6 человек, связанных взаимными контактами.

В.К. Дьяченко обозначил признаки групповой работы следующим образом [2]:

- наличие единой цели у всех участников группы;
- разделение обязанностей труда, его функций и привлечение учащихся к учету, контролю, управлению;
- организованное сотрудничество, доверие и взаимопомощь внутри коллектива;
- поощрение внимания и заботы всех о каждом и наоборот;
- создание равных благоприятных условий для успешной деятельности каждого учащегося.

Включение младших школьников в различные виды совместной работы на уроке содействует повышению ее продуктивности как в отношении результата, так и со стороны развития каждого ученика и самой группы; формирует условия для эффективного и благоприятного развития большинства учащихся начальных классов. Для того чтобы группа дошла до высокой степени взаимодействия, необходимо время и тщательная подготовка учителя.

Групповая форма учебной деятельности – это способ организации работы младших школьников, который характеризуется непосредственным взаимодействием сверстников внутри группы и прямым сотрудничеством между учителем и его учениками. Она способствует эффективности усвоения учебного материала, упорядочивает учебный процесс и благотворно влияет на взаимоотношения учащихся внутри группы.

Групповая форма учебной деятельности подразумевает осуществление дифференцированных или одинаковых заданий малыми группами учеников (2–6 человек) при их взаимодействии – сотрудничестве внутри групп и при непосредственном управлении педагога.

«Малая группа» – это практически не меняющаяся по составу группа учащихся, которая находится в постоянном взаимодействии друг с другом, а также приводит к эмоционально-личностному ориентированию и специфическим межличностным связям. Данная группа в условиях образовательного процесса является незаменимой и весьма продуктивной формой взаимодействия младших школьников, при этом выполняя коммуникативные, познавательные, развивающие и нравственно-воспитательные задачи.

Также представляется реальной возможность решения и ряда других учебных и воспитательных задач, в ходе которых происходят различные изменения:

- быстрее и продуктивнее формируются понятия, умения, навыки, на которые тратится гораздо меньше сил и времени, чем во время фронтального обучения;
- младшие школьники гораздо комфортнее и уютнее чувствуют себя в школе и испытывают огромное удовольствие от совместной деятельности на уроках;
- повышается объем изученной и пройденной программы, а также прочность его понимания и запоминания;
- формируются такие качества, как человечность и теплота, желание помочь однокласснику;
- изменяется характер взаимоотношений между сверстниками: уменьшается агрессия, безразличие, нетерпимость друг к другу;
- увеличиваются возможности реализаций творческих, индивидуальных способностей школьников и разнообразия их познавательной деятельности;
- усиливается сплоченность группы, так как появляются общие цели и задачи;

- учащиеся начинают лучше чувствовать и понимать самих себя и одноклассников, относиться к себе и друг к другу с большим интересом и пиететом;

- младшие школьники активно помогают в учебе своим сверстникам, а также с большим уважением относятся к работе учителя;

- возрастает требовательность к самому себе, следовательно, каждый участник малой группы гораздо лучше себя контролирует и реальнее оценивает свои возможности;

- формируются навыки, которые важны и значимы для жизни в обществе: чувство такта, ответственность, самостоятельность, умение вести себя, учитывая мнения, желания и возможности других людей.

Опишем подробнее принципы формирования малой группы. Сами группы и их состав образуются на разных этапах урока, исходя из психологических, дидактических и управленческих целей педагога и результатов наблюдения. Каждая сформированная группа продолжает свою деятельность столько времени, сколько ей необходимо для реализации поставленной задачи. Предназначенная для каждой группы конкретная задача строго ограничивается по времени и по окончании данного времени дети предъявляют результаты своей работы (иногда педагогически важнее не результат, а сам процесс совместной деятельности учащихся).

В нашем исследовании под малой группой (или микрогруппой) мы будем понимать организованное учителем объединение 4–6 младших школьников для осуществления учебно-познавательной деятельности на уроке.

Под формой организации обучения обучающихся в малых группах будем понимать способ организации совместной деятельности обучающихся на уроке при опосредованном руководстве и сотрудничестве с учителем, когда взаимодействие между учителем и учениками осуществляется по принципу: «учитель – группа сотрудничающих между собой

обучающихся». Суть учебной работы с младшими школьниками в малых группах представлена в двух основных ее характеристиках: наличие фактического учебного взаимодействия школьников и опосредованное руководство учителем процессом обучения.

Учитывая положения теории учебной деятельности и ее субъекта, представленные в исследованиях отечественных ученых Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, П.И. Пидкасистого, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, Д.Б. Эльконина и др., в нашем исследовании учебная работа в малых группах рассмотрена с позиций этой теории.

В настоящее время, при переходе современной начальной школы к образовательным технологиям развивающего обучения совершенствование содержания и методов обучения осуществляется различными способами. В нашем исследовании мы рассмотрим этот переход через преобразование (трансформацию) группового взаимодействия субъектов обучения.

Далеко не все способы организации совместных действий, которые возникают в сотрудничестве учителя с малыми группами обучающихся, ведут к развитию и определяют зону ближайшего развития ученика. Проблема состоит в том, чтобы раскрыть своеобразие совместных действий обучающихся в малой группе, в процессе формирования учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей дальнейшее развитие каждого учащегося.

Так как в младшем школьном возрасте преимущественное развитие получает следующий тип организации совместной деятельности – через подражание действию учителя, то такие популярные в школьной практике формы учебного взаимодействия, как «взаимный контроль», «взаимный обмен заданиями и способами решения задач», освоение моделей взаимодействия и т.д., становятся особой задачей для обучающихся. Для младших школьников проблема заключается не только в том, чтобы правильно решить задачу, но и как надо

взаимодействовать, чтобы решить эту задачу во взаимодействии, т.е. совместно.

Высокие результаты и умение сотрудничать в группе обусловлены не только навыками, способностями, знаниями, но и мотивацией целеполагания, которое определяется не только практическими достижениями учащихся на уроке, но и их выступлениями в классе перед своими сверстниками, на различных мероприятиях. Младший школьник с высоким уровнем мотивации, который стремится получить положительные результаты, усердно трудится ради достижения намеченных целей.

При подготовке студентов к учебной работе с обучающимися в малых группах необходимо обратить внимание на пересмотр способов распределения деятельности между субъектами обучения. Субъектами в нашем исследовании мы будем считать учителя начальных классов и малую группу обучающихся как коллективного субъекта обучения.

Этот пересмотр способов распределения деятельности проявляется в анализе, преобразовании и моделировании задаваемых учителем способов совместной работы. При такой организации деятельности младшие школьники не только реализовывают заданный учителем способ совместной деятельности, но и перестраивают его при определенном участии и помощи. Это означает, что необходимо расширение перечня известных учебных действий для младших школьников, обучающихся в малых группах. Эта идея нашла свое отражение в трудах отечественных исследователей В.В. Давыдова, В.В. Рубцова и др.

Решение проблемы образования, основанного на системе развивающихся взаимодействий и сотрудничестве учителя с малыми группами обучающихся, представляют множество разнообразных направлений и подходов. В психолого-педагогической литературе существует два взаимоисключающих друг друга подхода.

Рассмотрим эти позиции в следующей таблице (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика
ведущих теоретических подходов к учебному сотрудничеству
в малых группах**

Позиции	Основные положения
1	2
Теоретический подход	<p>1. Разработанная Ж. Пиаже концепция интеллектуального развития ребенка, в которой детская кооперация рассматривается в связи с влиянием на развитие ребенка социальной среды, и развитие интеллекта происходит через индивидуальную деятельность. Эта концепция определила направления исследований в современной западной психологии (С.В. Cazden, E. Forman, 1980; M. Cole, 1992; W. Doise, G. Mugny, 1978; L. Martin, 1983; A.-N. Perret-Clermont, 1980; J.B. Thibo, Н.Н. Kelly, 1961; E. Webb, 1975; J. Wertch, 1979)</p> <p>2. Отечественные исследования в этом направлении – развитие концепции о психическом развитии через социальное к индивидуальному, основанной на культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Учеными проанализированы закономерности формирования различных психических функций: в совместной учебной деятельности (Г.Г. Кравцов, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянов, Г.А. Цукерман и др.); особенности личностного развития в зависимости от групповых и коллективных форм учебной работы (А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.); продуктивные формы совместной учебной деятельности (В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, В.П. Панюшкин и др.)</p>

1	2
Типы организации совместных учебных действий	<p>1. Характерно точное копирование тех способов распределения деятельности, которое учитель предлагает обучающимся в малых группах в виде некоторых моделей и схем. Сталкиваясь с ситуацией, когда заданный способ взаимодействия оказывается ограниченным (не может обеспечить правильного решения задачи), обучающиеся в малой группе не могут действовать</p>
	<p>2. Обучающиеся в малых группах не только могут реализовать заданный учителем способ совместной деятельности, но могут (при определенном участии и помощи учителя) перестроить его. Это требует от обучающихся анализа средств и способов будущей деятельности, а главное, анализа самих возможностей выполнить собственное действие совместно. Возникает содержательная связь между способом совместного действия и поиском решения задачи</p>
Формы развития обучающихся	<p>Парадигма 1-го типа обучения: через подражание действию учителя</p>
	<p>Парадигма 2-го типа обучения: через преобразование (трансформацию) самих способов взаимодействия обучающихся между собой в малой группе и учителем. Причем переход от одной формы к другой определяется индивидуальным уровнем развития каждого ученика, включаемого в совместную деятельность малой группы</p>

Так, к действиям преобразования, моделирования, контроля и оценки способа решения задачи при обучении младших школьников в малых группах добавляется особая система совместных действий обучающихся: включение в деятельность различных моделей действия и их взаимную координацию, совместное моделирование задаваемых учителем образцов взаимодействия в малой группе, коммуникация и взаимопонимание. В этих ситуациях изменяются функции учителя начальных классов, формируются навыки совместного планирования и моделирования деятельности, тогда и возникает содержательная связь между способом совместного действия обучающихся в малой группе и поиском решения задачи.

Рассмотрим таблицу 2, в которой отражено применение форм организации обучения в малых группах учителями начальной школы. Нами было опрошено 167 учителей 56 общеобразовательных организаций Челябинской области.

Таблица 2

**Применение групповых форм организации обучения
в современной начальной школе**

№ п/п	Групповые формы обучения		в %
1	Традиционные формы	- работа по рядам	89
		- экскурсия	76
		- дидактические игры	64
		- экспериментальная работа группой	57
2	Активные формы	- учебный диалог	87
		- учебная дискуссия	68
		- круглый стол	59
		- учебная работа в малых группах	92
		- брейнсторминг	86
		- учебный диалог	73
		- опытно-экспериментальная работа	57

Анализ данных таблицы показывает, что ведущими групповыми формами работы с младшими школьниками в традиционной форме являются: экскурсия, дидактические игры, опытно-экспериментальная работа; при активном обучении преобладают: у работающих учителей начальных классов – это учебный диалог и учебная дискуссия, работа обучающихся в малых группах стоит лишь на 4-м месте. У студентов, проходящих педагогическую практику в условиях нашего эксперимента, работа с обучающимися в малых группах преобладает.

Объясняя причины неполного использования учебной работы с обучающимися в малых группах, учителя начальных классов отметили в своих анкетах следующее: 56 % респондентов указали, что не встречали методическую литературу по взаимодействию обучающихся. Ответы такого порядка не случайны, так как существующие программы и учебники начальной школы практически не уделяют внимания организационным формам обучения.

Поэтому при подготовке будущего учителя начальных классов необходимо сделать акцент на овладение умением организации учебной работы с обучающимися в малых группах. Организация такой работы начинается с первого школьного дня и оформляется как процедура знакомства. Ритуалы, этикет совместной работы элементарные навыки кооперации осваиваются сначала на дошкольном, внеучебном материале. Это делается для того, чтобы учебное, понятийное содержание, требующее хотя бы минимальной дискуссионной готовности и рефлексивности, осваивалось сразу в форме совместной работы, и обучающихся на уроках родного языка не приходилось учить одновременно: и навыкам работы со словами, звуками, буквами, и навыкам взаимодействия.

Инновационный подход к учебно-воспитательному процессу, целью которого является развитие у учащихся способности осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, ролевого и имитационного моделирования, поиска и опре-

деления личностных смыслов через взаимодействие в малых группах позволяет разрабатывать модели воспитания школьников как организацию учебно-поисковой, исследовательской деятельности; учебно-игровой, моделирующей деятельности; активного обмена мнениями, творческой дискуссии и т.п.

Исследовательская, поисковая ориентация связана с развитием критического и творческого мышления учащихся и отражает нацеленность на специальное обучение поисковыми процедурами, формирование культуры рефлексивного мышления школьников.

Использование игровой модели предполагает включение имитационного и ролевого моделирования, сопровождается специальной проработкой эмоционально-личностной стороны (эмоционально-личностная рефлексия) и делает на ней акцент. Игра имеет многоцелевое назначение, так как позволяет обсудить сложные проблемы, приобщиться к освоению культуры дискуссии, овладению методами формирования коллективного и группового мнения.

Модель дискуссии строится как целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины. Общепринято, что знание, добытое в споре, обретает для ученика личностный смысл, становится его убеждением, происходит формирование ценностных ориентаций личности. Смысл дискуссии состоит не только в том, чтобы получить правильный ответ на обсуждаемый вопрос, но и в том, чтобы предельно развернуть, драматизировать, сделать эмоционально значимым и ценным для ее участников сам путь поиска этого ответа. Характерными чертами этой модели являются: обмен информацией в ходе обсуждения; поощрение разных подходов к решению обозначенной проблемы; сосуществование несовпадающих точек зрения по обсуждаемым вопросам; возможность критиковать любое мнение; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общей позиции или решения. Это связано как с задачами конкретно-содержательного плана, так и задачами организации взаимодействия в группе. К первым – отно-

ются: осознание противоречий, трудностей обсуждаемой проблемы; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения и т.д. Среди задач второго рода – распределение ролей в группах-командах; выполнение коллективной работы; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности.

На задачах организации педагогом взаимодействия учащихся в микрогруппе остановимся поподробнее.

В современной психолого-педагогической литературе групповая работа классифицируется по различным основаниям (табл. 3).

Таблица 3

Классификация групповых форм работы

Основание классификации	Содержание группового взаимодействия
1	2
По содержанию выполняемого задания	Аналитическая, проектировочная, практическая, рефлексивная, контрольно-оценочная, исследовательская, игровая микрогруппа
По характеру взаимодействия учащихся в микрогруппе	Группа с назначенным (выбранным) лидером; со свободным распределением ролей в микрогруппе; с предварительным распределением функций каждого члена микрогруппы
По продолжительности, повторяемости	Одноразовые; периодические; временные и постоянные микрогруппы
По результату	Найдено совместное решение поставленной задачи; выработано единое мнение группы по заданному вопросу; налажен положительный психологический климат в группе (и как результат – желание работать в том же составе дальше)

1	2
По взаимодействию с педагогом	Частичный контакт с педагогом (по мере необходимости); самостоятельная работа микрогруппы (без прямой помощи педагога); педагог является равноправным партнером с учащимися в микрогруппе; в роли лидера в микрогруппе выступает педагог

Особенностью современных подходов к обучению и воспитанию является организация педагогом взаимодействия учащихся через микрогруппы. Необходимость такой организации воспитательной работы требует от педагога владения определенным комплексом психологических, педагогических и содержательно-предметных знаний и умений, позволяющих ему полноценно строить свою педагогическую деятельность, творчески подходить к процессу воспитания школьников. К ним мы относим следующие знания и умения:

1) психологические знания о личности школьника (структуре, механизмах нормального и аномального развития, кризисах, особенностях возрастного развития на данном этапе, диагностике), психических процессах и их связи с типом личности;

2) знания о закономерностях деятельности учащихся в микрогруппах, уровнях групповой организации, способах разрешения конфликтов, формах общения в данном возрасте, стилях лидерства;

3) умения, обеспечивающие педагогу полноценное управление воспитательным процессом; к ним относятся: использование эффективных методов по организации деятельности в микрогруппах, а также выбор приемов в зависимости от предметного содержания деятельности и т.п.

При формировании субъектной позиции микрогруппы учащихся основной задачей для педагога становится формирование самостоятельности школьников, которая понимает-

ся как инициативность в построении взаимодействия внутри микрогруппы, направленного на обретение собственной позиции каждого ребенка.

В процессе взаимодействия учащихся в микрогруппах критерием успешности является перевод конфликта их позиций из личностного в содержательный план. Представим разнообразие форм и методов воспитания при взаимодействии школьников в микрогруппах и дадим описание содержания такого взаимодействия (табл. 4).

Таблица 4

Взаимодействие учащихся в микрогруппах

Методы и формы воспитания	Описание содержания деятельности учащихся в микрогруппе
1	2
Микроспор	Учащиеся рассматривают взаимоисключающие факты, результаты исследований и на их основе обучаются отстаивать свою точку зрения, соотносить ее с позициями других учащихся
Исследование проблемы	Учащиеся выбирают проблему для исследования либо сами, либо предложенную учителем. Сами выбирают содержание и роли, собирают информацию, анализируют и оценивают данные, делают выводы и представляют решения
Рассмотрение примеров	Педагог дает школьникам проблему или ситуацию и вопросы, которые учащиеся обсуждают или развивают и делают доклад о сути дискуссии
Совместные упражнения	Педагог или сами учащиеся выбирают направление для совместных упражнений в виде соревнования, деятельности, направленной на умственную или физическую стимуляцию, учебные игры

1	2
Брейнсторминг	Происходит обсуждение определенных тем, проблемных ситуаций по типу мозговой атаки
Практические занятия	Самостоятельное (или с помощью педагога) распределение функций в микрогруппе для выполнения практического задания, внутригрупповой контроль и демонстрация конечных результатов
Дидактические игры	Педагог создает ситуацию в микрогруппе для игрового обучения. Учащиеся самостоятельно определяют свое место в игре. После игры проводится анализ и дается оценка каждому учащемуся в малой группе
Дискуссия	Осуществляется обмен не только результатами решения задач, но также идеями, позициями. Смысл дискуссии – не только в получении правильного ответа на обсуждаемый вопрос, но и в прохождении самого пути поиска этого ответа

Итак, взаимодействие в микрогруппах может стать эффективным условием обучения и воспитания школьников. Качество работы с учащимися через взаимодействие в микрогруппах зависит от мастерства педагога, но существуют и требования к школьникам при работе в микрогруппе:

- учащиеся выясняют условия совместного выполнения задания;
- фиксируют устно или письменно ход совместных действий;
- обсуждают микрогруппой полученные результаты;
- делают сообщение по итогам работы своей микрогруппы и т.п.

Так, В.В. Рубцов выделяет следующие структурные компоненты организации взаимодействия учащихся в микрогруппах:

- распределение начальных действий и операций по ролям, которые побуждают к поиску решения поставленной проблемы;

- обмен между членами микрогруппы способами действия в силу необходимости совместного преобразования различных из них для получения совокупного продукта деятельности;

- взаимопонимание в микрогруппе, объективно возникающее при необходимости установления соответствия своих собственных действий и продукта с теми же показателями других соисполнителей.

Мы выделили психологические средства осуществления учебного взаимодействия в микрогруппах:

- коммуникация, обеспечивающая взаимопонимание между сотрудничающими учащимися, планирование совместных действий и выбор необходимых способов достижения цели;

- рефлексия, устанавливающая осознанное отношение ученика к своим действиям и обеспечивающая их преобразование.

Сегодня в фокусе педагогической науки и практики находится личность ребенка. Происходит активный процесс осознания самооценности каждого растущего человека, его уникальности и неповторимости. Современный школьник нуждается в понимании и признании, сохранении его индивидуальности и широком поле его личностного развития, а это возможно через организацию учебно-воспитательного процесса посредством взаимодействия учителя с микрогруппами учащихся.

Нами проанализированы различные варианты организации работы обучающихся в малых группах, при которых у каждой из них есть возможность найти оптимальную форму взаимодействия:

- работа «хором»: младшие школьники вместе называют первое слово, вместе тянутся за фишкой и т.д.;

- ученики в малой группе делят работу по операциям: один ученик называет слово, второй – кладет фишку и т.д.

Взаимодействие младших школьников строится по договоренности и очереди: «либо ты сначала, либо я»;

- младшие школьники распределяют между собой элементы учебного материала: один ученик называет слово и ставит первую фишку, другой – подстраивает к ней вторую и т.д. Взаимодействие строится по принципу: «если ты делаешь «А», то я делаю «а» и т.д.

Задача учителя на этом этапе – помочь тем редким малым группам, которые не смогли найти свой стиль работы самостоятельно.

Существует два внешне наблюдаемых критерия, по которым можно судить о слаженности работы малой группы:

- 1) снижение числа ошибок в тот период обучения, когда индивидуальные работы обучающихся полны ошибок;

- 2) отсутствие личных конфликтов, удовольствие партнеров от совместной работы, желание и далее взаимодействовать в таком же составе.

Высокая результативность при решении учебных задач не является показателем подлинной совместимости младших школьников в малой группе. Эта результативность не должна быть ведущим критерием учительской оценки учебного взаимодействия обучающихся в малых группах. Такое взаимодействие необходимо строить так, чтобы провоцировать интеллектуальный конфликт, содержательное разрешение которого и дает групповой эффект. Если малая группа ограничивается обменом результатами, а не способами рассуждений, возможен негативный эффект работы обучающихся в малой группе.

Перераспределение, обмен ролями – обязательный принцип организации работы в малых группах, нацеленный на то, чтобы учить младших школьников различать и координировать свою точку зрения и взгляды партнеров, согласовывать различные способы действий, учитывать замыслы другого человека. «Опыт “бывания” в разных отношениях внутри целостного группового взаимодействия дает учащемуся средство к децентрации – к различению объекта и своей точки зрения на объект» [112].

При формировании субъектной позиции малой группы обучающихся основной задачей для учителя становится формирование учебной самостоятельности младших школьников, которая понимается как инициативность в построении учебного взаимодействия внутри малой группы, направленного на обретение собственной позиции каждого учащегося в малой группе. Соответственно этой стратегической задаче перед учителем начальных классов выдвигаются тактические цели и средства:

- создать условия для эмоциональной и содержательной поддержки каждого учащегося в малой группе;
- через организацию микрогрупп в малой группе дать возможность каждому учащемуся формировать собственную позицию;
- каждому младшему школьнику создать условия для приобретения опыта выполнения тех рефлексивных функций, которые составляют умение учиться: в 1-м классе – это функция контроля и оценки, позже – целеполагание и планирование;
- дать дополнительные мотивационные средства обучающимся для взаимодействия в малой группе, органически сочетая на уроке формирование учебно-познавательной деятельности и личностного развития каждого учащегося через взаимодействие в малой группе.

Экспериментально доказано, что развитая учебная дискуссия возможна уже в 1-м классе и организуется путем прямого обнажения противоречий, заложенных в изучаемых понятиях (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Слово «дискуссия» происходит от латинского *discussio* (исследование, разбор) и означает обсуждение какого-нибудь спорного вопроса для выяснения разных точек зрения.

На наш взгляд, сегодня результативнее, не общеклассная дискуссия, а микродискуссии младших школьников, работающих малыми группами по 3–5 человек. В этом случае эффективными средствами запуска дискуссии в малой группе являются так называемые «ловушки»-задания. Они строятся так, чтобы с неизбежностью поляризовать мнения обучающихся в малой группе, высказывающих различ-

ные точки зрения. В результате анализа существующих программ и учебников мы можем выделить несколько типов «ловушек»:

- задания-«ловушки», различающие ориентацию ученика на задачу и на действия учителя;
- задания-«ловушки», различающие понятийную и житейскую логику;
- задачи, не имеющие решения;
- задачи с недостающими данными;
- ситуации открытого незнания.

В настоящее время существуют следующие две формы организации учебной дискуссии: простая форма учебного спора, когда противостоят друг другу не две идеи, а два разных факта, результата и учебная дискуссия, в которой идет обмен не только результатами решения задач, но и более сложными продуктами мышления – идеями, позициями. Такие дискуссии начинаются всегда с поляризации разных точек зрения – их обнаружения, формулирования и четкого противопоставления.

Смысл учебной дискуссии в малой группе состоит не только в том, чтобы получить правильный ответ на обсуждаемый вопрос, но и в том, чтобы предельно развернуть, драматизировать, сделать эмоционально значимым и ценным для младших школьников сам путь поиска этого ответа. Выделим следующие приемы организации учебной дискуссии в малой группе обучающихся:

- дискуссионный способ постановки учебной задачи;
- учитель сам высказывает ошибочную, но формально убедительную точку зрения;
- задания с неправильными или неполными условиями;
- задания с «ловушками» и т.п.

Общепринято, что знание, добытое в споре, обретает для ученика личностный смысл, становится его убеждением.

В ходе групповой работы решаются два вида задач: освоение собственно предметного материала урока; формирование и отработка навыков по уяснению нового способа действий.

В процессе работы обучающихся в малых группах критерием успешного овладения знаниями и способами действий является перевод конфликта позиций обучающихся из личностного в содержательный план. По результатам опроса учителей школ, анализа учебников и программ мы получили следующую картину наиболее частого использования при работе с малыми группами обучающихся методов обучения по ведущим предметам:

- обучение грамоте: рассмотрение примеров, дидактические игры, учебный микроспор;
- русский язык: учебная дискуссия, совместные упражнения, практические занятия;
- математика: исследование проблемы, совместные упражнения, брейнсторминг;
- окружающий мир: практические занятия, рассмотрение примеров, учебный микроспор и т.д.

Во время взаимодействия в малой группе необходимо научить школьников правильно строить свои высказывания (как выразить свою точку зрения, высказать своё несогласие с мнением другого ученика, уточнить высказывание одноклассника и т.д.). Кроме этого необходимо выработать и зафиксировать правила работы в группе. А поскольку все группы в своем развитии проходят стадию конфликтных отношений, то учителю нужно научить младших школьников различным способам выхода из конфликтных ситуаций. Успешность групповой работы зависит от того, насколько правильно и удачно сформированы группы.

Деление учащихся на малые группы.

- Группа по желанию – учащиеся сами выбирают тех, с кем они хотели бы работать, т.е. объединяются по взаимному выбору.

- Задание на формирование группы по желанию может даваться в двух вариантах: разделитесь на группы по ... человек в каждой или разделитесь на ... одинаковые группы.

- «Случайная» группа – группа, формируемая по принципу случайности.

- Формирование «случайной» группы: из тех, кто сидит рядом – на одном ряду, за соседними столами, всякого рода жребий. Это может быть билетик с номером или названием группы, полоски бумаги разного цвета, различные геометрические фигуры; фанты; считалки, а также деление по порядку дней рождений (группы образуются из детей родившихся зимой, весной, летом и осенью); расчет по росту, цвету волос, полу и т.д.

- Группа, сформированная лидером (капитаном, командиром).

- Учитель назначает лидера для каждой группы из числа наиболее способных учащихся, а лидер набирает себе группу. Эту работу можно провести так:

- а) первые 4 человека, заявившие о своём желании работать в определённой группе, становятся её участниками. Можно предложить желающим поднять руки или записаться под названием групп на листочках или на доске;

- б) лидеры по очереди набирают себе команды (каждый называет по одному человеку, затем по второму и так далее до полного набора группы). Если же выбор лидеров производится учащимися, то учитель говорит: «Для работы нам понадобится разделиться на группы. Давайте выберем лидеров, которые эти группы сформируют. Кого бы вы хотели видеть лидерами?» Учащиеся называют кандидатов в лидеры, обсуждают варианты и принимают решение (в крайнем случае, с помощью голосования).

- Группа, сформированная учителем в соответствии с поставленными целями. Например, в такую группу можно объединить лидеров или особо успешных учеников с целью либо получения хорошего результата (например, на конкурсе или олимпиаде), либо для того, чтобы исключить их из общей работы, тем самым создав условия остальным для самостоятельной работы. «Медленных» участников тоже можно выделить в отдельную группу, чтобы дать им возможность работать с «собственной скоростью». Можно разбить класс на группы по различным трудностям и проблемам. Так удобнее проводить коррекционную работу. По типу работы

одна группа проектирует, другая – проводит исследование, третья – решает проблему.

- *По теме работы:* группы выполняют задания, отличающиеся по теме работы.

- *По уровню сложности задания:* учащиеся в малых группах выполняют задания различной степени трудности, которые либо учитель предлагает учащимся, учитывая достигнутый ими уровень усвоения знаний, либо каждый ученик выбирает для себя наиболее оптимальный вариант.

Группы можно сформировать различными способами, но общее правило таково: малые группы необходимо формировать так, чтобы они не повторяли уже сложившиеся в классе группировки и были по настоящему рабочими.

Выбор того или иного способа формирования групп зависит от целей, которые ставит учитель в данный момент. Например, для того, чтобы школьники научились работать вместе, целесообразно использовать тщательно подобранные учителем группы, которые могут оставаться без изменения достаточно долго (5–6 недель). Когда дети уже усвоят основные навыки работы в группах, учитель может поставить перед ними задачу – научиться устанавливать нормальные рабочие отношения с любыми людьми, даже если они вам не нравятся. В этом случае самый подходящий способ формирования групп – по принципу случайности.

- Организовать взаимодействие учащихся в группах можно самыми разными способами. Учителю важно знать особенности различных способов группового взаимодействия, чтобы эффективно использовать их для достижения конкретной цели. В своей практической деятельности мы осваивали один из возможных способов работы в малых группах и использовали его всякий раз, когда для этого представлялась возможность. Опыт показывает, что отработанные формы существенно упрощают организацию работы в группах.

Существуют различные способы группового взаимодействия учащихся.

- «Мозговой штурм». Каждый участник высказывает как можно больше идей о том, как решить задачу, а затем они об-

суждают пригодность этих способов действия и готовят ответ от «группы». При проведении «мозгового штурма» возможны следующие варианты организации работы:

а) «Круглый стол»: члены группы (в произвольном порядке) высказываются. Пока один говорит, остальные слушают. Возможный вариант: говорящий держит жезл спикера. Передать жезл другому члену группы, значит, передать ему слово.

б) «Обсуждение по кругу». Порядок работы такой же, как на «круглом столе». Отличие в том, что члены группы высказываются в заранее установленном порядке (например, по часовой стрелке).

• Конвейерный тип взаимодействия. Между детьми распределена последовательность операций, составляющих действие по решению задачи. Конвейерный тип взаимодействия удобен, прежде всего, для отработки навыков. Он эффективно работает при освоении операционально-го состава действия, где каждый участник малой группы отвечает за одну конкретную операцию. До тех пор, пока не будет выполнена одна операция, не может быть начата другая.

• Кооперационный тип взаимодействия. Может быть использован при решении задачи, требующей больших затрат времени. Для ускорения решения задачи члены группы договариваются между собой, кто и что будет делать. Продукт групповой работы складывается из результатов работы каждого участника группы.

• «1–2–все». Каждый член группы выполняет задание самостоятельно. Члены группы обсуждают свои результаты и готовят вариант материала в парах. Пары представляют свои материалы на обсуждение группы. Группы готовят итоговый вариант материала.

• «Трехшаговое интервью». Группа разбивается на пары. Работа в парах: детям предлагается взять друг у друга интервью на определенную тему, а потом представить мнение друг друга группе. Группа собирается вместе: все члены группы высказываются поочередно.

- «Номера» («Цвета»). Учитель устанавливает порядок нумерации учащихся в группе. Каждый учащийся в группе получает номер (как вариант карточку определённого цвета). Учитель даёт задание группе. После того как работа в группе завершена, учитель объявляет номер (цвет) и только один ученик от каждой группы отвечает на поставленный вопрос.

- Ролевое взаимодействие необходимо организовать тогда, когда выполнение задания требует одновременного удерживания нескольких позиций (ролей), например: исполнитель и проверяющий, а это затруднительно, особенно для первоклассников.

- Возможны следующие ролевые функции участников группы: лидер (координатор, командир), оформитель (секретарь), докладчик (спикер), хранитель времени, завхоз... Такую работу надо проводить, соблюдая определённую последовательность в действиях. Фронтальная работа должна быть для учащихся моделью групповой работы: сначала учитель не только исполняет роли координатора, секретаря и докладчика (обобщает версии учащихся), но и анализирует вслух вместе с учениками смысл и способы выполнения каждой функции. Постепенно процесс фронтальной работы организуется так, что частично или поэтапно эти функции делегируются нескольким учащимся (несколько секретарей фиксируют версии, несколько докладчиков делают обобщения). Затем учащиеся используют этот опыт при работе в группах. Распределение ролей очень полезно при проведении групповой дискуссии. Если роли не распределены, не исключено, что будут солировать всего один-два участника.

Данную работу можно организовать так, что в каждой из групп будет отрабатываться одна из операций способа действия. Освоив одну операцию, с которой учащийся испытывал затруднения, он может переходить в другую группу, где идет работа над другой операцией. Ученики, которые хорошо выполняют все операции, либо помогают другим учащимся (выступают консультантами), либо решают задачи по индивидуальным карточкам. Есть и другие способы:

на первом уроке одна группа учащихся (у кого в этом есть потребность) работает над темой «Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова», другая группа – над проблемой личных окончаний глаголов. Как правило, у детей есть затруднения в том и в другом случае. Тогда на следующем уроке эти две группы делятся каждая пополам, и начинается работа по «взаимообучению» и т.д. Учитель либо занимает позицию координатора работы групп (консультирует, оказывает помощь в выполнении заданий), либо руководит работой одной из них, в которой определены совместные действия младших школьников, воспроизводящие отношение «ученик – учитель» – различные формы взаимообучения, взаимопомощи, консультирования.

Такие способы группового взаимодействия эффективны для формирования самостоятельности школьников в выполнении готовых инструкций, в сличении заданного образца с результатом собственного действия. При этом один из детей в группе занимает позицию учителя: проверяет решение, оценивает работу другого ученика, излагает свою часть учебного материала и пр. (различные способы группового взаимодействия можно комбинировать на уроке, получая новые варианты). Когда работа завершена, необходимо организовать обсуждение результата работы групп. Первое время после того, как результаты были вывешены на доску, мы давали слово представителям каждой группы, даже если их результаты были практически одинаковы. Но это затягивало обсуждение, приводило к нерациональному использованию времени на уроке, а также к некоторому однообразию в организации такой работы. Это обстоятельство побудило нас искать различные варианты организации межгруппового взаимодействия, которые представлены ниже.

Как определить порядок выступления групп, если необходимо выслушать каждую из них (например, в случае, когда между группами распределены части одного задания)? Для этого учителю необходимо зафиксировать на доске порядок окончания работы каждой из групп. Первой своё выступление начинает та группа, которая первой закончила

свою работу. Иногда бывает достаточно послушать выступление одной из групп. Остальные группы участвуют в общей работе, уточняя, дополняя прозвучавшее выступление или задавая вопросы его авторам и помогая искать на них ответы. Результат, представленный в виде разнообразных схем, позволяет производить сравнение результатов через систему вопросов без рассказа всех представителей групп, что ускоряет процесс решения задачи, позволяет избежать утомляемости детей от выступления каждой группы. Можно предложить детям объединить похожие решения, а затем рассмотреть предложенные способы выполнения задания. При рассмотрении способов выполнения задания выступления лучше строить по степени приближения к правильному решению. Можно построить работу так: предложить детям посмотреть на представленные варианты и попробовать понять, как рассуждали их авторы. В качестве проверки предположений можно выслушать представителя от той группы, чьё решение обсуждается.

Итак, на наш взгляд, учебное взаимодействие в малых группах является оптимальным условием обучения всех младших школьников. «Привычкой и нормой общения в классе должны стать организуемые учителем культурные формы детской кооперации, чтобы их воспитательное значение перекрывало те индивидуальные тенденции, которые при стихийном образовании классной общности могут развиваться в эгоистический, конкурентный, кооперативный и другие стили общения, не оптимальные для рефлексивного развития младших школьников» [183].

Анализируя и сопоставляя вышеперечисленное, мы можем сделать вывод о том, что учебная работа с детьми в малых группах с использованием активных форм обучения коренным образом отличается от взаимодействия в малых группах младших школьников с применением традиционных форм как по форме, так и по содержанию. Поэтому и возникает необходимость в специальной подготовке будущего учителя начальных классов к этой организационной форме обучения.

1.2. Теоретико-эмпирический анализ проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к организации учебной работы в малых группах

Объективные тенденции в развитии цивилизованного мира таковы, что они с необходимостью подводят к эпохе устойчивого разумного развития, где действует закон опережающего развития образовательных систем по отношению к росту социальной и экономической форм жизни.

Так развивающее образование в настоящее время официально признано одним из приоритетных направлений совершенствования системы образования, активная образовательная политика государств всего мирового сообщества обращена к проблемам развивающего обучения.

Министерство образования РФ готовит и издает специальные программы. Более того, одним из принципов реформы современного школьного образования является принцип его строительства в качестве подлинно развивающего образования. Среди инновационных технологий, разрабатываемых современной отечественной наукой, особое внимание практиков привлекает система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, так как научный коллектив, созданный этими учеными, стремился с наибольшей точностью следовать всем существенным моментам гипотезы Л.С. Выготского и на широком фактическом материале превратил ее в развернутую целостную теорию.

В нашем исследовании формирования умения организации учебной работы с обучающимися в малых группах мы будем опираться на современную теорию развивающего обучения, которая представлена в научных трудах таких известных отечественных ученых, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др. А также на следующие научные теории: теорию периодизации психического развития в детском возрасте (Д.Б. Эльконин и др.); теорию основных типов сознания и мышления и соответствующих им действий (В.В. Давыдов); теорию учебной деятельности (И.Я. Лернер, Ю.А. Полуянов, В.В. Рубцов, Н.Ф. Талызина

и др.); теорию применения основных требований этой деятельности – при создании учебно-методических пособий (В.В. Репкин, А.В. Усова, Г.А. Цукерман и др.); теорию разработки психодиагностических средств выявления результатов развивающего обучения (В.И. Слободчиков и др.).

Очевидно, ключевая роль в подготовке специалистов, способных осуществлять учебную работу с обучающимися в малых группах, должна принадлежать педагогическим университетам. Это диктуется всей логикой решения проблем образования, требующих не только практического воплощения, но и фундаментального научного подхода.

Так, проблема профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в вузе освещена в исследованиях О.А. Абдуллиной, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, П.И. Пидкасистого, В.П. Симонова, В.А. Сластенина, Н.А. Томина, Н.М. Яковлевой и др. Значительное внимание уделялось подготовке будущего учителя начальных классов в работах И.И. Каждан, В.И. Масловой, О.И. Плехих, Л.А. Сачек, Т.Д. Сусловой, Н.И. Фатеевой, Д.И. Шевченко и др.

Но, в дидактике высшей школы проблема подготовки будущего учителя начальных классов к учебной работе с обучающимися в малых группах в не разработана достаточно подробно, это связано с недостаточной разработанностью самой теории и консервативностью образования в целом.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что в нашей стране и за рубежом опубликовано большое количество работ по проблеме формирования профессионально-педагогических умений. Определение понятия «умение» мы находим в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина и других ученых. В психологии все авторы, независимо от того, какой концепции они придерживаются, отмечают, что «умения» проявляются в деятельности, которая имеет ярко выраженный сознательный характер, основанный на процессах мышления. Такое пони-

мение умения нам близко, так как в исследовании формирования обозначенного нами умения рассматриваем это умение с деятельностных позиций.

Так, деятельностный подход к определению понятия «умение» мы отмечаем у В.В. Давыдова – «Своеобразная связь действий и операций – это есть умение. Умеющий человек одно и то же действие может выполнять в громадном многообразии условий, и в соответствии с этими меняющимися предметными условиями, он подстраивает сохраняющемуся действию постоянно иные операции». «Умение – это способность выполнять определенную деятельность в новых условиях, образующихся на основе ранее приобретенных знаний и навыков», – отмечает К.К. Платонов.

В отечественной науке нет единой позиции по отношению к понятию «умение». Полемика ведется о соотношении понятий «умение» и «навык». По существу проблемы можно выделить две взаимоисключающие концепции. Сторонники первой концепции рассматривают «умения» как переходную ступень от знаний к навыкам, т.е. рассматривают «умения» как незавершенный навык (Е.В. Гуреев, Н.Д. Левитов, В.А. Рудик и др.). Представители второй концепции рассматривают «умение» как творческий навык, образующийся на основе сформированных знаний (О.А. Абдуллина, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев и др.).

Ученые, придерживающиеся этой концепции, считают, что умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления. Сознательный интеллектуальный контроль – это главное, что отличает умения от навыков. Так, сознательный характер умения отражен в определениях: Н.В. Рыкова – «умение – это готовность действовать разумно, сознательно, соображая, а не уподобляясь автомату», О.А. Абдуллиной, которая «умением» считает сознательное владение деятельностью.

Есть и компромиссные точки зрения, когда понятия «умение» и «навык» рассматриваются как синонимы (В.В. Чебышева); возможность равноправного существования проти-

воположных концепций, так как «указанные дефиниции» не пересекаются между собой (Д.С. Горбатов).

Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в те моменты, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений и управление умениями на уровне центральной нервной системы осуществляется более высокими анатомо-физиологическими инстанциями, чем управление навыками, т.е. на уровне коры головного мозга.

Мы разделяем точку зрения исследователей второй концепции, в которой рассматривается понятие «умение» шире, чем понятие «навык», и под «умением» понимается способность человека продуктивно, с должным качеством и в соответствующее время выполнять работу в новых условиях на основе ранее приобретенных знаний и навыков.

В данном исследовании мы будем придерживаться определения понятия «умения», данного К.К. Платоновым: «Умение – это личностно-обусловленное действие, одновременно являющееся и подструктурой опыта личности, как вид деятельности это действие, обеспеченное на основе имеющихся знаний и навыков, творческое достижение осознанной цели в новых условиях». Т.е. умение по своему характеру предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности и условиями или способами ее выполнения; по структуре – совокупность различных знаний и навыков; по механизму реализации – самостоятельный перенос известных способов поведения в новые условия.

Схожее определение дает А.В. Усова: «умение – это готовность личности к определенным действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков».

В отечественной психолого-педагогической литературе выделено несколько подходов и направлений в изучении формирования профессионально-педагогических умений: работы, основанные на психологической структуре педагогической деятельности (В.П. Бедерханова, А.А. Деркач,

Г.А. Засобина, Н.В. Кухарев, Г.И. Метельский и др.); профессиографическое (Н.Н. Змолинская, В.И. Маслова, А.И. Щербаков и др.); по отдельным видам работы учителя (З.Ф. Леонова, М.С. Пашкова, Л.Ф. Спириин, Н.А. Томин, М.А. Хрумкин и др.); по отдельным учебным предметам (И.Т. Огородникова, Л.В. Касляровская и др.).

Но вышеперечисленные направления не полностью удовлетворяют требованиям современной школы к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя начальных классов, способного организовать учебную работу с обучающимися в малых группах, так как:

- во-первых, учитель начальных классов один организует обучение по всем изучаемым школьниками предметам;
- во-вторых, эти направления не полностью учитывают специфику развивающего обучения, так как опираются на традиции классического образования;
- в-третьих, ведущим типом управления учебно-познавательной деятельностью младших школьников в развивающем обучении является система малых групп обучающихся.

Интересен подход Е.А. Орловой к трактовке понятий «умение» и «навык». В исследовании выделены следующие направления, связанные с:

- исследованием структуры деятельности;
- разработкой теории содержания образования;
- позицией теории формирования умственных действий;
- анализом структуры всесторонне развитой личности;
- позицией теории высшей нервной деятельности.

Исходя из представленных выше направлений, исследуемое нами умение мы относим к направлению исследования структуры деятельности, так как особенности методики развивающего обучения связаны с формированием у обучающихся целенаправленной учебной деятельности.

Проблему формирования умений организовать деятельность обучения при подготовке будущего учителя начальных классов рассматривали исследователи различных направлений: Л.С. Подмытова – профессиографического, Г.В. Бель-

тюкова, Т.Н. Шайденкова – функционального, В.Д. Красовский, А.А. Эм – структурного и т.д.

Определением умений, обеспечивающих управление учебно-воспитательным процессом в системе развивающего обучения занимались отечественные ученые А.К. Дусавицкий, А.И. Подольский, А.З. Рахимов и др.

Но специфика подготовки будущих учителей начальных классов к учебной работе с обучающимися в малых группах в развивающем обучении на сегодняшний день разработана слабо:

- не выделены методы и приемы организации учебной деятельности в малых группах с учетом типологии уроков в развивающем обучении;

- не существует пока учебников и методических пособий для педагогических вузов по организации учебной работы с обучающимися в малых группах, в учебных планах не предусмотрено изменение содержания обучения в сторону смещения акцента на работу с малыми группами в развивающем обучении;

- не существует системы переподготовки преподавателей по психолого-педагогическим дисциплинам и конкретным методикам преподавания с позиций обучения младших школьников в малых группах.

Быстрое распространение и внедрение развивающего обучения в практику начальной школы «снизу» подтолкнуло педагогические вузы к фундаментальной подготовке будущих учителей начальных классов к учебной работе с обучающимися в малых группах. Это подтверждается результатами анкетирования 172 учителей из 57 общеобразовательных организаций Челябинской области, использующими в обучении малые групповые формы организации учебно-воспитательного процесса. Результаты анкетирования позволяют сделать следующий вывод о том, что учителя не до конца используют потенциал малых групп.

Для профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к учебной работе с обу-

чающимися в малых группах необходимо определить роль и место малых групп при обучении.

Так научная школа Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова выделила конкретные условия реализации по ряду существенных показателей, раскроем основные показатели с учетом интересов нашего исследования.

1. Для обучающихся начальной школы ведущими психологическими новообразованиями являются основы теоретического мышления, содержательный анализ, планирование и рефлексия, которые формируются у обучающихся через систему малых групп.

2. У младших школьников ведущей деятельностью, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований, является учебная деятельность, основы которой формируются при обучении младших школьников в том числе и в малых группах.

3. Содержание и способы совместного осуществления этой деятельности через учебное взаимодействие младших школьников в малых группах.

4. Система методик, позволяющая определить уровни развития новообразований через обучение в малых группах.

5. Взаимосвязь с другими видами деятельности в малой группе.

6. Характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности в малых группах.

В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник учится овладевать теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета. Именно на формирование основ теоретических знаний обучающихся и делается упор в подготовке будущего учителя начальных классов.

Проблемы формирования учебной деятельности все-сторонне и обстоятельно разрабатываются в отечественной

психолого-педагогической литературе. Все исследования в этой области базируются на принципах деятельностно-личностного подхода, требующего рассматривать личность как продукт осуществляемой ею деятельности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.). Многими исследователями учебная деятельность рассматривалась как деятельность по решению учебных задач (Г.А. Балл, Е.Н. Кабанова-Меллер, Е.И. Машбиц и др.).

Учебная деятельность включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в 1-й класс, целостной ее структуры нет. Экспериментально доказано, что учебная деятельность формируется в течение нескольких лет, особенно интенсивно в начальных классах через обучение в малых группах. Поэтому проблема формирования учебной деятельности в малых группах разрабатывается применительно к младшему школьному возрасту в трудах следующих отечественных ученых: Ш.А. Амонашвили, Д.Б. Дмитриева, А.В. Захаровой, Д.Г. Кравцовой, А.К. Марковой, Л.В. Матюхиной, А.И. Раевой, В.В. Репкина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.

В этом направлении наиболее разработанной является концепция содержательного обобщения (В.В. Давыдов–Д.Б. Эльконин), которая предлагает организовать процесс обучения в малых группах так, чтобы формировать у младших школьников теоретические обобщения на основе усвоения ими теоретических знаний, содержанием которых является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Теория развивающего обучения опирается в рамках формирования учебной деятельности младших школьников на идею проблемного обучения, основы которого разрабатывались В. Оконе, М.А. Матюшкиным, М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером. Более того, теория содержательного обобщения связана с проблемным обучением. Так В.В. Давыдов отмечал, что понятие «учебные задачи» тесно переплетается с понятием «проблемной ситуации» [33].

Деятельность по подготовке будущего учителя начальных классов к учебному взаимодействию в малых группах связана с особенностью возраста детей и, прежде всего, с умением организации внешней практической деятельности младших школьников в малых группах с постепенным включением в их внутреннюю мыслительную деятельность, т.е. механизмы, основанные на интериоризации-экстериоризации.

Анализируя содержание теории развивающего обучения, необходимо отметить, что для обучающихся начальных классов наиболее характерны совместные формы учебной деятельности. Через учебную деятельность в малых группах осуществляются диалоги (полилоги), споры и дискуссии, т.е. преобладает постоянное и развернутое «социальное взаимодействие» обучающихся между собой в малой группе, малых групп обучающихся и учителя. Вместе с тем обучающие дискуссии приводят школьников к усвоению определенных понятий, ценностей и умений, выражающих общезначимые культурные нормы.

Следовательно, будущего учителя начальных классов необходимо сегодня обучать таким организационным формам, которые обеспечат выполнение учебной деятельности. Такой формой в нашем исследовании является организация обучения школьников в малых группах, описанная в предыдущем параграфе. Так, для полноценного осуществления подлинного развивающего обучения в современной начальной школе мы считаем необходимым овладение умением организации учебной работы с обучающимися в малых группах будущим учителем начальных классов.

Под умением организации учебной работы в малых группах будущим учителем начальных классов мы понимаем готовность осознанно реализовывать процесс обучения через учебное взаимодействие с малыми группами школьников; в практико-ориентированном значении – систему способов формирования учебной деятельности у обучающихся и их коммуникации.

В нашем исследовании применительно к выделенному нами умению разберем классификацию групп умений

Н.В. Кузьминой и Н.В. Кухарева, которые изучают деятельность учителя с точки зрения ее структуры, где психологическая структура деятельности учителя рассматривается как взаимосвязь, система и последовательность действий, направленных на достижение новых педагогических задач.

В психологической структуре деятельности Н.В. Кузьмина выделяет 4 компонента: конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический. Каждому из них соответствует определенный блок умений. Рассмотрим эти компоненты с точки зрения организации учебной работы в малых группах школьников.

Конструктивный: для организации учителем начальных классов учебной работы с обучающимися в малых группах этот блок будет заключаться в планировании содержания каждой конкретной формы для учебных занятий и проектировании педагогической деятельности по руководству учебным процессом через взаимодействие с малыми группами.

В организационный блок входят организация обучающихся для учебной работы в малых группах и управление учебным процессом в этот период.

К коммуникативному блоку относятся: установление учебного сотрудничества, где под учебным сотрудничеством мы будем понимать учебное взаимодействие обучающихся между собой в малой группе, а также малых групп обучающихся и учителя в достижении учебной цели с позиций лично ориентированной педагогики.

Учебное сотрудничество предполагает распределение различных точек зрения (позиций), представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт этих позиций и приведет малую группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия. Указание на это противоречие является тем продуктом работы малой группы, по которому можно судить о подлинной совместности обучающихся в малой группе.

Гностический компонент заключается в правильном выборе таких форм учебной работы с обучающимися в малых

группах, которые будут соответствовать задаче подлинного развития личности каждого учащегося.

В нашем исследовании мы дополнили эту классификацию еще одним компонентом – инновационным потенциалом учителя. Необходимость введения этой характеристики связана с резким увеличением количества новых педагогических технологий и, следовательно, возросшей потребностью современного образования в творческой, открытой к новому личности педагога.

Продолжая анализ результатов анкетирования учителей Челябинской области, отметим, что 48,8 % опрошенных считают, что не каждый учитель, даже после специальной подготовки может работать, применяя активные формы обучения. Выдвигают дополнительные требования, предъявляемые к учителю при организации учебной работы с малыми группами, к ним также относят творческий подход к обучению младших школьников в малых группах и положительное отношение к инновациям в обучении такими группами.

Под инновационным потенциалом педагога мы понимаем «совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, выражающую готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность, средств и методов». Сюда также относятся желание и возможность воспринимать и творчески воплощать обучение младших школьников посредством малых групп.

В дальнейшем в нашем исследовании мы будем также рассматривать умение организации учебной работы с обучающимися в малых группах по всем пяти компонентам: конструктивному, организационному, коммуникативному, гностическому и инновационному.

В настоящее время отечественная дидактика выделяет в структуре формирования умения 3 этапа: ознакомление с умением, осознание его смысла; первоначальное овладение им (несовершенное выполнение действий); совершенствование умения в процессе самостоятельного выполнения деятельности.

В основе положений дидактики о критериях оценки умения лежит то, что оно считается возникшим (сформированным), если человек при сознательном контроле и управлении может успешно выполнить требуемые действия.

Взяв за основу эту структуру, мы дополнили ее четвертым этапом – мастерством, выделенным нами из структуры формирования умения К.К. Платонова, и отразили последовательность формирования умения организации учебной работы с обучающимися в малых группах в развивающем обучении у будущего учителя начальных классов следующей структурой:

1-й этап: ознакомление с умением, осознание его смысла;

2-й этап: первоначальное овладение им (несовершенное выполнение действий);

3-й этап: совершенствование умения в процессе самостоятельного выполнения деятельности;

4-й этап: мастерство – творческое использование умения.

Следующее определение педагогического мастерства дает Н.В. Кузьмина – это «совокупность педагогических умений, которые делают сам процесс деятельности качественно своеобразным, индивидуализируют его».

В педагогической литературе существует несколько вариантов систем уровней педагогического мастерства (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин и др.). Но вышеперечисленные классификации не полностью подходят для решения проблемы формирования исследуемого нами умения. Так, при подготовке будущего учителя начальных классов к учебной работе в малых группах школьников мы считаем целесообразнее рассматривать уровни педагогического творчества, которые выделяет В.А. Бухвалов:

1. Повышение эффективности дидактической системы за счет внесения инструментов (приемов, методов, форм).

2. Повышение эффективности дидактической системы с целью применения инструментов в новой ситуации.

3. Принципиальное изменение частей (создание нового методического приема, формы или метода).

4. Новая дидактическая система.

5. Принципиально новое дидактическое направление (педагогика сотрудничества, сотворчества).

Для повышения эффективности организации малой групповой работы у будущих учителей начальных классов требуется овладение ими специальными психологическими, педагогическими и содержательно-предметными знаниями и умениями, наличие которых позволит будущему педагогу грамотно строить свою деятельность, решать стратегические и тактические задачи обучения школьников в малых группах.

Для того чтобы выявить условия формирования умения организации учебной работы в малых группах, нам необходимо определить смысл понятий «формирование» и «условие», в котором они применяются в данном исследовании. Понятие «формирование» в толковом словаре С.И. Ожегова трактуется как «придание определенной формы, законченности чему-либо; создание, составление, организация чего-либо». К.К. Платонов под «формированием» понимает «изменение личности под влиянием внешних воздействий». Есть определения понятия «формирование» у Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, Т.А. Ильиной, И.Ф. Харламова и др. В психологии «формирование» трактуется как «овладение всей системой операций по переработке информации, содержащейся в знаниях, и информации, получаемой от предмета, операций по выявлению этой информации, ее сопоставлению и соотношению с действиями» (А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, А.В. Петровский и др.).

Поднимая проблему эффективности формирования общепедагогических знаний, умений и навыков в учебном процессе, О.А. Абдуллина отмечает, что эффективность зависит от определенной системы условий. К ним относится «все, что связано с самим процессом формирования – с его построением, функционированием компонентов, с их развитием и т.д., исходя из природы, целей и задач обучения». Под понятием «условие» в справочной литературе понимается «среда, в которой пребывают и без которой не могут

существовать предметы, явления; то, от чего зависит другое» (Философский словарь, 1983 г.).

В работе мы использовали результаты исследований преподавателей кафедры педагогики начального обучения МПГУ. Соотношения компонентов познавательной деятельности схематически представлены следующим образом: «Знание – умение простое (элементарное) – навык – умение сложное».

Общая структура действий на уровне элементарных умений и навыков, способы их выполнения неизменны, на уровне сложного умения они вариативны, не связаны с приобретением свойств навыка. Так, Е.А. Орлова выделила следующие показатели сформированности сложного умения: понимание важности и значимости овладения данным умением, повышенный интерес к ним; проявление активности в процессе ознакомления с заданием, содержанием и структурой формируемого умения; актуализация знаний, элементарных умений и навыков, необходимых для реализации задач в определенной последовательности; внесение оригинальных рациональных приемов в практическую деятельность по овладению заданным умением; свободное применение умения в творческой деятельности, в новых измененных условиях.

Применительно к нашему исследованию под «формированием умения организации учебной работы с обучающимися в малых группах у будущих учителей начальных классов» мы будем понимать специально организованное, целенаправленное овладение студентами действиями и операциями, входящими в умение, а также создание необходимых условий, от которых зависит овладение будущими учителями начальных классов этим педагогическим умением.

Обозначив четыре этапа формирования вышеназванного умения в нашем исследовании и выделив пять компонентов, составляющих это умение, представим в таблице 5 их взаимосвязь.

Таблица 5

**Этапы формирования умения организации учебной работы
с обучающимися в малых группах**

№ п/п	Этапы	Составляющие умения
1	2	3
1	Ознакомление с умением, осознание его смысла	<p><i>Коммуникативные:</i> установление субъект-субъектных отношений с младшими школьниками в малой группе.</p> <p><i>Организационные:</i> применение традиционных форм работы с обучающимися в малых группах.</p> <p><i>Гностические:</i> знание и учет индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников в малых группах.</p> <p><i>Конструкторские:</i> планирование организации учебной работы в малых группах.</p> <p><i>Инновационные:</i> желание работать по системам развивающего обучения и творчески воплощать существующие нетрадиционные подходы в обучении малыми группами</p>
2	Первоначальное овладение умением (несовершенное выполнение действий)	<p><i>Коммуникативные:</i> создание ситуации перераспределения, обмена ролями в малой группе для различения и координирования точек зрения партнеров.</p> <p><i>Организационные:</i> создание ситуации необходимости учебного взаимодействия младших школьников между собой в малой группе.</p> <p><i>Гностические:</i> использование знаний о психологических новообразованиях для применения конкретных форм работы с обучающимися в малых группах.</p> <p><i>Конструкторские:</i> планирование интеллектуального конфликта в малой группе и его содержательно-предметного разрешения.</p> <p><i>Инновационные:</i> представление сравнительной характеристики учебной работы со школьниками в малых группах традиционной и развивающей систем обучения</p>

1	2	3
3	Совершенствование умения в процессе самостоятельного выполнения деятельности	<p><i>Коммуникативные:</i> создание ситуации содержательно-предметного взаимодействия обучающихся при работе в малых группах.</p> <p><i>Организационные:</i> создание условий для полноценной результативной работы всех малых групп обучающихся.</p> <p><i>Гностические:</i> комплектование малых групп обучающихся с учетом их личностно-индивидуальных и возрастных особенностей.</p> <p><i>Конструкторские:</i> использование приемов проблемного обучения для объяснения нового материала в малых группах.</p> <p><i>Инновационные:</i> овладение и введение в процесс обучения малыми группами элементов творчества</p>
4	Мастерство	<p><i>Коммуникативные:</i> создание атмосферы совместимости обучающихся в малых группах и подлинного взаимодействия между малыми группами.</p> <p><i>Организационные:</i> организация учебно-познавательной деятельности обучающихся в малых группах.</p> <p><i>Гностические:</i> вести обучение младших школьников в зоне их ближайшего развития посредством работы в малых группах.</p> <p><i>Конструкторские:</i> проектирование малых групповых форм работы для каждой конкретной учебной темы.</p> <p><i>Инновационные:</i> расширение возможностей конкретных форм учебной работы с младшими школьниками в малых группах, выявление и применение на практике новых форм малой групповой работы</p>

Опираясь на рассмотренные теоретические положения, нами были разработаны уровни сформированности исследуемого умения, а для оценки готовности будущего учителя начальных классов к организации учебного взаимодействия с обучающимися в малых группах – критерии готовности, которые подробно представлены в параграфе 2.1.

Проблема готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности представлена в следующих диссертационных исследованиях: А.П. Войченко, А.Г. Мороза, Р.И. Пеньковой, Т.Ф. Садчиковой, Е.Г. Шаина и др. В трудах М.С. Кобзева, В.Ф. Колупаева, В.Н. Никитенко, М.Л. Портнова, В.А. Сластенина, В.В. Тамарина и др., где разработаны критерии и показатели готовности, установлены уровни подготовки выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности.

Так, В.А. Сластенин педагогическую готовность представляет в виде системы (психологическая, научно-теоретическая, психофизиологическая, физическая готовность). Л.Ф. Спирин выделяет компоненты практической готовности, необходимые будущему учителю начальных классов.

Обобщенным критерием подготовки будущего учителя начальных классов к учебной работе с обучающимися в малых группах мы будем считать готовность его к осуществлению этой работы с младшими школьниками. Понятие готовности выбрано с учетом того, что оно является общепринятым и достаточно разработанным в педагогических исследованиях.

Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности предполагает овладение им системой психолого-педагогических, культурологических знаний, сформированность педагогических умений и навыков, необходимых для эффективного обучения школьников на основе гуманистического подхода, осознание необходимости самообразования и самосовершенствования.

Под готовностью будущего учителя начальных классов к учебной работе в малых группах в развивающем обучении мы понимаем интегративную характеристику личности, включающую в себя диалектико-материалистическое

сознание, новый тип мышления, наличие определенного уровня понимания сущности учебного взаимодействия обучающихся в малой группе, сформированность соответствующих умений и навыков передачи младшим школьникам знаний, организации способов деятельности и владение новыми технологиями в области организации учебного процесса через обучение в малых группах.

Выделим критерии готовности исследуемого нами умения:

- критерий дидактической грамотности студентов при обучении младших школьников в малых группах;
- критерий личностно-психологической готовности будущего учителя начальных классов к организации учебной работы в малых группах;
- критерий технолого-методической готовности будущего учителя начальных классов к учебной работе с малыми группами;

К дидактической грамотности мы отнесли:

- знание (понятие, определение, законы применения, структуры) об учебно-познавательной деятельности школьников в малой группе;
- знание видов и форм организации учебной деятельности младших школьников в малых группах;
- соответствие учебной деятельности младших школьников в малых группах заявленной учебной цели урока.

К критерию личностно-психологической готовности относятся:

- положительное отношение к инновациям в образовании;
- установление субъект-субъектных отношений со школьниками в учебном процессе;
- демократический стиль руководства группой обучающихся.

Критерием технолого-методической готовности выступают:

- умение проектировать виды и формы учебной работы в малых группах при изучении конкретной учебной темы предмета;

- организация совместной учебной деятельности в малых группах школьников;
- применение в практической деятельности организации учебной работы в малых группах.

В соответствии с указанными критериями (под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка чего-либо), нами определены 4 уровня сформированности умения, которые были использованы при оценке готовности будущего учителя начальных классов к организации учебной работы в малых группах на уроке.

Рассмотрим таблицу 6, в которой отражены уровни требований как для учителя начальных классов, владеющего умением, так и для обучающихся, непосредственных участников группового взаимодействия.

Таблица 6

**Требования к субъектам учебного взаимодействия
в малой группе**

Уровень требований	Содержание требований
К ученику, выпускнику начальной школы	<ul style="list-style-type: none"> - владеет содержательно-предметным общением со сверстниками в малой группе, - владеет содержательно-предметным общением с учителем, - участвует в совместной учебной деятельности со сверстниками, - сформированы основы учебной самостоятельности
К учителю	<ul style="list-style-type: none"> - владеет формами взаимодействия с младшими школьниками в малых группах, - формирует основы абстрактно-теоретического мышления младших школьников в процессе учебной работы в малых группах, - развивает рефлексивные способности обучающихся в малых группах, - формирует произвольное поведение младших школьников при работе в учебных малых группах, - формирует основы контроля и самоконтроля обучающихся в процессе взаимодействия в малых группах

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Переход начальной школы на современные технологии обучения обусловлен современными тенденциями гуманизации и демократизации общества. В связи с этим проведенный теоретико-эмпирический анализ психолого-педагогической литературы, анализ содержания теории учебного взаимодействия младших школьников в малых группах и практический опыт работы в школе по проблеме исследования позволили сделать вывод о необходимости теоретической и практической разработки проблемы организации учебной работы в малых группах. Под умением организации этой работы с детьми в малых группах мы понимаем готовность осознанно реализовывать в современной начальной школе технологию обучения через учебное взаимодействие с малыми группами обучающихся. Нами представлена форма организации обучения школьников в малых группах как способ организации их совместной деятельности на уроке при опосредованном руководстве и сотрудничестве с учителем, когда взаимодействие между учителями и учениками осуществляется по принципу: «учитель – группа сотрудничающих между собой обучающихся».

Структура умения организации учебной работы в малых группах школьников, включает пять составляющих: коммуникативную, организационную, гностическую, конструкторскую, инновационную.

Определены критерии сформированности исследуемого умения.

Формирование умения организации групповой работы должно проходить поэтапно, включая следующие стадии: ознакомление с умением, осознание его смысла; первоначальное овладение умением (несовершенное выполнение действий); совершенствование умения в процессе самостоятельного выполнения деятельности; мастерство.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ ШКОЛЬНИКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

2.1. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах у будущих учителей начальных классов на основе актуализации содержания обучения в рамках психолого-педагогических дисциплин

В настоящее время в образовательном пространстве высшей школы наблюдается многообразие подходов к определению содержания профессиональных знаний и практических умений. На данный момент нет дидактико-методического единства в понимании существенных изменений в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Анализ учебных планов и программ подготовки будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе позволяет вскрыть противоречие между возможностями осуществления подготовки студентов к работе и реальными потребностями современной начальной школы в учителях, подготовленных к современному образованию школьников.

Задача бакалавриата заключается в формировании базовых основ профессиональной культуры и основных деятельностных компетенций (коммуникативных, навыков поиска и анализа информации, коллективной работы и др.), позволяющих успешно осуществлять научно-исследовательскую, организационно-воспитательную, коррекционно-развивающую, преподавательскую, культурно-просветительную и консультативную деятельность.

Важной особенностью подготовки бакалавров педагогики является предоставление широких возможностей индивидуализации обучения с учетом личных интересов студента. Проекты стандартов предусматривают возможность проектирования и реализации индивидуальной образова-

тельной траектории для конкретного обучающегося с учетом его персональных образовательных запросов и возможностей.

Современный учитель должен наряду с решением задач предметного обучения, способствовать интеллектуальному, социальному и личностному развитию учащихся, что требует организации принципиально иной по содержанию и форме психологической подготовки школьных педагогов.

Данная задача нашла отражение в новом ФГОС ВО, который обеспечивает органичное сочетание фундаментальной и практико-ориентированной подготовки специалистов.

Немаловажной особенностью стандартов нового поколения является то, что их содержательная наполненность позволяет достичь оптимального уровня согласованности и преемственности в системе непрерывного образования: школа – педагогический вуз – школа. Мы считаем необходимым остановиться на некоторых моментах, которые должны быть учтены при реализации новой системы подготовки будущих педагогов.

Во-первых, в рамках информационного бума, наблюдаемого в современном обществе, немаловажной является подготовка будущего педагога к постоянному пополнению и обновлению знаний, умений и навыков.

Во-вторых, перестройка организации учебного процесса должна сопровождаться серьезной работой по психологической адаптации к ней основных участников образовательного процесса – педагогов и студентов.

В-третьих, подготовка конкурентоспособного специалиста невозможна без достижения высокого качественного уровня учебно-методического и информационного обеспечения и широкого использования современных образовательных технологий;

В-четвертых, необходимо наличие развитой социокультурной среды вуза, обеспечивающей личностный рост обучающихся, формирование у них общекультурных компетенций;

В-пятых, большое внимание должно быть уделено обе-

спечению практико-ориентированной составляющей учебного процесса.

И, наконец, в-шестых, необходима организация целенаправленной и систематической работы по выявлению и учету потребностей рынка труда в профессиональных кадрах различного уровня образования и квалификации, требований конкретных работодателей. Так, в рамках внедрения в образовательный процесс начальной школы стандартов третьего поколения, необходимым становится подготовка будущих педагогов к организации и осуществления внеучебной работы.

По данным изучения отношения работодателей к двухуровневой системе образования [1] следует, что выпускники-бакалавры столкнутся со следующими проблемами: недостаточной информированностью работодателей и кадровых агентств; высокими требованиями к уровню обучаемости, гибкости, адаптивности; необходимостью овладения технологиями поиска работы, развития карьеры, саморазвития и совершенствования профессиональных качеств. Всеобщим глобальным вектором развития образования в настоящее время стало понятие «образование для всех через всю жизнь», реализация которого, как нового подхода, может быть наиболее эффективно осуществлена в рамках перехода к системе двухуровневого образования и внедрения новых образовательных стандартов.

В государственных образовательных стандартах высшего образования и учебных планах факультета подготовки учителей начальных классов определены основные дисциплины, содержание которых способствует подготовке студентов к работе с малыми группами. Мы рассмотрели и проанализировали учебные планы, тематическое планирование, а также содержание тем, примерное соотношение учебного времени, отведенного на изучение основных положений по обучению будущих учителей работе в малых группах по блокам и дисциплинам. Анализ результатов позволил нам сделать вывод о том, что обучение студентов учебной работе с малыми группами школьников имеет место, и в со-

вокупности дисциплины психолого-педагогического и общекультурного направления представляют преимущественные возможности для подготовки будущего учителя начальных классов к такой работе.

Однако, по результатам анкетирования, далеко не все учителя начальных классов, применяют в своей работе групповые формы обучения в реальном учебно-воспитательном процессе на постоянной основе. Правомерно возникает вопрос о необходимости более глубокой организации подготовки студентов к учебной работе в малых группах.

Возможности дисциплин общекультурного направления в подготовке студентов будут носить пропедевтический характер в общей программе подготовки будущего учителя начальных классов.

В нашем исследовании более подробно рассмотрим направления обязательного минимума дисциплин психолого-педагогического направления (табл. 7).

Мы раскроем более подробно и представим результаты эксперимента на примере дисциплины «Педагогические технологии», так как эта учебная дисциплина является важнейшей частью общей системы психолого-педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе. Она учитывает уровень образования студентов и обеспечивает базовую подготовку для последующего углубления профессиональных знаний и умений будущих учителей начальных классов.

Целью дисциплины «Педагогические технологии» является «овладение студентами системой знаний о современных педагогических концепциях и технологиях, а также умениями, необходимыми для эффективной организации обучения и воспитания школьников. Она призвана заложить основы педагогического мышления будущих учителей, сформировать способность осмысливать педагогическую действительность, способность к проектной деятельности на основе системного подхода; научить принимать наиболее эффективные решения в соответствии с педагогическими закономерностями, принципами целостного педагогического процесса».

Таблица 7

Обучение студентов организации учебной работы младших школьников в малых группах в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин

Название дисциплины	Обязательный минимум содержания	Наполнение программного минимума содержанием в процессе эксперимента
1	2	3
1. Педагогика (раздел «Введение в профессию»)	Профессия педагога Спектр педагогических специальностей	Особенности педагогической деятельности учителя начальных классов при организации учебной работы в малых группах Новые педагогические специальности: учитель начальных классов и воспитатель дошкольной образовательной организации (владение знанием психологии малой группы)
	Педагогическая культура	Умение вести учебный диалог с малой группой, организовать учебное сотрудничество школьников в малой группе т.д.
	Личностно-профессиональные качества педагога	Демократический стиль руководства малой группой, принятие ученика как субъекта обучения и т.д.

1	2	3
2. Психология (раздел «Педагогическая психология»)	<p>Проблемы профессии и личностного развития педагога</p> <p>Мотивы педагогической деятельности</p>	<p>Формирование профессионально-инновационной готовности учителя к учебной работе с младшими школьниками в малых группах</p> <p>Способствовать всестороннему гармоническому развитию личности младших школьников через взаимодействие в малой группе</p>
3. Педагогические технологии	<p>Цель обучения</p> <p>Содержание воспитания</p> <p>Учебные планы, программы</p>	<p>Обучение младших школьников посредством малой группы общим способам деятельности. Развитие личности каждого школьника через обучение в малой группе в общей структуре целей образования</p> <p>Учебное взаимодействие обучающихся в малых группах, учебное сотрудничество учителя с малыми группами</p> <p>Изучение существующих учебных планов и программ под углом зрения ломления к обучению младших школьников в малых группах</p>

1	2	3
<p>4. Педагогика (раздел «Теория воспитания»)</p>	<p>Общечеловеческое, национальное и индивидуальное в образовании и воспитании</p> <p>Социально-деятельностная сущность личности и ее отношения с окружающим миром</p> <p>История образования и педагогических учений</p> <p>Современная зарубежная школа</p> <p>Развитие педагогики в России</p> <p>Российская школа и педагогика на современном этапе</p>	<p>Сочетание общечеловеческих идеалов с национальными воззрениями на понятие развития личности, развитие личности с точки зрения обучения в малых группах</p> <p>Личностно ориентированный подход к сущности личности, обусловленность форм взаимодействия в малой группе общественным сознанием</p> <p>Принцип развития личности через взаимодействие в малой группе в различных педагогических теориях и его современная интерпретация</p> <p>Состояние обучения в малых группах в начальной школе, а также при подготовке учителя других стран</p> <p>Зарождение идей развития личности через обучение малыми группами, традиции группового обучения в России</p> <p>Состояние и проблемы обучения школьников малыми группами в современной начальной школе</p>

Исходя из требований государственного образовательного стандарта к минимуму знаний и умений студентов по учебной дисциплине, для формирования умения организации учебной работы в малых группах мы выделили в этой дисциплине значимые для нашего исследования знания и умения студентов по направлениям:

- знание форм организации обучения школьников в малой группе;
- умение разработать фрагмент урока с использованием различных форм учебной работы в малой группе;
- знание современных концепций и систем обучения, опирающихся на обучение в малых группах;
- владение различными методами обучения и воспитания обучающихся в малых группах;
- знание основ организации экспериментальной и исследовательской работы по изучению проблем обучения в малой группе, проведение студентами доступных педагогических исследований в этой области.

Ведущими исследовательскими понятиями являются:

- личностно ориентированный, деятельностный подход к обучению;
- методы обучения (характеристика продуктивных методов: проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский; применение при работе с малой группой практических методов: упражнение, лабораторные и практические работы);
- формы организации учебной работы с учащимися в малых группах.

Данные понятия лежат в основе нашего эксперимента.

Экспериментальная работа проходила в несколько этапов.

Целью констатирующего этапа эксперимента было изучение уровня готовности организации учебной работы в малых группах у будущих учителей начальных классов. Результаты констатирующего эксперимента позволили определить уровень представления студентов об организации учебного взаимодействия со школьниками в малых группах

и соответствующем умении, необходимом для ее успешной реализации.

В эксперименте приняло участие 178 студентов факультета подготовки учителей начальных классов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Анализ полученных данных позволил математически доказать отсутствие существенных различий между группами.

Первое направление проведения констатирующего этапа эксперимента было связано с определением уровня дидактической грамотности, выявлением уровня знаний студентов о формах организации учебного процесса в малых группах.

Для определения уровня дидактической готовности мы применяли диагностико-дидактические карты, в которых:

1) включены вопросы на выявление понимания основных теоретических понятий, касающихся учебного взаимодействия с детьми в малых группах;

2) наличие заданий на знание видов и форм учебной работы с младшими школьниками в малых группах.

Кроме того, соответствие учебно-познавательной деятельности в малых группах заявленной учебной цели урока определялось разработанными технологическими картами уроков и контрольным микропреподаванием. Ниже приведена в качестве примера одна из таких карт-заданий для индивидуальной работы студентов.

Диагностико-дидактическая карта-задание:

1) Охарактеризуйте понятие групповой работы с младшими школьниками.

2) Опишите особенности формирования учебной деятельности обучающихся в малых группах.

3) Составьте технологическую карту урока по математике в 1-м классе по теме «Состав числа 6», с учетом работы младших школьников в малых группах.

Результаты работы по диагностическим картам оценивались следующим образом:

1 балл – не выполнено правильно ни одно из заданий;

2 балла – выполнено правильно 1–2 задания;

3 балла – выполнены правильно 3 задания.

Соответственно будем считать, что уровень дидактической грамотности низкий, если за работу с диагностической картой получен 1 балл, уровень дидактической грамотности средний, если получено 2 балла, и высокий, если получено студентом 3 балла.

Мы получили следующие результаты: у будущих учителей начальных классов дидактическая грамотность в организации учебной работы с учащимися в малых группах выражена недостаточно и не удовлетворяет в полном объеме требованиям современной начальной школы.

Таблица 8

Результаты определения уровня дидактической грамотности студентов к обучению младших школьников в малых группах на констатирующем этапе эксперимента

Категория опрашиваемых	Количество человек	Уровень дидактической грамотности, % от общего числа участвовавших в эксперименте		
		высокий	средний	низкий
Студенты	178	20,8	72,2	7

Приведенные данные были получены нами после изучения студентами старших курсов основных дисциплин психолого-педагогического направления, на период окончания студентами педагогической практики в школе. Это говорит о том, что проблема дидактической грамотности студентов полностью не решена.

Вторым направлением констатирующего этапа эксперимента было отслеживание личностно-психологической готовности студентов к учебному взаимодействию с малыми группами обучающихся, мы учитывали:

- положительное отношение к групповой работе с младшими школьниками;

- установление субъект-субъектных отношений с учащимися в малой группе;
- демократический стиль руководства группой обучающихся.

Положительное отношение студентов к инновациям в образовании определялось анкетированием.

Демократический стиль руководства группой обучающихся определялся методикой оценки уровня демократизации управления по стилевым характеристикам (УДУСХ).

Результаты анкетирования участников эксперимента оценивались следующим образом:

1 балл – отношение к инновациям в образовании положительное;

0 баллов – отношение к инновациям в образовании отрицательное.

Установление субъект-субъектных отношений с учащимися в учебном процессе оценивались следующим образом:

1 балл – наличие субъект-субъектных отношений с учащимися;

0 баллов – отсутствие субъект-субъектных отношений.

Результаты определения демократического стиля руководства определялись следующим образом:

1 балл – наличие демократического стиля руководства;

0 баллов – не демократический стиль руководства учебной группой.

Анализ результатов показывает, что дидактическая грамотность у экспериментальных групп выражена на 12,5 % (ЭГ-1) и 16,5 % (ЭГ-2) больше, чем у (КГ-1), и на 12 % и 16 % соответственно больше, чем у (КГ-2), что говорит об эффективности целенаправленного обучения в этом направлении. Рассмотрим полученные результаты определения уровня личностно-психологической готовности на формирующем этапе эксперимента в таблице 9.

Результаты определения уровня личностно-психологической готовности студентов к учебной работе с учащимися в малых группах на формирующем этапе эксперимента (в %)

Категория опрашиваемых	Кол-во человек	Оценка уровня личностно-психологической готовности, % от общего числа участвовавших в эксперименте					
		выражена		выражена слабо		не выражена	
		начало	конец	начало	конец	начало	конец
КГ-1	25	33	39,6	53,8	53,8	13,2	6,6
КГ-2	27	31,6	38,2	52	54,2	16,4	7,6
ЭГ-1	23	34,4	47,3	52,7	52,7	12,9	0
ЭГ-2	26	30,4	45,6	58,2	54,4	11,4	0

Сравнив результаты данных в данной таблице, мы можем сделать вывод о том, что уровень личностно-психологической готовности у студентов, прошедших специальное обучение, значительно выше, чем у студентов контрольных групп.

Принципиально важным в ходе экспериментальной работы явился выбор и выявление уровней сформированности исследуемого нами умения, поэтому представим вышеизложенную систему показателей готовности будущих учителей начальных классов к организации учебной работы в малых группах во взаимосвязи с уровнями сформированности этого умения.

Под уровнем сформированности умения мы понимаем меру количественного и качественного проявления сформированности умения. Анализ диссертационных исследований, психолого-педагогической литературы позволили выделить общепринятые три уровня сформированности умения: высокий, средний, низкий.

Дадим описание этих уровней с учетом описанных выше критериев готовности, представляющих обобщенный ре-

зультат готовности студентов к организации учебной работы с учащимися в малых группах:

На низком уровне студенты слабо владеют понятийным аппаратом и теоретическими знаниями по проблеме организации учебного взаимодействия с учащимися в малых группах; ограниченное знание видов и форм учебного взаимодействия в малых группах; несоответствие заявленной деятельности обучающихся в малых группах поставленной цели урока; студенты слабо владеют умением устанавливать субъект-субъектные отношения с учащимися; недостаточно умелое практическое владение формами работы с малой группой обучающихся; требуется помощь преподавателя и студента-консультанта при взаимодействии с малой группой обучающихся; демократический стиль руководства малой группой выражен недостаточно.

На среднем уровне теоретические знания по проблеме учебного взаимодействия считаются достаточными; практическое владение формами работы с малой группой обучающихся с помощью преподавателя и студента-консультанта, выраженный демократический стиль руководства малой группой.

На высоком уровне теоретические знания по проблеме шире программных; свободное владение понятийным аппаратом; полное соответствие деятельности обучающихся в малых группах поставленной цели урока; проектирование соответствующих форм учебной работы в малых группах при изучении конкретных учебных тем урока осуществляется без помощи со стороны преподавателя; педагогические действия при установлении субъект-субъектных отношений с учащимися осознанны и отличаются своеобразием инструментровки; демократический стиль руководства ярко выражен.

Одной из значимых компетенций будущего педагога является готовность к диагностической деятельности. Прежде чем заниматься формированием данного умения необходимо провести диагностические исследования, направленные на изучение уровня коммуникативного развития студентов.

Кроме того, необходимо вооружить будущих педагогов методиками, позволяющими диагностировать уровень коммуникативных способностей детей. Особое внимание следует уделить диагностике детей-мигрантов. Это связано с резким увеличением количества поступивших в школы Российской Федерации. Так большой процент мигрантов представлен из Азербайджанской Республики, Республики Армения, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Республики Таджикистан, Республики Узбекистан и других стран. В приложении представлены диагностические методики, которые могут быть использованы в данном направлении.

2.2. Формирование умения организации учебной работы в малых группах школьников в процессе осуществления преемственности видов педагогической практики у будущих учителей начальных классов

Система образования по своей сути консервативна, и это имеет своё объяснение. Далеко не все новшества и открытия, подчас ставящие под сомнение или даже отрицающие существующее положение дел в науке, искусстве, культуре, общественной или политической жизни страны, должны быть немедленно отражены в образовательном процессе. Да и растущий молодой человек – не машина, в которой можно заменить старые детали на новые, или компьютер, в котором легко переустановить более современное программное обеспечение. Но и не реагировать на различные изменения, происходящие в мире, современное образование не может. Нынешнее общество ещё в прошлом веке вступило в качественно новую «информационную» фазу развития, которая характеризуется тем, что: во-первых, каждые 18 месяцев количество информации в мире удваивается; во-вторых, главным камнем преткновения, выходящим за рамки проблем отдельно взятых государств, является решение проблемы усвоения, переработки, хранения и отбора необходимой ин-

формации; в-третьих, благодаря интернету и современным компьютерным технологиям имеется возможность в любое время и в любой точке местонахождения получать всевозможную информацию самостоятельно. Возникшую проблему «информационного бума» пытаются решить в том числе и в России. С этих позиций уместно рассмотреть новые подходы государства к реформированию российского образования, включая введение нового Закона об образовании (Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации Федерации»), а также другие документы, по-новому регламентирующие и дошкольное (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования), и начальное (Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования) образование. Направление студента в конкретное образовательное учреждение за период времени, отведённый учебным планом на педагогическую практику, имеет, как минимум, три положительных последствия. Во-первых, это «обкатка» и «примерка на себя» возможностей той инновации, которую студент-практикант апробирует в конкретном образовательном процессе. Во-вторых, это реальная помощь педагогам образовательной организации, ещё не успевшим пройти курсы повышения квалификации, в ознакомлении и внедрении демонстрируемой инновации. В-третьих, знакомство и вовлечение субъектов образовательного процесса (учеников, родителей, администрации учреждения и т.п.) в реалии данной инновации. Педагоги образовательных учреждений освоили и прошли курсы переподготовки по внедрению ФГОС НОО. Педагогическому сообществу необходимо было достаточно быстро, а главное, методически и содержательно правильно перейти на эти стандарты. Молодым, более раскрепощенным, не имеющим еще своего педагогического опыта, от которого подчас не желают отступать педагоги-стажисты, значительно легче попробовать в рамках практики и внедрить (при положительном отношении педагогов и администрации об-

разовательной организации) нововведения, заявленные в стандарте. С 1 сентября 2015 года в России вступил в силу «Профессиональный стандарт педагога», который подразумевает введение современных единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности. Из выступления И. Фрумина, профессора Высшей школы экономики: на то, «... чтобы стандарт заработал, потребуется не меньше десяти лет, однако, чтобы этот процесс прошел более безболезненно, необходимо перейти к процедурам, которые позволят стандарту педагога обеспечить максимально комфортное вступление выпускников в профессию...» Педагогическая практика может быть именно той «процедурой», которая обеспечит будущим учителям легкое вхождение в профессию с позиций «Профессионального стандарта педагога». Таким образом, педагогическая практика позволяет не только сформировать у студентов профессиональные компетенции, но и служит «инструментом» для внедрения инноваций в образовательный процесс в условиях нового законодательства.

При формировании профессионально-педагогических умений у будущих учителей большое значение имеет практическая подготовка. «Наличие педагогических умений может определяться только через анализ результатов их внешне выраженной деятельности. Поэтому необходимо производить сравнения реальных действий, в которых естественно выражаются разные степени проявлений выделенных показателей и признаков умелых педагогических действий» [117]. Значителен потенциал педагогической практики:

- в педагогическом плане – это выполнение двух основных функций: создание широкого общекультурного эмоционально значимого для студента фона усвоения основного образования и предметная ориентация будущего педагога в базисных видах деятельности с учетом его склонностей и интересов, т.е. реальная возможность выбора индивидуального образовательного пути;

- в социальном плане – это усиление стартовых возможностей будущих учителей начальных классов на образовательном рынке, это содействие определению их профессиональных планов;

- в культурном плане – это дополнительная возможность обогащения личности студента ценностями, накопленными человечеством.

Педагогическая практика – это именно та область, где будущий педагог имеет возможность приобретать новые знания и совершенствовать свои профессиональные умения самостоятельно.

В разработанной нами концепции педагогической практики на факультете подготовки учителей начальных классов отражены особенности организации и прохождения студентами педагогической практики.

Так для педагогов факультета центральным является вопрос о том, как подготовить будущих учителей XXI века к вступлению в «сообщество воспитывающих взрослых, сотрудничающих с ребенком, развивающих, а не подавляющих его».

В концепции на период педагогической практики современная начальная школа осмысливается как учебно-воспитательная система, в основу организации которой положен системный подход. Т.е. педагогическая практика рассматривается как система учебно-воспитательной работы студента в единстве с учебно-познавательной деятельностью и в соответствии с отечественной психолого-педагогической теорией, в основе которой заложен деятельностный подход.

В новых социально-экономических условиях система организации педагогической практики на факультете должна быть более гибкой, динамичной, мобильной и адекватно реагировать на быстро изменяющийся спрос на современного учителя начальных классов. Стратегически эта проблема решается введением многоуровневой струк-

туры подготовки студентов на факультете. В результате студент четко понимает и видит в целостном представлении педагогическую практику как структурную схему своей будущей профессиональной деятельности.

Среди условий, обеспечивающих ее успешность, значительную роль играет выбор школы, класса, педагога, готового передавать накопленный опыт. Студенты ЮУрГГПУ проходят педагогическую практику в многопрофильных гимназиях города, лицеях, школах-победителях областного конкурса «Школа года», сетевых базовых школах университета.

Преимственность видов педагогической практики, а также определение рейтинга студента после прохождения каждого ее вида выступают в качестве мотивирующего фактора по отношению к будущей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании, с учетом формирования у студентов навыков организации учебной работы с младшими школьниками в малых группах, мы рассмотрели новые возможности педагогической практики и выделили из общего числа те умения, которые невозможно сформировать без непосредственного участия студентов в период прохождения педагогической практики, а именно:

1) Установление субъект-субъектных отношений с учащимися в малой группе.

2) Применение на практике учебного взаимодействия школьников в малых группах.

3) Организацию содержательного общения обучающихся в малых группах.

В нашем исследовании представим вышеперечисленные формируемые умения в общей структуре педагогической практики на факультете подготовки учителей начальных классов (табл. 10).

Таблица 10

Формирование умений организации учебной работы в малых группах
в общей структуре педпрактики

№ п/п	Умения	Виды педпрактики	Курс	Задачи практики по формированию умения
1	2	3	4	5
I	Установление субъектных отношений с учащимися в малой группе	1. Учебная практика (преemptственность в обучении и воспитании дошкольников и младших школьников); 2. Научно-исследовательская 3. Производственная в качестве учителя начальных классов	2 2 4	Наблюдение и анализ преemptственности в организации совместных действий, способах работы с детьми в малых группах между д/с и школой; фиксирование и изучение учебно-познавательных действий младших школьников при обучении в малой группе; организация совместной деятельности обучающихся в малой группе

I	2	3	4	5
II	<p>Применение на практике учебного взаимодействия в малой группе</p>	<p>1. Летняя педагогическая практика</p> <p>2. Производственная в качестве учителя начальных классов</p> <p>3. Производственная в качестве учителя начальных классов</p> <p>4. Производственная в качестве учителя начальных классов</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>5</p>	<p>апробация различных форм учебной работы в малых группах в условиях временного детского коллектива;</p> <p>создание условий распределения и обмена способов действия между учащимися в малой группе;</p> <p>организация обучения первокурсников навыкам учебного сотрудничества в малой группе;</p> <p>организация решения учебных задач учащимися в малых группах</p>
III	<p>Организация социального общения обучающихся в малых группах</p>	<p>1. Летняя педагогическая практика</p> <p>2. Производственная в качестве учителя начальных классов</p> <p>3. Производственная в качестве учителя начальных классов</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>5</p>	<p>Моделирование ситуаций взаимодействия с помощью знаковых средств схем и моделей деятельности, где фиксируется состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками и последовательность выполнения</p>

Окончание табл. 10

1	2	3	4	5
IV	<p>Применение в новых условиях конкретных форм работы в малых группах и использование в практической деятельности инновационных подходов к учебному взаимодействию в малых группах</p>	<p>1. Летняя педагогическая практика 2. Производственная 3. Производственная</p>	<p>2 4 5</p>	<p>Расширение перечня известных учебных действий (преобразования, моделирования, контроля и оценки способа решения задачи); дополнение включения в деятельность различных моделей действия в малой группе и их взаимная координация, совместное моделирование задаваемых образцов организации совместной деятельности, а также коммуникация и взаимопонимание в процессе поиска новых способов организации совместной работы обучающихся в малой группе</p>

Опираясь на существующую структуру педагогической практики на факультете подготовки УНК, раскроем механизм управления процессом формирования умения организации учебной работы школьников в малых группах у студентов в период прохождения педагогической практики.

Применение рейтинговой системы контроля и оценки достижений студентов позволило отследить профессиональный рост каждого студента через прохождение всех видов практики и определить уровень сформированности отслеживаемого нами умения.

Определение рейтинга студента после прохождения каждого вида практики осуществлялось следующим образом. В основе рейтинговой оценки была положена шкала, которая представляет собой список составляющих умения в период прохождения студентами каждого конкретного вида педагогической практики. Против каждого пункта списка имеется графическая шкала для проставления оценки по пятибалльной системе. Затем все эти оценки складываются для получения среднего балла. Этот балл и будем считать рейтингом студента по отдельному виду практики. После прохождения последнего вида практики составляется сводная итоговая шкала, результаты которой позволяют представить общую картину уровня сформированности исследуемого нами умения.

В нашем эксперименте участвовали четыре группы студентов. Первая – студенты, поступившие в вуз имея среднее специальное образование, прошедшие курс по организации учебной работы с детьми в малых группах (ЭГ-1). Вторая – студенты, пришедшие в вуз после окончания 11-го класса.

В нашем эксперименте участвовали четыре группы студентов. Первая – студенты, поступившие в вуз после педагогических училищ, прошедшие спецкурс по организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении (ЭГ-1). Вторая – студенты, пришедшие в вуз после общеобразовательной школы и вышедшие на педагогическую практику после прохождения ими спецкурса (ЭГ-2). Третья и четвертая группы, в которых студенты спецкурс не посещали (КГ-1), (КГ-2).

Раскроем содержание рейтинговой системы контроля по каждому виду педагогической практики. Так, в период прохождения учебной практики на 2-м курсе обучение студентов наблюдению, выделению в учебном процессе и содержательному анализу мастерства учителя в организации работы с младшими школьниками в малых группах происходит целенаправленно: через посещение студентами уроков в начальной школе, занятий в детском саду и преподаванием психолого-педагогических дисциплин.

Во время прохождения этого вида практики по результатам дидактического анализа посещенных занятий и уроков, проводится обсуждение и заслушивание результатов наблюдений студентов.

Вопросы для наблюдения за организацией работы с детьми в малых группах воспитателя дошкольного образовательного учреждения:

1. Целесообразность организации работы детей в малых группах на данном занятии?

2. Каков психологический климат в малых группах дошкольников?

3. Отношение детей к занятиям в малых группах?

4. Роль воспитателя в процессе учебной работы малых групп?

5. Какова эффективность данной формы групповой работы?

6. Состоялось ли внутригрупповое взаимодействие детей?

7. Удалось ли воспитателю вывести дошкольников на содержательное общение в малой группе?

8. Состоялось ли межгрупповое взаимодействие дошкольников?

9. Какую часть учебного времени занимала работа в малых группах?

В эксперименте участвовало 53 воспитателя. По результатам наблюдений студентов 87 % воспитателей применяют формы работы с детьми в малых группах на занятиях, осознают значимость этой организационной формы обучения и

методически грамотно осуществляют организацию взаимодействия детей; 56 % воспитателей уделяют особое внимание внутригрупповым взаимоотношениям; 37 % педагогов обучают детей межгрупповому сотрудничеству на учебных занятиях.

При наблюдении в период прохождения практики за работой учителя начальных классов студенты заполняют следующую карту наблюдений (табл. 11).

Таблица 11

**Карта дидактического анализа за деятельностью учителя
по организации учебной работы
с младшими школьниками в малых группах**

№ п/п	Качество организации учебной работы с учащимися в малых группах	И.О. учителя начальных классов
		баллы 0 1 2-3 4-5 6-7 8-9
1	3	4
1	При изучении нового материала разбивает класс на малые группы	
2	При закреплении нового материала работает с малыми группами	
3	Применяет традиционные формы групповой работы	
4	Применяет активные формы групповой работы	
5	Ориентирует обучающихся на взаимодействие в малой группе	
6	Осуществляет учебное взаимодействие между малыми группами	
7	Следит за внутригрупповыми отношениями обучающихся	

1	3	4
1	Выявляет трудности в работе каждой малой группы	
2	Вызывает и поддерживает интерес каждой малой группы к учебному взаимодействию	
3	Объективно оценивает работу каждой малой группы	
4	Доброжелательность и такт по отношению ко всем обучающимся	
5	Создает положительный психологический климат в малых группах	
6	Опирается на дошкольные формы группового взаимодействия	

При определении качества организации работы учителя применялась девятибалльная шкала:

9–8 баллов – качество проявляется практически всегда;

7–6 баллов – качество проявляется часто;

5–4 баллов – качество проявляется не постоянно, на уровне 50 %;

3–2 балла – качество проявляется редко;

1 балл – качество не проявляется;

0 баллов – не могу ответить.

В нашем исследовании студентами были проведены наблюдения и дидактический анализ деятельности учителей (87 чел.) по организации учебной работы в малых группах школьников (табл. 12).

Таблица 12

**Сводная таблица результатов дидактического анализа
деятельности учителя по организации учебной работы
в малых группах (средний балл)**

№ п/п	Качество организации учебной работы с учащимися в малых группах	Баллы
1	При изучении нового материала разбивает класс на малые группы	5
2	При закреплении нового материала работает с малыми группами	7
3	Применяет традиционные формы групповой работы	4,5
4	Применяет нетрадиционные формы групповой работы	5
5	Ориентирует обучающихся на взаимодействие в малой группе	7
6	Осуществляет учебное взаимодействие между малыми группами	6,5
7	Следит за внутригрупповыми отношениями обучающихся	9
8	Выявляет трудности в работе каждой малой группы	6,5
9	Вызывает и поддерживает интерес каждой малой группы к учебному взаимодействию	7
10	Объективно оценивает работу каждой малой группы	5,5
11	Доброжелательность и такт по отношению ко всем обучающимся	7
12	Создает положительный психологический климат внутри малых групп	8
13	Опирается на дошкольные формы группового взаимодействия	9

Анализ результатов таблицы 12 показывает, что учителя не всегда придают особое значение учебному взаимодействию школьников в малых группах и используют эту организационную форму в своей педагогической деятельности.

Представим результаты для данного вида практики в таблице 13.

Таблица 13

Сводная рейтинговая таблица результатов педагогической практики по преемственности в обучении для студентов 2-го курса

№ п/п	Оцениваемая характеристика	Количество баллов
1	Результаты дидактического анализа деятельности воспитателя	5
2	Результаты дидактического анализа деятельности учителя начальных классов	5
3	Обработка результатов исследовательских заданий	3
4	Трудовая дисциплина студентов	3
	Rmax – максимальное количество баллов	16
	Rmin – минимально допустимое количество баллов	11

Рейтинг каждого студента по этому виду педагогической практики вычисляется путем сложения баллов, полученных студентом по каждой оцениваемой характеристике. Нами определено максимальное количество – 16 баллов, которое может набрать студент по итогам практики, и минимально допустимое количество – 11 баллов. Практикант, не набравший нижней границы баллов, считается не прошедшим педагогическую практику.

После этого вида практики студенты отмечают важное значение открытого опыта старших коллег, возможность

увидеть реально существующую организацию групповой работы в начальной школе.

Производственная практика ориентирована на усвоение усложняющихся умений педагогической деятельности учителя начальных классов и включает все виды и формы данной деятельности в общеобразовательной школе. В связи с этим в нашем исследовании основная нагрузка по формированию умения организации учебной работы в малых группах школьников ложится на этот вид практики.

Рассмотрим производственную практику студентов факультета подготовки учителей начальных классов на старших курсах, а также представим ее результаты в таблице 14.

Таблица 14

**Рейтинговая таблица по производственной практике
для учителя начальных классов**

№ п/п	Оцениваемая характеристика	Количество баллов
1	Результаты дидактического анализа деятельности учителя по организации учебного взаимодействия с учащимися в малых группах во время урока	5
2	Обработка результатов исследовательских заданий (по курсовым и дипломным работам и т.д.)	3
3	Технологическо-методическая готовность к организации учебной работы с младшими школьниками в малых группах	40
4	Трудовая дисциплина	6
	Rmax – максимальное количество баллов	54
	Rmin – минимально допустимое количество баллов	34

Рейтинг каждого студента по этому виду педагогической практики вычисляется путем сложения баллов, полученных студентом по каждой оцениваемой характеристике.

Нами определено максимальное количество – 54 балла, а также минимально допустимое количество – 34 балла. Студент, набравший менее 34 баллов, считается не прошедшим практику.

В качестве примера представим карту дидактического анализа деятельности учителя по организации учебной работы обучающихся в малых группах практикантки Алисы Б.

Таблица 15

Карта дидактического анализа деятельности учителя при организации учебного взаимодействия обучающихся в малых группах студентки 5-го курса, Алисы Б.

Ф.И.О. учителя _____

Педагогический стаж: 17 лет

Категория: первая

Номер школы _____

№ п/п	Качество организации учебной работы в малых группах	Баллы
1	2	3
1	При составлении конспекта урока планирует учебное взаимодействие обучающихся в малых группах	5
2	При закреплении нового материала работает с малыми группами	5
3	Применяет традиционные формы групповой работы	5
4	Применяет нетрадиционные формы групповой работы	4

1	2	3
5	Ориентирует обучающихся на взаимодействие в малой группе	4
6	Осуществляет учебное взаимодействие между малыми группами	4
7	Следит за внутригрупповыми отношениями обучающихся	5
8	Использует разнообразные формы работы в малых группах	4
9	Вызывает и поддерживает интерес малой группы к учебному взаимодействию	4
10	Объективно оценивает работу каждой малой группы	4
11	Доброжелательность и такт по отношению ко всем обучающимся	5
12	Создает положительный психологический климат в малых группах	4
13	При изучении нового материала разбивает класс на малые группы	3

Анализ полученных практикантами результатов показывает, что учителя чаще применяют организацию обучения младших школьников в малых группах для повторения, закрепления изученного материала (64 % учителей), в классах «слабого» и «среднего» состава обучающихся (48 %).

В период прохождения студентами производственной практики одним из направлений нашего эксперимента было определение технолого-методической готовности студентов к организации групповой работы с младшими школьниками:

- умение проектировать содержание деятельности обучающихся в малых группах при изучении конкретной учебной темы предмета;
- применение в практической деятельности умения организации учебной работы обучающихся в малых группах.

Умения оценивались методом рейтинга по 3-балльной системе. В оценке участвовали заместители директоров сетевых школ, преподаватели – методисты вуза, учителя начальных классов.

Определение степени согласованности мнений путем вычисления коэффициента ранговой корреляции между оценками различных судей позволяло избегать ошибки субъективности. Для количественной обработки мы присвоили каждому признаку в каждой градации количественные оценки 5, 4, 3, 2, взятые произвольно. При этом: «5» – высшее проявление признака; «4» – постоянное проявление признака; «3» – периодическое проявление признака; «2» – признак не проявляется.

Подсчет для каждого студента производился по среднему баллу. Выделив 3 уровня сформированности умений – высокий, средний, низкий, мы определили количественные значения для каждого уровня:

$$4,6 < \text{высокий} < 5$$

$$3,6 < \text{средний} < 4,5$$

$$2,5 < \text{низкий} < 3,5$$

Данные эксперимента, проведенного в самом начале практики, представлены в таблице 16 (на примере одной экспериментальной группы ЭГ-1).

Таблица 16

Результаты определения уровня технолого-методической готовности на констатирующем этапе эксперимента (ЭГ-1)

№ п/п	Проектирование работы в малых группах при изучении конкретной темы урока	Практическое владение учебным взаимодействием в малых группах	Средний показатель	Уровень
1	2	3	4	5
1	4	4	4	СР
2	4	4	4	СР
3	4	4	4	СР

Окончание табл. 16

1	2	3	4	5
4	4	3	3,5	Н
5	4	3	3,5	Н
6	3	3	3	Н
7	4	5	4,5	СР
8	3	3	3	Н
9	4	3	3,5	Н
10	4	4	4	СР
11	5	5	5	В
12	4	4	4	СР
13	3	5	4	СР
14	3	5	4	СР
15	3	4	3,5	Н
16	4	3	3,5	Н
17	3	3	3	Н
18	3	4	3,5	Н
19	5	4	4,5	СР
20	5	3	4	СР
21	4	5	4,5	СР
22	3	3	3	Н
23	4	3	3,5	Н

Таким образом, в процентном соотношении от общего числа студентов ЭГ-1 на низком уровне сформировано умение у 47,8 % (11 человек); на среднем – 47,8 % (11 человек); на высоком – 4,4 % (1 человек).

Результаты таблицы показывают, что технологическая методическая готовность студентов на констатирующем этапе эксперимента невысока и находится на низком и среднем уровне. В целом результаты первого контрольного среза по

экспериментальным и контрольным группам представлены в таблице 17.

Таблица 17

Результаты сформированности уровня технолого-методической готовности на констатирующем этапе эксперимента

Категория	Уровни сформированности технолого-методической готовности, %		
	высокий	средний	низкий
КГ-1	8	48	44
КГ-2	7,4	51,8	40,8
ЭГ-1	4,4	47,8	47,8
ЭГ-2	7,6	38,6	53,8

Анализ результатов позволяет нам сделать следующие выводы: во всех исследуемых группах около половины студентов имеют низкий уровень технолого-методической готовности (ЭГ-1) – 47,8 %, (ЭГ-2) – 53,8 % студентов; средний уровень – соответственно 47,8 %, 38,6 % студентов; высокий уровень сформированности показали всего (ЭГ-1) – 4,4 %, (ЭГ-2) – 7,6 % студентов.

Обобщая результаты констатирующего этапа эксперимента, главной нашей задачей при проведении формирующего эксперимента в период прохождения студентами педагогической практики было научить их определять место, логику развертывания и практическое использование возможностей различных видов учебной работы в малых группах при формировании учебной деятельности младших школьников. Усложнять деятельность обучающихся в малых группах за счет повышения ее самостоятельности,

усложнения содержания прорабатываемого учебного материала.

Для осуществления поставленной задачи студентам, вышедшим на педагогическую практику, необходимо было выполнить следующие требования:

- при планировании подготовки школьников к учебному взаимодействию в малых группах включить в педагогический процесс следующие приемы учебного общения друг с другом: эвристические беседы, дискуссии в малых группах и т.д.;

- при планировании учебной темы, составлении конспектов уроков с целью формирования конкретных компонентов или всей структуры учебной деятельности, обязательно включать кооперировано-групповую (выполнение различных частей общего задания в малой группе) и дифференцированно-групповую (задания для малых групп дифференцируются по степени сложности) работу с обучающимися;

- при составлении технологической карты урока планировать работу учебных малых групп по вовлечению младших школьников кроме внутригруппового в межгрупповое взаимодействие.

На каждый урок студенту было необходимо подготовить для школьников специальные инструкции при планировании учебного взаимодействия в малых группах. Например, по решению задачи [21]:

- 1) прочитайте внимательно задачу;
- 2) расскажите ее по частям: 1 – условие, 2 – вопрос и т.д.;
- 3) подумайте, надо ли решать задачу, чтобы ответить на ее вопрос (этот дискуссионный вопрос требует обсуждения в малой группе), если не надо, то почему;
- 4) ответьте на вопрос задачи;
- 5) что помогло вам правильно ответить на вопрос задачи?

Составить инструкцию по выполнению задания младшими школьниками, предварительно разбив их на малые группы:

- 1) прочитайте задание;
- 2) договоритесь и распределите работу между собой;
- 3) выполните каждый свою часть задания;
- 4) обсудите работу каждого обучающегося в малой группе, дайте оценку работы группы в целом;
- 5) подготовьтесь к объяснению выполненного задания перед классом, определите, кто будет представлять вашу малую группу.

Для отслеживания студентами эффективности организации учебного взаимодействия обучающихся в малых группах мы использовали таксономию учебных задач по Д. Толлинговой. Студенты контрольных и экспериментальных групп проводили самостоятельные и контрольные работы с младшими школьниками в течение всего периода прохождения педагогической практики. Сравнивая соотношение количества обучающихся контрольных и экспериментальных классов, успешно справившихся с заданиями при одинаковом индексе варибельности (*Ив*), на конец педагогической практики получили следующие результаты (см. табл. 18 на с. 94).

Таксация – выявление операционного качества задачи.

Ив – число разного типа задач/общее число задач в наборе;

Для определения степени усвоения школьниками учебного материала мы воспользовались коэффициентом усвоения знаний, который определялся по методике В.И. Загвязинского, с использованием формулы:

$$K_{ус} = P/a * v,$$

где *P* – число правильных ответов на вопросы контрольной работы;

a – число обучающихся в классе;

v – число всех заданий в контрольной работе.

Таблица 18

**Результаты анализа проведенных студентами
в период практики самостоятельных
и контрольных работ обучающихся**

Категория обучающихся	Кол-во чел.	Начало практики		Конец практики	
		<i>Ив</i>	<i>Кус</i>	<i>Ив.</i>	<i>Кус</i>
Контрольные классы	278	0,3	0,032	0,6	0,016
Экспериментальные классы	364	0,3	0,030	0,6	0,028

В данном исследовании минимально возможным считается $K_{ус} = 0,02$, при максимально возможном $K_{ус} = 0,04$ (из расчета 10 заданий в контрольной или самостоятельной работах и примерного количества – 25 учеников в классе, коэффициент усвоения знаний практически не изменился (с 0,030 стал иметь значение 0,028) и считается удовлетворительным. В контрольных классах коэффициент усвоения знаний при небольшом операционном разнообразии задач также был удовлетворительным, но при увеличении этого разнообразия стал ниже минимального $K_{ус} = 0,016$, при минимальном $K_{ус} = 0,02$.

Таким образом мы доказали эффективность организации учебного взаимодействия обучающихся в малых группах на период прохождения педагогической практики студентами экспериментальных групп.

Рейтинг студентов по результатам этого вида педагогической практики рассмотрим на примере одной экспериментальной группы (ЭГ-1) в таблице 19.

Таблица 19

**Сводная рейтинговая таблица педагогической
практики (ЭГ-1)**

№ п/п	И.О. студента	Рейтинговый балл (по списку)				
		1	2	3	4	Общий
1	О.Д.	5	3	28	6	42
2	С.В.	5	3	36	6	50
3	О.А.	4	3	24	5	36
4	П.И.	4	3	31	6	44
5	Е.П.	4	3	36	6	49
6	И.Н.	3	2	27	5	37
7	Ю.В.	5	3	27	5	40
8	Л.В.	4	3	30	5	42
9	А.А.	5	3	32	5	45
10	Е.А.	5	3	28	6	42
11	О.П.	5	3	30	5	43
12	Е.Г.	4	2	27	6	39
13	О.Г.	3	2	29	5	39
14	Т.И.	4	2	26	4	36
15	Н.В.	5	3	25	6	39
16	Н.О.	5	3	28	6	42
17	О.В.	3	2	25	5	35
18	Е.Н.	3	2	24	5	34
19	Т.В.	4	2	31	5	42
20	Н.В.	5	3	28	6	42
21	Ю.Н.	5	3	32	5	45

По данным таблицы наглядно видно, что минимальное количество баллов (34–36) за этот вид практики получили 4 студента, наибольший рейтинг (49, 50 баллов) получили 2 студента.

В целом, на основании полученных результатов экспериментальных данных, мы пришли к выводу о том, что технолого-методической готовности надо обучать целенаправленно, в стенах педагогического вуза. Это подтверж-

дается контрольными срезами на выпускном курсе университета, и если не ставить специальной целью обучения формирование вышеназванного умения, то это умение формируется недостаточно для будущего учителя начальных классов.

Проанализировав в целом результаты формирующего эксперимента по определению технолого-методической готовности в период прохождения студентами педагогической практики, мы имеем следующую диагностическую картину уровня готовности студентов факультета подготовки учителей начальных классов в проявлении умения организации учебной работы в малых группах с младшими школьниками (табл. 20).

Таблица 20

Результаты сформированности уровня технолого-методической готовности на формирующем этапе эксперимента

Категория	Уровни сформированности технолого-методической готовности, %					
	констатирующий			формирующий		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
КГ-1	8	48	44	12	48	40
КГ-2	7,4	51,8	40,8	11,1	51,8	37,1
ЭГ-1	4,4	47,8	47,8	21,7	61	17,3
ЭГ-2	7,6	38,6	53,8	23	61,7	15,3

Результаты таблицы показывают, что технолого-методическая готовность студентов экспериментальных групп значительно выше, чем у контрольных.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о значительном преимуществе студентов, прошедших специальное обучение по организации группового взаимодействия перед теми студентами, которые проходили педагогическую практику по существующему традиционному варианту.

2.3. Курс по выбору «Организация учебной работы с учащимися в малых группах» как условие формирования умения организации учебной работы в малых группах школьников у будущих учителей начальных классов

В связи с изменением приоритетов целей образования в целом и в частности начального образования в направлении развития личности обучающегося в педагогической теории и практике одной из актуальных задач становится изменение и корректирование целей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Особенно остро встает вопрос о профессиональной готовности к работе по организации учебного взаимодействия младших школьников в малых группах.

Анализ возможностей учебного процесса и данные констатирующего эксперимента показали, что подготовка будущих учителей начальных классов к организации учебного взаимодействия в малых группах общекультурным, психолого-педагогическим направлениями обеспечивается недостаточно, что и послужило основанием для выделения курса по выбору «Организация учебного взаимодействия с учащимися в малых группах».

Многоаспектность проблемы подготовки студентов к организации учебной работы в малых группах не позволяет решить эту проблему в рамках традиционных подходов к обучению. Поэтому в нашем исследовании мы выделили следующее условие формирования у студентов соответствующего умения – курс по выбору, основанный на системно-модульном подходе к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей начальных классов.

Необходимость опоры на системность в подготовке студентов обусловлена новыми подходами к содержанию обучения. Структурированное по модульному принципу содержание подготовки студентов позволяет сократить учебный курс по количеству часов до 30 %. Описание принципов построения модулей осуществлено нами в третьем параграфе первой главы.

В деятельности педагогических вузов в учебных планах обозначены и действуют программы различных курсов, которые по своему содержанию так или иначе связаны с проблемой формирования умения организации учебной работы в малых группах школьников. Анализ существующих программ и результаты нашего эксперимента показали, что в названных программах не рассматриваются особенности учебной работы с младшими школьниками в малых группах. А сущность группового взаимодействия обучающихся и его значение даются лишь в ознакомительном плане.

При разработке курса по выбору «Организация учебной работы с учащимися в малых группах» мы опирались на психологическую теорию деятельности (А.Н. Леонтьев); концепцию учебной деятельности и теорию возрастной периодизации психического развития (Д.Б. Эльконин).

В разработке и обосновании теоретических положений курса мы учитывали основные положения концепции развивающего обучения: о взаимосвязи обучения и развития (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.). Особое значение для нашего исследования имела теория разработки психодиагностических средств выявления результатов развивающего обучения (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.), модульное построение содержания спецкурса (М.А. Чошанов и др.).

При составлении программы курса нами ставились следующие задачи:

Дидактические:

1. Раскрыть сущность учебно-познавательной деятельности младших школьников в малых группах.

2. Углубить и расширить знания будущих учителей начальных классов об основных подходах к организации учебного взаимодействия в малых группах школьников.

Методические:

1. Выделить особенности организации учебной работы первоклассников в малых группах.

2. Определить формы взаимодействия учителя и обучающихся в малых группах на уроке.

3. Изучить формы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности младших школьников в малых группах на уроке.

4. Подготовить методические материалы для учителей школ по организации учебной работы в малых группах с младшими школьниками.

Практические:

1. Подготовить будущих учителей начальных классов к прохождению педагогической практики в современной начальной школе, с учетом организации учебного взаимодействия обучающихся в малых группах.

2. Сформировать у студентов умение организации учебной работы в малых группах школьников.

3. Подготовить практические материалы для студентов по организации учебного взаимодействия младших школьников в малых группах.

Теоретические (для курсовых и квалификационных работ студентов):

1. Конкретизировать следующие понятия: «малая группа», «учебное взаимодействие школьников в малой группе» и т.п.

2. Необходимые личностно-профессиональные качества учителя для организации эффективной учебной работы в малых группах школьников.

3. Инновационные подходы в организации учебного взаимодействия младших школьников в малых группах.

Целью курса по выбору является обучение студентов теоретическим основам организации учебной работы в малых группах.

Каждый модуль включает в себя: содержательный компонент, информационный и методический субкомпоненты; процессуальный компонент, деятельностный и коммуникативный субкомпоненты.

В первом модуле рассматривается формирование учебно-познавательной деятельности в малых группах, как ведущий способ формирования субъект-субъектных отношений учителя и обучающихся. Овладение диалоговым общением с младшими школьниками.

Во втором модуле раскрываются особенности организации учебного взаимодействия в малых группах. Формирование навыков организации учебной дискуссии у студентов.

Третий модуль рассматривает влияние учебных малых групп на формирование личности младшего школьника. Осуществление индивидуального подхода к учащемуся в малой группе.

Четвертый модуль отражает систему мер по контролю и оценке учебного взаимодействия обучающихся в малых группах, а также организацию мониторинга групповой работы в учебном процессе.

В заключительной части осуществляется общий обзор содержания курса, постановка перспективных задач.

Курс носит интегративный характер. В нем синтезируются философские, психолого-педагогические, методические знания студентов. На основе модульного подхода, нами была разработана модульная программа курса, которая представлена в третьем параграфе первой главы.

Модульная программа строится с целевым назначением информационного материала, с сочетанием комплексных, интегративных и частных дидактических целей, при полноте учебного материала, относительной самостоятельности элементов в модуле, с реализацией обратной связи, при оптимальной передаче информации и методического обеспечения.

Данная программа рекомендуется к осуществлению на 4-м году обучения студентов в педагогическом вузе, что обусловлено следующими причинами: наличием на 1-3-х курсах психолого-педагогических дисциплин подготовки студентов; методической подготовкой будущих учителей начальных классов со 2-го курса.

ПРОГРАММА
курса по выбору
«Организация учебного взаимодействия
с младшими школьниками в малых группах»

Модуль 1. «Учебно-познавательная деятельность младших школьников в малых группах».

1.1. Информационный субкомпонент.

1.1.1. Учебный диалог как основная форма познавательной деятельности младших школьников в малой группе.

1.1.2. Особенности учебно-познавательной деятельности младших школьников в малых группах.

1.2. Деятельностный субкомпонент.

1.2.1. Формирование у студентов умения организации учебного диалога с младшими школьниками.

1.2.2. Овладение понятием «учебное взаимодействие» будущими учителями начальных классов и обучение навыкам совместной работы в малой группе.

1.3. Методический субкомпонент.

1.3.1. Основные пути организации учебного диалога с младшими школьниками в малых группах.

1.3.2. Особенности формирования учебно-познавательной деятельности в малых группах у первоклассников.

1.4. Коммуникативный субкомпонент.

1.4.1. Диалоговое общение учителя и учащихся в малых группах при изучении новой учебной темы.

1.4.2. Учебное взаимодействие учителя с младшими школьниками в малых группах посредством учебного диалога.

Модуль 2. «Формы учебной работы с младшими школьниками в малых группах».

2.1. Информационный субкомпонент.

2.1.1. Особенности учебной работы с детьми в малых группах.

2.1.2. Взаимодействие младших школьников на различных этапах изучения учебной темы.

Учебная дискуссия как ведущая форма взаимодействия учителя с малыми группами.

2.1.4. Формы взаимодействия первоклассников в малых группах.

2.2. Деятельностный субкомпонент.

2.2.1. Овладение студентами навыками работы с малыми группами учащихся.

2.2.2. Формирование умения у будущих учителей начальных классов организации учебной дискуссии в малой группе школьников.

2.2.3. Овладение будущими учителями начальных классов навыками организации учебного сотрудничества на уроке.

2.3. Методический субкомпонент.

2.3.1. Виды взаимодействия учителя с малыми группами школьников на различных этапах урока.

2.3.2. Особенности организации взаимодействия первоклассников в малых группах.

2.3.3. Педагогические условия организации учебного сотрудничества в малых группах.

2.4. Коммуникативный субкомпонент.

2.4.1. Виды общения учителя начальных классов с малыми группами учащихся.

2.4.2. Взаимодействие учителя и малой группы младших школьников в зависимости от уровня сформированности учебных отношений учащихся.

Модуль 3. «Роль учебных малых групп в формировании личности младшего школьника».

3.1. Информационный субкомпонент.

3.1.1. Новая парадигма учебного сотрудничества.

3.1.2. Виды общения учащихся в малых группах и их влияние на формирование личности младшего школьника.

3.1.3. Особенности формирования личности младшего школьника в малых группах.

3.1.4. Влияние учебного взаимодействия в малых группах на зоны актуального и ближайшего развития младших школьников.

3.2. Деятельностный субкомпонент.

3.2.1. Овладение студентами умением формирования мотивации успешного обучения младших школьников в малой группе.

3.2.2. Умение создания оптимальных условий для самоопределения, самоактуализации, самовыражения каждого учащегося в малой группе.

3.2.3. Умение определить зоны актуального и ближайшего развития младших школьников при работе с малой группой.

3.2.4. Формирование гуманистических ценностных ориентаций развивающейся личности младшего школьника.

3.3. Методический субкомпонент.

3.3.1. Особенности индивидуального подхода к учащимся при работе с малой группой.

3.3.2. Сравнительный анализ подходов формирования мотивации к учению младших школьников в малых группах в традиционной и развивающей системах обучения.

3.3.3. Коллективно-творческие дела различного уровня как имитационные ситуации для самореализации младших школьников.

3.4. Коммуникативный субкомпонент.

3.4.1. Субъект-субъектные отношения учителя и ученика в малой группе.

3.4.2. Целенаправленное взаимодействие на основе общности интересов учителя и малой группы учащихся, гуманистической ценностной ориентации развивающейся личности.

Модуль 4. «Мониторинг учебной работы с учащимися в малых группах».

4.1. Информационный субкомпонент.

4.1.1. Особенности мониторинга в системе развивающего обучения.

4.1.2. Критерии определения эффективности учебного взаимодействия младших школьников в малых группах.

4.2. Деятельностный субкомпонент.

4.2.1. Освоение форм самоанализа и умение построения перспектив собственной деятельности при работе с малыми группами.

4.2.2. Овладение будущими учителями начальных классов технологией организации мониторинга учебно-познавательной деятельности школьников в малых группах.

4.2.3. Умение студентов определять уровни обученности младших школьников в малых группах.

4.3. Методический субкомпонент.

4.3.1. Организация мониторинга учебной работы в малых группах.

4.3.2. Формы самоанализа в малой группе и построение перспектив развития внутригрупповых отношений младших школьников.

4.4. Коммуникативный субкомпонент.

4.4.1. Создание широкого общекультурного эмоционально значимого для каждого учащегося в малой группе фона усвоения знания.

В качестве примера представим более подробное описание модуля 3.

МОДУЛЬ 3. Роль учебных малых групп в формировании личности младшего школьника.

Компонент: содержательный

Субкомпонент: информационный.

Смысловой ряд 1. Новая парадигма учебного сотрудничества в современной начальной школе.

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Сотрудничество в исследованиях педагогов-новаторов.

УЭ-2. Сотрудничество как высшая форма взаимодействия субъектов обучения.

УЭ-3. Сущность учебного сотрудничества в развивающем обучении.

УЭ-4. Организация учебного сотрудничества учителем начальных классов.

Смысловой ряд 2. Виды общения в обучении и их влияние на формирование личности младшего школьника.

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Дошкольные виды общения.

УЭ-2. Дискуссия в сочетании с игровым моделированием.

УЭ-3. Структурированный учебный спор-диалог.

УЭ-4. Дискуссионная культура младших школьников.

Смысловой ряд 3. Особенности формирования личности младшего школьника.

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Формирование учебной мотивации.

УЭ-2. Младший школьник как субъект обучения.

УЭ-3. Процессы интериоризации – экстериоризации у обучающихся.

Смысловой ряд 4. Влияние учебного взаимодействия в малых группах на зоны актуального и ближайшего развития младших школьников.

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Определение актуальной зоны развития обучающихся.

УЭ-2. Определение ближайшей зоны развития обучающихся.

УЭ-3. Влияние малой группы на развитие младшего школьника.

Компонент: содержательный

Субкомпонент: методический.

Смысловой ряд 1. Особенности индивидуального подхода к обучающимся при работе с учебной малой группой в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Организация первых дней учебы в школе.

УЭ-2. Взаимодействие учителя и ученика при работе с малой группой школьников на уроке в первом классе.

УЭ-3. Учебное взаимодействие учителя и ученика при работе с малой группой на период окончания начальной школы.

Смысловой ряд 2. Сравнительный анализ подходов формирования мотивации к учению младших школьников в традиционной и развивающей системах обучения.

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Способы мотивации к учению младших школьников в традиционной системе обучения.

УЭ-2. Способы мотивации к учению младших школьников в развивающих системах обучения.

Смысловый ряд 3. творческие дела различного уровня в малых группах как имитационные ситуации для самореализации младших школьников.

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Эволюция развития групповой творческой деятельности в образовании.

УЭ-2. Современное состояние групповой творческой деятельности в развивающем обучении.

УЭ-3. Особенности творческой деятельности младших школьников в малых группах.

Переход студентов от одного учебного модуля к последующему осуществляется по результатам выполнения творческих практических работ. Количественными критериями при анализе результатов представителями сравниваемых групп выделены: коэффициент усвоения учебного материала (Ky), определяемый как отношение количества правильно выполненных заданий (Cn) к общему числу предложенных ($Cn\phi$); а также скорость усвоения учебного материала (Km), представляющая собой отношение коэффициента усвоения учебного материала (Ky) к среднему времени (T), затраченному на выполнение творческого задания. Метод обработки результатов (табл. 21) заимствован нами из работы А.А. Кыверялга [139, с. 27–30]; Л.В. Давыдовой.

Таблица 21

Результаты выполнения творческих практических работ

Группы	$K=Cn/Cn\phi$	$Km=Ky/T$
Контрольная	0,87	0,64
Экспериментальная	0,72	0,43

Сравнение результатов выполненных творческих заданий контрольной и экспериментальной групп свидетельствуют о значительном дидактическом преимуществе экспериментального метода обучения. В качестве примера приведем перечень творческих заданий к модулю № 2.

Тематика творческих заданий

1. Дать сравнительную характеристику форм организации обучения в зависимости от системы обучения младших школьников.

2. Показать взаимосвязь форм учебного взаимодействия в малых группах с возрастными особенностями младших школьников.

3. Описать деятельность учителя при организации межгруппового взаимодействия младших школьников.

4. Показать значение диалога с учащимися при формировании нового понятия.

5. Особенности организации учебной дискуссии в малых группах в 1-м, 2-м, 3-м и 4-м классах.

6. Дать сравнительную характеристику формам организации учебного взаимодействия обучающихся в малых группах в 1-м классе в различных системах обучения.

7. Показать эффективность учебного взаимодействия школьников в малых группах на различных этапах изучения учебной темы.

8. Составить комментированный обзор психолого-педагогической литературы по проблеме учебного взаимодействия младших школьников в малых группах, обосновать представленный список литературы и т.д.

Учебная программа курса по выбору отработывалась 3 года на экспериментальном уровне. Научные исследования содержания и организации курса по выбору проводились по 4 блокам: коммуникативному, конструкторскому, гностическому, инновационному.

На теоретическом этапе обучения был использован экспресс-контроль знаний, с помощью которого отслеживалась осознанность теоретического материала студентами.

С помощью 5 вопросов, на которые нужно было ответить «да» или «нет», наглядно видны результаты работы студентов.

Например: «1. Верно ли, что форма организации учебной работы в малых группах зависит от возрастных особенностей школьников ...». Схема ответа следующая:

Номер вопроса	1	2	3	4	5
Правильный ответ	+	-	-	+	+

Теоретический материал считается достаточно усвоенным, если правильные ответы даны не менее чем на 4 вопроса.

Анализ результатов экспресс-контроля позволил выявить наиболее усвоенные темы, определить пробелы и трудности в усвоении теоретического материала. К числу наиболее усвоенных студентами учебных тем относятся следующие:

- «Виды взаимодействия учителя с первоклассниками».
- «Создание положительного психологического климата в малой группе».
- «Диагностика готовности детей к школе».
- «Групповая творческая деятельность младших школьников» и т.д.

Наибольшие затруднения у студентов возникли при изучении следующих тем:

- «Учебный диалог как основная форма познавательной деятельности младших школьников в развивающем обучении».
- «Содержание учебно-познавательной деятельности школьников в малых группах».
- «Младший школьник как субъект обучения».
- «Диагностика сформированности учебного взаимодействия школьников в малой группе».

К «трудным» были отнесены те учебные темы, которые несли в своем содержании относительно новые теоретические понятия в психологии и педагогике, такие как «субъектность», «учебная деятельность», «мониторинг» и т.д.

Исследования эффективности организации курса по выбору проводились методом самооценки: в процентном отношении были определены – высокая, средняя, низкая самооценки, а также количество не сумевших ответить (в %); экспериментальная программа проверялась с помощью контрольного микропреподавания, анализа выполненных курсовых и квалификационных работ.

Занятия были завершены контрольным микропреподаванием, на котором студентам были предложены разработка и последующая защита фрагмента урока математики 2-го, 3-го классов. При разработке и анализе фрагмента урока необходимо было учитывать следующие составляющие умения организации учебного взаимодействия школьников в малых группах:

- соответствие выбранной формы организации обучающихся заявленной цели урока;
- умение установить диалог с учащимися (роль учеников выполняли студенты, посещавшие спецкурс);
- практическое владение учебным взаимодействием в малой группе;
- творческий подход студента при организации учебной работы в малых группах школьников.

Были сделаны видеозаписи выступлений студентов для последующего подробного анализа и обсуждения. Результаты контрольного микропреподавания мы оценивали методом самооценки и экспертной оценки преподавателей-методистов факультета.

Опираясь на описанную выше характеристику уровней сформированности умения организации учебной работы с учащимися в малых группах, покажем результаты контрольного микропреподавания экспериментальных групп студентов. Учет сформированности умения рассчитывался по следующей 5-балльной шкале:

- 5 баллов – владеет очень хорошо;
- 4 балла – хорошо;
- 3 балла – скорее владеет, чем нет;
- 2 балла – скорее не владеет;
- 1 балл – не владеет.

В качестве примера в таблице 22 приведен индивидуальный рейтинговый показатель студента из ЭГ-1, который применялся для определения результатов подготовленного им фрагмента урока.

Таблица 22

Индивидуальный рейтинговый показатель студентки 284-й гр. Екатерины Г.

№ п/п	Составляющие умения	Итоговые результаты			
		само-оценка		оценка экспертов	
		баллы	уровень сформ-ти	баллы	уровень сформ-ти
1	Соответствие выбранной формы организации обучающихся в малых группах заявленной цели урока	5	В	4,7	В
2	Умение установить диалог с учащимися (роль учеников выполняли студенты, посещавшие курс)	4	СР	4,2	СР
3	Практическое владение учебным взаимодействием с учащимися в малых группах	5	В	4	СР
4	Творческий подход студента при организации учебной работы в малых группах	3	Н	3,6	СР
	Итого:	17	СР	16,5	СР

В качестве примера в таблице 23 представим результаты контрольного микропреподавания студентов экспериментальной группы (ЭГ-1).

**Результаты контрольного микропреподавания студентов
экспериментальной группы (ЭГ-1)**

№ п/п	Имя студента	Общее количество баллов		Уровень сформирован- ности умения	
		само- оценка	эксперты	само- оценка	эксперты
1	О.	18	18	СР	СР
2	С.	19	17	В	СР
3	О.	20	19	В	В
4	П.	16	17	Н	СР
5	Е.	17	17	СР	СР
6	И.	17	17	СР	СР
7	Ю.	18	17	СР	СР
8	Л.	19	18	В	СР
9	А.	18	17	СР	СР
10	Е.	18	19	СР	В
11	О.	17	18	СР	СР
12	Е.	20	20	В	В
13	О.	19	18	В	СР
14	Т.	20	20	В	В
15	Н.	18	17	СР	СР
16	Н.	17	18	СР	СР
17	О.	16	17	Н	СР
18	Е.	20	19	В	В
19	Т.	19	17	В	СР
20	Н.	19	18	В	СР
21	Ю.	19	18	В	СР

Наше исследование, проведенное в рамках профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов, является частью реализации общей проблемы гуманизации образования и может быть продолжено на разных уровнях педагогического поиска. Направлениями исследования могут стать следующие проблемы: разработка критериально-уровневых диагностик определения эффективного формирования исследуемого умения; проблемы подготовки будущего учителя к современному учебному взаимодействию с учетом ФГОС НОО.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Констатирующий этап экспериментальной работы показал низкий уровень сформированности умения организации учебной работы с младшими школьниками в малых группах у будущих учителей начальных классов. Так, 52 % студентов имеют низкий уровень дидактической грамотности; в среднем по контрольным группам 40,4 % студентов имеют низкий уровень личностно-психологической готовности; 42,4 % студентов имеют низкий уровень технологическо-методической готовности будущих учителей начальных классов к организации учебной работы в малых группах школьников.

На основании данных констатирующего эксперимента нам представляется возможным сделать следующие выводы: а) если не ставить специальной целью формирование названного умения и не искать новых подходов к решению данной проблемы, то в образовательном процессе оно формируется стихийно, на низком уровне, следовательно, это умение нужно формировать специально; б) неравномерность его формирования при отдельных педагогических условиях говорит о необходимости создания комплекса педагогических условий, который необходим для функционирования и развития системы формирования указанного умения.

Следовательно, необходима разработка способов формирования этого умения, а также выявление педагогических условий его функционирования.

Проведенное исследование показало, что формирование исследуемого умения будет проходить более успешно при реализации следующего комплекса условий: а) использование пропедевтической программы актуализации содержания обучения студентов в рамках психолого-педагогических дисциплин; б) осуществление преемственности видов педагогической практики на основе рейтинговой системы оценивания студентов, которая выступает в качестве мотивирующего фактора будущей деятельности; в) использование интегративно-модульной программы. Эти условия реализовывались последовательно, и на последнем этапе эксперимента они были объединены в комплекс.

Студенты экспериментальных групп, где реализовался комплекс выявленных педагогических условий, в соответствии с выделенными критериями готовности будущего учителя начальных классов к организации учебной работы с младшими школьниками в малых группах в развивающем обучении показали следующие результаты:

- существенное повышение уровня дидактической грамотности студентов: разница в абсолютном приросте высокого и среднего уровня контрольной и экспериментальной групп составила в среднем 16,3 %;

- значительное повышение уровня личностно-психологической готовности, проявившееся в изменении отношения к обучению младших школьников в малых группах, к самому развивающему обучению в целом: разница абсолютного прироста высокого и среднего уровня контрольной и экспериментальной групп составила 23,1 %;

- высокую степень сформированности технологическо-методической готовности будущих учителей начальных классов: разница абсолютного прироста высокого и среднего уровня контрольной и экспериментальной групп составила 40,8 %.

Таким образом, овладение будущими учителями начальных классов умением организации учебной работы в малых группах в развивающем обучении позволяет демонстрировать студентам самостоятельность и творческий подход к организации взаимодействия с младшими школьниками в целом, положительное отношение к инновациям в современной начальной школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стратегия перехода России на модель устойчивого развития предусматривает совершенствование системы высшего образования, повышение качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов. Гуманистическая цель и соответствующее ей содержание образования развивающего обучения требуют новых подходов к профессиональному обучению будущих педагогов, которые позволят формировать новый опыт самостоятельного построения собственной образовательной стратегии с позиций субъектности и направленности на развитие личности как младших школьников, так и самого педагога.

Исследование современного состояния проблемы организации процесса обучения школьников в малых группах в развивающем обучении, анализ психолого-педагогической литературы, научно-методических и управленческих материалов и документов показывают, что в настоящее время стала не только необходима, но и возможна направленная подготовка будущего учителя начальных классов к организации учебной работы школьников в малых группах в развивающем обучении, что позволяет формировать такое умение на более высоком профессиональном уровне.

В первой главе диссертационного исследования рассмотрены теоретические основы формирования умения организации учебной работы в малых группах школьников в раз-

вивающем обучении у будущих учителей начальных классов, система формирования исследуемого умения.

Вторая глава посвящена опытно-экспериментальной работе по формированию исследуемого умения и педагогическим условиям его развития. Рассмотрена методика формирования данного умения и анализ результатов работы.

Обобщая результаты экспериментального исследования, можно сделать следующие общие выводы:

Актуальность проблемы формирования умения организации учебной работы в малых группах школьников в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов обусловлена современными тенденциями гуманизации образования и демократизации современного общества, переходом массовой начальной школы на современные развивающие технологии обучения, что требует от педагогического вуза подготовки такого выпускника, который способен по этим технологиям обучать младших школьников, а также недостаточной разработанностью данного вопроса в теории и практике педагогики высшей школы.

Уточнены и конкретизированы следующие основополагающие понятия проблемы исследования: «умение организации учебной работы в малых группах школьников в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов»; «форма организации учебной работы с младшими школьниками в малых группах в развивающем обучении».

На основе системно-модульного подхода выявлены сущность и структура умения организации учебной работы в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов, которая включает пять составляющих: коммуникативную, организационную, гностическую, конструкторскую и инновационную. Под названным умением мы понимаем готовность осознанно реализовывать в современной начальной школе технологию развивающего обучения через учебное взаимодействие с малыми группами школьников.

Формирование умения организации учебной работы в малых группах школьников в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов наиболее эффективно

протекает в рамках специально организованной системы, которая характеризуется целостностью, многоуровневостью и динамичностью.

Формирование умения организации учебной работы в малых группах школьников в развивающем обучении у студентов носит поэтапный характер. Нами выделены его четыре стадии: ознакомление с умением, первоначальное овладение им, совершенствование умения в процессе самостоятельной деятельности, мастерство.

Весьма существенным в нашей работе явилось определение критериев сформированности исследуемого умения, каковыми стали наличие дидактической грамотности, личностно-психологической готовности и технологическо-методической готовности студентов к организации учебной работы в малых группах школьников в развивающем обучении.

Проведенное исследование показало, что формирование изучаемого умения будет проходить более успешно при реализации совокупности условий: а) использование пропедевтической программы актуализации содержания обучения студентов в рамках психолого-педагогических дисциплин; б) осуществление преемственности видов педагогической практики на основе рейтинговой системы оценивания студентов, которая выступает в качестве мотивирующего фактора будущей деятельности; в) использование интегративно-модульной программы спецкурса.

Наше исследование, проведенное в рамках профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов, является частью решения общей проблемы гуманизации образования и может быть продолжено на разных уровнях педагогического поиска. Направлениями исследования могут стать следующие проблемы: поиск, определение и внедрение нового комплекса педагогических условий и разработка критериально-уровневых диагностик определения эффективного формирования исследуемого умения; проблемы подготовки будущего учителя к учебному взаимодействию в развивающем обучении.

Библиографический список

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии [Текст] / К.А. Абульханова. – М., 1973.
3. Аменд, А.Ф. Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования [Текст]: монография / А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1996. – 152 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 1984.
5. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968.
7. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы, методы [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980.
8. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А.Г. Асмолов. – М., 1984.
9. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
10. Батоцыренова, К.Г. Политехническое образование младших школьников в процессе изучения природоведения как средство развития их познавательной активности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К.Г. Батоцыренова. – М., 1996. – 217 с.
11. Бацаева, Т.Е. Психолого-педагогические условия подготовки будущего учителя начальных классов к руководству творческой проектной деятельностью учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Бацаева. – Брянск, 1998. – 136 с.

12. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры [Текст] / В.С. Библер. – М., 1991.
14. Божович, Л.И. Вопросы психологии школьников [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1982. – 203 с.
15. Божович, Л.А. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
16. Боровкова, Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Боровкова. – Челябинск, 1996. – 23 с.
17. Бухвалов, В.А. Алгоритмы педагогического творчества: Книга для учителя [Текст] / В.А. Бухвалов. – М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
18. Бухвалов, В.А. Технологии работы учителя-мастера [Текст] / В.А. Бухвалов. – Рига: Эксперимент, 1995. – 170 с.
19. Введение в научное исследование по педагогике [Текст]: учеб. пособие для пединститутов / под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
20. Вергелес, Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников [Текст] / Г.И. Вергелес. – Л., 1989.
21. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. – М., 1977. – 159 с.
22. Витковская, И.М. Формирование учебной деятельности младших школьников в групповых формах организации обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.М. Витковская. – СПб., 1994.
23. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии [Текст] / под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
24. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
25. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1956. – 519 с.

26. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
27. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
28. Гальперин, П.Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления [Текст] / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин // Дж. Флейвел. Генетическая психология Ж. Пиаже. – М., 1967.
29. Глушенко, М.А. Развитие личности младшего школьника в процессе диалогического обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Глушенко. – Таганрог, 1998. – 24 с.
30. Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного общения [Текст]: методич. пособие для преподавателей / Т.Г. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Усольцева. – Новосибирск: Изд-во Новосибир. гос. ун-та; М.: Совершенство, 1997. – 171 с.
31. Гмуран, В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.Е. Гмуран. – М.: Высшая школа, 1972. – 368 с.
32. Голованова, Н.Ф. Становление предпосылок субъектности в социальном опыте младших школьников [Текст] / Н.Ф. Голованова // Система формирования и развития младших школьников как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения: сб. науч. трудов. – СПб., 1995.
33. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 542 с.
34. Давыдова, Л.В. Педагогические условия формирования конструкторско-технологических умений у студентов технологического факультета педвуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Давыдова. – Комсомольск-на-Амуре, 1997. – 170 с.
35. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
36. Дусавицкий, А.К. Развивающее образование. Основные принципы [Текст] / А.К. Дусавицкий. – Харьков:

- Центр психологии и методики развивающего обучения, 1996. – 48 с.
37. Дусавицкий, А.К. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения [Текст] / А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3.
 38. Дьяченко, В.К. Методические рекомендации по организации коллективных, групповых, парных и индивидуальных учебных занятий в общеобразовательной школе [Текст] / В.К. Дьяченко. – Гомель, 1983. – 52 с.
 39. Дюргейм, Э. Социология образования [Текст] / Э. Дюргейм; пер. с фр. Т.Г. Астаховой; под ред. В.С. Собкина, В.Я. Нечаева; вступ. статья В.С. Собкина. – М.: Интор, 1996. – 80 с.
 40. Желанова, В.В. Развитие профессиональной готовности к педагогическому общению с учащимися [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / В.В. Желанова. – М., 1994.
 41. Забродина, И.В. Формирование когнитивно-коммуникативных умений учащихся подросткового возраста (на примере гуманитарных дисциплин) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Забродина. – Челябинск, 1996. – 167 с.
 42. Загвязинский, В.И. Дидактика высшей школы [Текст] / В.И. Загвязинский. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 95 с.
 43. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
 44. Зак, А.А. Развитие теоретического мышления у младших школьников [Текст] / А.А. Зак. – М., 1984.
 45. Зак, А.А. Различия в мышлении детей [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.А. Зак. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1992. – 128 с.
 46. Закон Российской Федерации об образовании [Текст] // Вестник образования. – М.: Просвещение, 1992. – № 11. – С. 2–33.
 47. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 175 с.

48. Зенкин, А.А. Когнитивная компьютерная графика [Текст] / А.А. Зенкин. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
49. Ибнуманаф, Н. Развитие современных педагогических технологий (организационно-деятельностный подход) [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н. Ибнуманаф. – Ростов н/Д, 1994. – 24 с.
50. Каждан, И.И. Формирование дидактических умений у будущих учителей начальных классов в групповой форме обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Каждан. – Калининград, 1997. – 17 с.
51. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст]: кн. для учителя. – М.: Просвещение. – 190 с.
52. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики [Текст]: Логико-методологические проблемы / И.М. Кантор; предисловие М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
53. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский. – М., 1993. – 80 с.
54. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения [Текст] / Г.Д. Кириллова. – М., 1998. – 160 с.
55. Ключева, Н.В. Успешность обучения при групповой форме его организации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Ключева. – Л., 1987. – 223 с.
56. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст]. – М.: Просвещение, 1977. – 159 с.
57. Комарова, В.И. Формирование готовности будущих учителей к педагогическому общению с младшими школьниками [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.И. Комарова. – М., 1996. – 218 с.
58. Конаржевский, В.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой [Текст] / В.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
59. Конвенция о правах ребенка: Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН [Текст] // Вестник образования. – 1991. – № 10.

60. Коребо, И.С. Методика организации групповых форм работы учащихся на уроках физики [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.С. Коребо. – Челябинск, 1996. – 22 с.
61. Коростолев, А.Ю. Психологические особенности совместного действия школьников [Текст] / А.Ю. Коростолев // Вопросы психологии, 1980. – № 4.
62. Крупская, Н.К. Избранные педагогические произведения [Текст] / Н.К. Крупская. – М.: Просвещение, 1965. – 695 с.
63. Крупская, Н.К. К вопросу о целях школы [Текст] / Н.К. Крупская // Пед. соч. – М.: Изд-во АПН, 1959. – № 2. – С. 142–143.
64. Кузин, Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени [Текст] / Ф.А. Кузин. – 2-е изд. – М.: Ось-89, 1998. – 208 с.
65. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1980. – 172 с.
66. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1979. – 68 с.
67. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, В.Н. Кухарев. – Гомель, 1976. – 58 с.
68. Куликовская, И.Э. Педагогические условия формирования основ категориального видения картины мира у старших дошкольников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Э. Куликовская. – Ростов н/Дону, 1998. – 21 с.
69. Кулоткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст]. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
70. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Кн. для учителя [Текст] / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
71. Кыверялг, А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

72. Лакен, Г.Ф. Биометрия [Текст] / Г.Ф. Лакен. – М.: Высшая школа, 1993. – 152 с.
73. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьева. – М.: Знание, 1976. – 47 с.
74. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
75. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
76. Лимейтс, Х.Й. Групповая работа на уроке [Текст] / Х.Й. Лимейтс. – М., 1975. – 64 с.
77. Личность и общение. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 328 с.
78. Лозинг, В.Р. Организационно-педагогические условия построения практики развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 18 с.
79. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981.
80. Ляудис, В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности [Текст] / В.Я. Ляудис // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация. – М., 1983.
81. Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке... [Текст] / А.С. Макаренко. – Минск: Университетское, 1989. – 416 с.
82. Малашенкова, В.Л. Модульное обучение как средство развития самообразовательной деятельности педагогов в системе повышения квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.Л. Малашенкова. – Омск, 1997. – 189 с.
83. Матис, Т.А. Психологические особенности организации совместной учебной деятельности [Текст] / Т.А. Матис // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – М., 1977.
84. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Просвещение, 1976. – 207 с.
85. Махмутов, М.И. Проблемное обучение [Текст] / М.И. Махмутов. – М., 1975.

86. Мелешина, С.В. Совместно распределенная учебная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Мелешина. – Саранск, 1996.
87. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст] / Н.А. Менчинская. – М., 1989.
88. Метод малых групп как одна из форм активизации самостоятельной работы студентов [Текст] // Содержание, формы и методы организации самостоятельной работы студентов по общественным наукам. – Барнаул, 1983. – 136 с.
89. Методика вузовского преподавания [Текст]: тез. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 160 с.
90. Методы педагогических исследований [Текст] / В.И. Журавлев, Г.П. Ников, М.Н. Скаткин и др.; под ред. А.И. Пискунова, В.Г. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.
91. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984.
92. Найн, А.Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: Урал-ГАФК, 1996. – 144 с.
93. Некоторые особенности дидактической подготовки будущего учителя к организации коллективно-познавательной деятельности учащихся [Текст]. – Алма-Ата, 1981. – 158 с.
94. Немов, Н.С. Психология [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – Т. 3.
95. Николаева, Т.М. Сочетание общечеловеческой, индивидуальной и групповой работы учащихся [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Николаева. – М., 1972. – 17 с.
96. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией [Текст]: пособие для начинающего педагога-исследователя / А.М. Новиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1996. – 112 с.
97. Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
98. Новые ценности образования [Текст] / ред. Н.Б. Крылова. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 68.

99. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов [Текст] / ред. Н.Б. Крылова. – М., 1995. – 113 с.
100. Образование как средство развития личности, общества, государства» [Текст]: сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. – Витебск: ИПК и ПРР и СО, 1997. – 172 с.
101. Обухова, Л.Ф. Концепция Пиаже: за и против [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М., 1981.
102. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 301 с.
103. Огородников, И.Т. Подготовку учительских кадров на уровень современных задач [Текст] / И.Т. Огородников // Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе. – М., 1972. – Т. 2.
104. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – Изд. 6-е, стереот., около 53000 слов. – М.: Сов. энцикл., 1964.
105. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
106. Оптимизация профессионально-педагогической подготовки студентов университета и пединститутов [Текст] / сост. В.А. Черкасов, В.И. Артамонов, Н.Н. Апарин. – Челябинск, 1990. – 95 с.
107. Окунев, А.А. Спасибо за урок, дети!: О развитии творч. способностей учащихся: кн. для учителя: из опыта работы [Текст] / А.А. Окунев. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
108. Орлова, Е.А. Графические опоры в структуре формирования учебных умений и навыков у младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Орлова. – М., 1999. – 21 с.
109. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом. Пособие для работников органов управления образованием и образовательных учреждений [Текст] / Ю.С. Алферов (глава по США); И.М. Курдюмова (глава по Англии); Л.И. Писарева (глава по ФРГ); предисл. В.С. Лазарева; под ред. канд. пед. наук, доцента Ю.С. Алферова и чл.-корр.

- РАО, докт. психол. наук В.С. Лазарева. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 145 с.
110. Педагогика и психология высшей школы [Текст]. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с. – (Сер.: Учебники, учебные пособия).
 111. Педагогика наших дней [Текст] / Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова; сост. В.П. Бедерханова. – Краснодар: Краснодарское кн. изд-во, 1989. – 416 с.
 112. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – С. 416. – 442.
 113. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 638 с.
 114. Педагогический поиск [Текст] / сост. И.Т. Баженова. – 3-е изд., с испр. и доп. – М.: Педагогика, 1989. – 596 с.
 115. Педагогический словарь [Текст]: в 2 т. Т. 1 / отв. ред. И.А. Каиров. – М.: Изд-во АПН, 1960. – 1960. – 774 с.
 116. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии [Текст]: избр. труды / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
 117. Петровский, А.В. История и теория психологии [Текст]: в 2 т. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
 118. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
 119. Планирование, организация и содержание деятельности начальной школы: сб. науч.-методич. и управленческих материалов [Текст]: в 2 ч. – М.: Педагогический поиск, 1998.
 120. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст]: учеб. пособие / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
 121. Платонов, К.К. О системе психологии [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

122. Платонов, К.К. Проблемы способности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
123. Подольский, А.И. Модель педагогической системы развивающего обучения (На содержании курса физики 7-го класса) [Текст]: монограф. / А.И. Подольский. – Магнитогорск.: Изд-во Магнитогорского гос. пед. ун-та, 1997. – 237 с.
124. Представление и использование знаний [Текст]: пер. с япон. / под ред. Х. Уэно. – М.: Мир, 1989. – 220 с.
125. Приобретение знаний: пер. с япон. [Текст] / под ред. С. Осуги, Ю. Саэки. – М.: Мир, 1990. – 304 с.
126. Программа обучения по системе академика Л.В. Занкова [Текст]. – М.: Просвещение. – 1993.
127. Программы развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Текст]. – М.: Просвещение, 1992.
128. Психическое развитие младших школьников [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
129. Психологический словарь [Текст] / редкол.: В.В. Давыдов и др. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
130. Психология учебной деятельности школьников [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 350 с.
131. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
132. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся [Текст]: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. педагогики; под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИОП, 1980. – 159 с.
133. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования [Текст] // Вестник образования. – М.: 1992. – № 10. – С. 2–32.
134. Решение Коллегии Министерства образования РФ «Вариативность педагогических систем общего образования» № 11/1 от 17.05.94.
135. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика [Текст] / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

136. Романеева, М.П. Роль кооперации со сверстниками в психологическом развитии младших школьников [Текст] / М.П. Романеева, Г.А. Цукерман, Н.Э. Фомина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 109–114.
137. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье [Текст]: кн. для учителя / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
138. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
139. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Текст] / В.В. Рубцов. – М., 1987. – 160 с.
140. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии [Текст] / В.В. Рубцов. – М.: Воронеж: Изд-во Ин-та практич. психологии; НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
141. Румянцева, Е.А. Формирование у будущих учителей коммуникативных умений на основе теории информационного метаболизма [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Румянцева. – Кострома, 1996. – 175 с.
142. Рыков, Н.В. К вопросу об образовании умения [Текст] / Н.В. Рыков // Сов. педагогика. – 1953. – № 10. – С. 46–51.
143. Рябинина, Н.П. Основы эколого-экономического образования школьников: программы пед. ун-тов [Текст] / Н.П. Рябинина // Модульная программа: Экспериментальный вариант. – Челябинск, 1997. – 34 с.
144. Рябинина, Н.П. Теория и практика подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Н.П. Рябинина. – М., 1998. – 396 с.
145. С.Т. Шацкий: Работа для будущего: Докум. повествование: Кн. для учителя [Текст] / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
146. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
147. Сериков, Г.Н. Теоретические основы системного управления [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧИПКРО, 1993. – 171 с.

148. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 350 с.
149. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК / В.П. Симонов. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 192 с.
150. Система формирования и развития младших школьников как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения [Текст]: сб. науч. трудов. – СПб., 1995.
151. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.М. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
152. Слостенин, В.А. Программно-целевой подход к формированию социально активной личности учителя [Текст] // Теория и практика высш. пед. образования: межвузовский сб. науч. трудов / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Московский гос. пед ин-т, б.г. – 84 с.
153. Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Гос. изд-во иностр. и национ. словарей, 1954.
154. Совместная деятельность: методология, теория, практика [Текст] / под ред. А.Л. Журавлева. – М.: Наука, 1988. – 228 с.
155. Социально-психологические проблемы взаимодействия в группах и коллективах [Текст]: методич. пособие для студентов. – Саранск: МГУ, 1990. – 62 с.
156. Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива [Текст]. – М.: Педагогика, 1984. – 200 с.
157. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) [Текст] / Л.Ф. Спирин; под ред. засл. деятеля науки РФ, докт. пед. наук, проф. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.

158. Спирин, Л.Ф. Формирование общепедагогических умений у студентов педвузов [Текст] / Л.Ф. Спирин. – Кострома, 1977. – 87 с.
159. Стручаева, Т.М. Профессиональная подготовка учителя к реализации технологий развивающего обучения младших школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Стручаева. – М., 1997. – 173 с.
160. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с.
161. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста: для школьных психологов [Текст] / колл. авт.: А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман; под ред. П.Г. Нежного. – Томск: Пеленг, 1993. – 69 с.
162. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998. – 228 с.
163. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Кн. для учителя [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
164. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М., 1975.
165. Татьянанина, Т.В. Педагогические условия освоения будущим учителем технологий профессионального общения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Татьянанина. – Н. Новгород, 1998. – 21 с.
166. Теория образования и обучения [Текст]: учеб. пособие / С.Е. Матушкин, В.А. Черкасов, Н.А. Томин и др.; под ред. С.Е. Матушкина. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ин-т, 1975. – 124 с.
167. Теория и практика развивающего обучения [Текст]: материалы конф.: в 2 ч. – Челябинск: Факел, 1997.
168. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей [Текст] / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.: Рос. пед. агентство, 1994. – 48 с.

169. Томин, Н.А. Формирование воспитательных умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки [Текст] / Н.А. Томин, Н.Ф. Белокур. – Челябинск, 1986. – 67 с.
170. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе [Текст]: практико-ориентированная монография / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
171. Усова, А.В. Теоретические основы формирования научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1995. – С.144–154.
172. Усова, А.В. Теория и практика развивающего обучения: учеб. пособие [Текст] / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 1996. – 38 с.
173. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.
174. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология [Текст] / К.Д. Ушинский // Пед. соч. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
175. Философская энциклопедия [Текст]: в 5 т. Т. 5 / под ред. Ф.Н. Константинова. – М.: Сов. энцикл., 1970. – 740 с.
176. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
177. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. энцикл. словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1988.
178. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы [Текст]: пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
179. Фридман, Л.М. Психологическая наука – учителю [Текст] / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
180. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

181. Хорошилова, Т.Б. Педагогический клуб как средство профессионально-личностной подготовки и развития учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Б. Хорошилова. – М., 1997. – 165 с.
182. Царегородцева, Н.А. Формирование логико-педагогических умений в системе подготовки педагога [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Царегородцева. – М., 1994. – 366 с.
183. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1992. – 133 с.
184. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск, 1993.
185. Чередов, И.М. Формы учебной работы в школе [Текст] / И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
186. Черкасов, В.А. Взаимосвязь методов и приемов обучения как условие их оптимизации [Текст] / В.А. Черкасов // Пути повышения эффективности обучения в школе. – Челябинск, 1981. – С. 3–20.
187. Чошанов, М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Чошанов. – Казань, 1996.
188. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) [Текст] / Н.И. Чуприкова. – М.: Столетие, 1995. – 192 с.
189. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
190. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980.
191. Шашкова, М.С. Формирование психолого-педагогических умений студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.С. Шашкова. – М., 1974. – 19 с.
192. Шевелева, Н.Л. Модульное обучение в системе дополнительного профессионального образования инженерно-педагогических кадров [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Л. Шевелева. – Екатеринбург, 1998. – 139 с.
193. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 1995. – 39 с.

194. Шитякова, Н.П. Формирование умений общественно-политической культуры у будущих учителей начальных классов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Шитякова. – Челябинск, 1992. – 189 с.
195. Школа диалога культур. Основы программы [Текст]. – Кемерово, 1992.
196. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. Кн. для учителя [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
197. Экологическое образование в университетах [Текст]: тез. докладов / под общей ред. академика РАН Н.Н. Моисеева // III Международ. конф. – Владимир, 1997. – 268 с.
198. Эколого-экономические игры и задания [Текст]: методич. пособие для учителей нач. шк. / сост. А.Ф. Аменд, Н.П. Рябинина, Е.В. Фролова, М.Л. Алферова. – Челябинск, 1996. – 58 с.
199. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития [Текст] / Б.Д. Эльконин. – М., 1994.
200. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна / вступ. статья Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 224 с.
201. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швисса, 1989. – 271 с.
202. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
203. Яковлев, Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект [Текст]: монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.
204. Яковлева, Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1977. – 192 с.

Научное издание

Фролова Елена Владимировна

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ
ШКОЛЬНИКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Монография

ISBN 978-5-907210-45-5

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол № 1/19, 2019

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор О.Э. Карпенко
Дизайн обложки М.В. Садкова
Фото Л.В. Бородулиной

Подписано в печать 30.06.2019
Формат 60×84 ¹/₁₆. Уч.-изд. л. 5,34. Усл. п.л. 7,6.
Бумага офсетная. Заказ № 449. Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

