

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

УДК 378

На правах рукописи

КАРАТАЕВА ТАТЬЯНА ОЛЕГОВНА

**Подготовка будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого
потенциала младшего школьника**

6D010200 – Педагогика и методика начального обучения

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный консультант
доктор педагогических наук,
профессор
Н.Н. Хан

Зарубежный научный консультант
доктор педагогических наук,
профессор
Е.Н. Приступа

Республика Казахстан
Алматы, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	5
ВВЕДЕНИЕ	6
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	13
1.1 Сущность понятия «интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника».....	13
1.2 Структура и содержание интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.....	27
1.3 Особенности развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях целостного педагогического процесса.....	38
2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	50
2.1 Структура готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.....	50
2.2 Модель подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально- творческого потенциала младшего школьника	62
2.3 Критериальная оценка готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.....	76
3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	86
3.1 Оценка готовности будущего учителя к развитию интеллектуально- творческого потенциала младшего школьника.....	86
3.2 Методика подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.....	94
3.3 Результаты опытно-педагогической работы по формированию готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.....	107
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	122
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	127
ПРИЛОЖЕНИЕ А – Опросник	142
ПРИЛОЖЕНИЕ Б – Содержание анкеты на оценку компонентов ИТП МШ и ключи к ней по компонентам	144
ПРИЛОЖЕНИЕ В – Данные для расчета критерия Пирсона	154
ПРИЛОЖЕНИЕ Г – Ход и результаты первичного исследования готовности учителей к развитию ИТП МШ	155
ПРИЛОЖЕНИЕ Д – Содержание лекционных занятий в рамках методики и опытно-экспериментальной работы	159

ПРИЛОЖЕНИЕ Е – Содержание семинарских занятий и тренингов в рамках методики и опытно-экспериментальной работы.....	161
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж – Содержание занятий по самостоятельной работе студентов с преподавателем в рамках методики и опытно-экспериментальной работы	163
ПРИЛОЖЕНИЕ И – Содержание занятий по самостоятельной работе студентов в рамках методики и опытно-экспериментальной работы	164

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.12.2022 г.).

Закон Республики Казахстан. О науке: принят 18 февраля 2011 года, №407-IV ЗРК (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.11.2015 г.).

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы: утв. 28 марта, 2023 года №248.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Национального проекта «Качественное образование «Образованная нация» на 2021-2025 годы»: утв. 12 октября 2021 года, №726.

ГОСТ 7.32-2001. Межгосударственные стандарты. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления.

ГОСТ 7.1-2003. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: утв. 31 октября 2018 года, №604.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Государственного общеобязательного стандарта начального образования: утв. 31 октября 2018 года, №604.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций: утв. 3 апреля 2013 года, №115 (с изменениями и дополнениями на 27 ноября 2020 года в соответствии с Приказом МОН №496).

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении перечня учебников, учебно-методических комплексов, пособий и другой дополнительной литературы, в том числе на электронных носителях: утв. 10 июня 2021 года, №286.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнений в некоторые приказы МОН РК: утв. 26 июля 2019 года, №334.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов: утв. 30 октября 2018 года, №595.

Образовательная программа специальности 5В01300 – Педагогика и методика начального обучения / Аркалыкский педагогический институт им. И. Алтынсарина, 2020-2021 гг.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ЦПП	– Целостный педагогический процесс
РК	– Республика Казахстан
ТУП	– Типовая учебная программа
ОМ	– Образовательный маршрут
ИОМ	– индивидуальный образовательный маршрут
ИТП МШ	– интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника
PISA	– Programme for International Student Assessment - Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время система школьного образования в Республике Казахстан претерпевает постоянные модернизационные изменения. Нарастающие темпы научно-технического прогресса и цифровизации общества, потребность к быстрой ориентации в информационном пространстве способствовали динамичному изменению и системы школьного образования. Изменился формат предъявляемых требований к качеству школьного обучения, которое в соответствии с обновленной программой ориентируется на раннее развитие критического мышления, навыков работы с информацией, умение интегрировать различные факты и самостоятельно их интерпретировать для решения задач школьной программы. Иными словами, современная обновленная программа ориентирована не только и не столько на объем получаемых знаний, сколько на умение находить и применять информацию для решения поставленных задач.

Кроме того, в последние несколько лет обозначились новые вызовы перед системой образования, связанные с переосмыслением как методологических, так и технологических условий процесса обучения. В условиях пандемии усилилась роль информационно-коммуникационных технологий, что требует их успешного применения не только учащимися, но и педагогами.

Вместе с тем, первоочередной целью системы школьного образования является формирование личности, способной решать многоаспектные задачи в соответствии с вызовами времени. Это требует высокого уровня развития не только интеллектуальных, но и креативных или творческих компетенций.

В своем Послании к народу Казахстана, Глава Государства, К. К. Токаев четко обозначил приоритеты дальнейшего развития образования: повышение качества, достойные условия обучения и всестороннее развитие учащихся в соответствии с глобальным научно-техническим прогрессом [1]. Следовательно, программы профессионального педагогического образования должны в своем развитии ориентироваться на новые стандарты и приоритеты школьного образования для подготовки действительно квалифицированных кадров.

В соответствии с новыми приоритетами, новая Концепция развития высшего образования и науки до 2029 года предполагает отход от дефицита педагогических кадров и повышение привлекательности профессии педагога за счет ужесточения требований к поступлению и процессу подготовки [2]. В свою очередь, данные преобразования в профессиональном педагогическом образовании будут способствовать повышению качества школьного образования вне зависимости от места проживания ребенка и статуса учебного заведения. Очевидно, что всестороннее развитие школьников на основе современных требований к интегративности, гибкости и креативности мышления, в условиях глобальной конкуренции и вызовов, реструктуризации и модернизации рынка труда, становится залогом будущего процветания

общества. И перед учителями начальных классов стоит задача по формированию основы всестороннего развития учащихся.

Но стоит отметить, что масштабные изменения в парадигме школьного образования требуют тщательного переосмысления и обдуманного подхода к формированию личности педагога нового типа, готового к успешному применению не характерных ранее комплексных знаний, умений и навыков. Соответствующие цели и задачи уже имеют нормативно-правовую основу. Так, в соответствии с обновлениями от 2022 года, типовые квалификационные требования к педагогическим работникам среднего образования включают умение активно и комплексно решать методические и организационные вопросы, что требует высокого уровня развитости и интегративности, как личных, так и профессиональных качеств.

В сложившихся условиях глобальных изменений системы образования готовность будущего учителя младших классов к обучению школьников должна соответствовать запросам общества и вызовам времени. Современный педагогический процесс подразумевает комплексное развитие личности младшего школьника на уровне обучения и воспитания, формируя и раскрывая интеллектуально-творческий потенциал учащихся, который впоследствии получит свое развитие во все усложняющейся системе получения знаний.

В то же время, научный дискурс в отношении развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника как целостного педагогического процесса, а соответственно, и критериев готовности будущего педагога к деятельности в новых условиях, находится на этапе активного поиска. Полемический характер понимания отдельных аспектов готовности будущего педагога к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, с одной стороны, и потребность в определении условий развития этой готовности – с другой, определили актуальность темы диссертационного исследования.

Степень разработанности темы исследования

Феномен интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника – достаточно новое для педагогики начального школьного образования понятие. Комплексный подход к определению данного понятия рассмотрен в трудах Б.Д. Эльконина [3], Е.П. Ильина [4], Л.С. Выготского [5], J.P. Guilford [6], М.А. Ушаковой [7], М.А. Холодной [8], Л. Давыдовой [9], N. Ahmadi [10], E. Urbanovská [11], А.А. Леонтьева [12] и др.

Вопросам диагностики и развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника посвящен ряд последних публикаций А.Д. Калимовой [13], Ж.Е. Сарсекеевой [14], А.С. Акильбековой [14], А. Cristóvão [15], А.К. Мынбаевой [16], А.Ю. Михайловой [17], Н.Н. Савиной [18], А.К. Ерсариной [19], П.Ф. Кравчука [20], Т.А. Шадринной [21], С.Г. Воровщикова [22], J.J. Maulana [23] и др.

Отдельным аспектам проблемы готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника посвящены работы У.С. Джаксылыкова [24], О.Б. Самиевой [25], М.Н. Сираевой [26], И.А. Колесниковой [27], Е.Г. Оршанской и Д.И. Оршанского [28],

Р.О. Кенжетаевой [29], Ж.М. Нагумановой [30], А.М. Айтуаровой [31], М. Thomson [32], С. Tican, [33] и др.

Проблема формирования готовности к педагогическому процессу как объекту педагогической деятельности исследовалась группой ученых под руководством Н.Д. Хмель [34], таких ученых как: Н.Н. Хан [35], К.С. Успанов [36], М.Н. Сарыбеков [37], А.А. Молдажанова [38] и др.

Научно-прикладные подходы и методические основы формирования и развития интеллектуально-творческих умений и навыков младших школьников, раскрыты в трудах А.Е. Жумабаевой [39], Б.А. Тургынбаевой [40], М.А. Абсатовой [41], А.С. Амировой [42], А.К. Ареновой [43], А.С. Стамбековой [44], Л.А. Лебедевой [45], Р.Ж. Базарбековой [46], А.П. Акпаевой [47], Л.Е. Агеевой [48] и др.

Психологические и психолого-педагогические аспекты подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ и реализации профессиональной педагогической деятельности рассмотрены в исследованиях А.Л. Журалева [49], Ж. Пиаже [50], Э. Ноймана [51], К.Дж. Мейкер [52], Л.Г. Ахтариевой [53] и др.

Вопросы подготовки будущего учителя к всестороннему развитию личности младших школьников раскрыты в трудах С.К. Абильдиной [54], Ж.О. Умбетовой [55], Р.Р. Масыровой [56] и др.

Методологические и организационные особенности оценивания готовности будущего педагога к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника раскрываются в работах А.Д. Сыздыкбаевой [57], А.Е. Сағымбаевой [58], А.Т. Искаковой [59], Т.Б. Кенжебаевой [60], Г.А. Касен, А.К. Мынбаевой и З.М. Садвакасовой, К.Ж. Бұзаубақовой [61], А.Н. Умирбековой [62], А.А. Жунусбековой [63], Т.Н. Францевой [64] и др.

Несмотря на глубокую разработанность отдельных аспектов темы исследования, в педагогической науке сложилось **противоречие** между потребностью в готовых к развитию ИТП МШ педагогических кадрах и недостаточной сформированностью системы подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ в условиях педагогического вуза.

Соответственно, выявление и совершенствование педагогических условий подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ, способствующих разрешению названного противоречия определяют **проблему исследования**.

Значимость выявленных противоречий и сформулированная проблема исследования предопределили выбор темы исследования **«Подготовка будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника»**

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование и разработка методики подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.

Задачи исследования:

1. Определить понятия «интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника», «готовность будущего учителя к развитию

интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника» и их особенности в условиях целостного педагогического процесса.

2. Сформировать модель подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.

3. Разработать методику подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника и доказать ее эффективность в опытно-экспериментальной работе.

Объектом исследования является профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов.

Предметом исследования является готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

Гипотеза исследования: готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала как профессионально-личностное качество будет успешно сформировано, **если** в педагогическом процессе вуза реализована модель подготовки учителя к развитию ИТП МШ, направленная на понимание значимости, мотивацию, приобретение специальных профессиональных компетенций развития ИТП МШ, **то** поэтапная подготовка будущих учителей будет соответствовать формируемому качеству.

Ведущая идея исследования: развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника как метапознавательной способности зависит от готовности и мотивированности учителя к проявлению профессионально-творческого подхода к созданию педагогических условий познавательной активности.

Методологическая основа: теория познания, философские положения о взаимосвязи интеллекта и творчества, о роли познания в развитии личности, об интеллектуальной деятельности, о природе творчества, теории развития личности.

Теоретическая основа исследования: концепция метапознания и метакогнитивных навыков в развитии личности, теория целостного педагогического процесса, концептуальные подходы к развитию профессиональных и личностных качеств будущего учителя, теории саморазвития, теория мотивации, теория обучения педагогической коммуникации.

Методы исследования:

– *теоретические методы:* анализ, синтез, обобщение, систематизация, структурирование, классификация, моделирование, абстрагирование, сравнение, контент анализ, причинно-следственный анализ, индукция, дедукция, ассоциация, изучение и обобщение педагогического опыта;

– *эмпирические методы:* педагогический эксперимент, опытная проверка положений исследования, изучение и анализ продуктов деятельности, наблюдение, педагогическое тестирование, методы опроса, беседа, оценивание, контрольное измерение результатов эксперимента, использование образовательных средств ИКТ (Google Meet; Zoom; Platonus);

– *математико-статистического анализа*: количественно-качественная обработка полученных результатов исследования, анализ динамических рядов, метод сравнения средних.

Базой исследования являются Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Аркалыкский педагогический институт им. И. Алтынсарина, школа – лицей №48 г. Алматы, СШ №2 г. Аркалык. Исследование включало три этапа:

На первом этапе произведен анализ научной и методической литературы для определения разработанности проблемы исследования, изучен уровень готовности к развитию ИТП МШ учителей начальных классов, разработан научный аппарат и сформулирована рабочая гипотеза.

На втором этапе изучен передовой международный опыт развития компонентов ИТП МШ и произведен констатирующий эксперимент с целью выявления исходного уровня готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ. На этом же этапе начата разработка методики, разработано учебно-методическое пособие, проведена серия семинаров.

На третьем этапе завершена разработка методики, произведено повторное оценивание готовности практикующих учителей к развитию ИТП МШ, подготовлена программа элективного курса, разработано методическое пособие, произведены формирующий и контрольный эксперименты, внедрены методические условия подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ в педагогический процесс Аркалыкского педагогического института им. И. Алтынсарина.

Положения, выносимые на защиту:

1. Интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника – это комплексная метапознавательная способность к творческому решению учебных задач на основе приобретенных знаний и индивидуальных особенностей мышления. «Готовность будущего учителя к развитию ИТП МШ» – это профессионально-личностная характеристика, включающая совокупность мотивационно-ценностного, психо-эмоционального, коммуникационно-организационного, профессионально-творческого, оценочно-аналитического компонентов, обеспечивающих готовность к развитию комплексной метапознавательной способности младших школьников к творческому решению учебных задач в условиях целостного педагогического процесса.

2. Модель подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ – поэтапное повышение готовности к развитию ИТП МШ от начального к развитому уровню, включающее формирование мотивационно-ценностного, психо-эмоционального, коммуникационно-организационного, профессионально-творческого, оценочно-аналитического компонентов в условиях педагогического вуза.

3. Методика подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ – методика, включающая совокупность традиционных и инновационных форм, технологий и средств обучения, нацеленная на формирование готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ.

Научно-теоретическая значимость определена следующими результатами:

– определены научные подходы и дано авторское определение понятию «интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника», а также уточнено авторское определение и определена структура понятия «готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника»;

– сформирована модель подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, включающая мотивационно-ценностный, психо-эмоциональный, коммуникационно-организационный, профессионально-творческий, оценочно-аналитический компоненты, развитость которых определяется начальным, средним и развитым уровнем;

– разработана методика подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника и доказана ее эффективность путем апробации в опытно-экспериментальной работе.

Практическая значимость

Практический результат исследования подтверждается разработкой элективного курса «Развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника», его внедрением в ОП 5В01300 «Педагогика и методика начального обучения», а также включением модуля «Развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника» в УМКД элективных курсов: Новые педагогические технологии, Педагогическое мастерство учителя начальной школы. Практическую значимость имеет внедрение в педагогический процесс решением Ученого Совета АркГПИ им.И.Атынсарина в 2017 году учебно-методического пособия «Развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника: курс лекций», а так же в 2022 году – методического пособия «Практическое применение интерактивных методов развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника».

Достоверность и обоснованность полученных результатов обусловлена исходными методологическими и теоретическими положениями, глубинным и системным анализом отечественных и зарубежных источников по проблеме исследования; комплексом взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, адекватных цели, задачам и логике исследования, валидностью и релевантностью диагностических методик и полученных результатов в ходе эксперимента, продолжительностью и последовательностью этапов опытно-экспериментальной работы, экспериментальным подтверждением выдвинутой гипотезы, применением статистических методов обработки данных, содержательным анализом полученных результатов эмпирического исследования.

Апробация результатов исследования

Основные научные результаты исследования апробированы в материалах докладов международных и республиканских научно-практических конференций, а также раскрыты в публикациях из числа изданий,

рекомендуемых КОКСН ВО (всего 19 публикаций), в том числе индексируемых в базах Scopus (2), в базе Web of Science (1) в базе РИНЦ (1). Ряд положений исследования нашел отражение в материалах 7 международных научно-практических конференций.

Результаты исследования отражены в учебно-методическом пособии «Развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника: курс лекций», а также в методическом пособии «Практическое применение интерактивных методов развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника».

Апробация разработанной методики, методические материалы, разработки и сформированная на их основе программа курса дисциплины по выбору по подготовке будущих учителей к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника подтверждены актами внедрения.

Структура диссертационного исследования определена этапами достижения поставленных цели и задач, и включает введение, три раздела, заключение, список использованных источников и приложения.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1.1 Сущность понятия «интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника»

На сегодняшний день специфика общественных процессов такова, что от личности требуется многозадачность и креативность, которые предполагают развитие метазнания, что неизбежно сказывается на организации процесса обучения и воспитания и предполагает перестройку всех компонентов системы образования в соответствии с целью развития личности нового типа. Именно постепенная интеграция понятий «метазнание» и «метапознание» в педагогическую практику на протяжении последнего десятилетия сформулировали новые качества, определяющие всестороннее развитие личности ребенка. В их числе – интеллектуально-творческий потенциал, агрегирующий познавательные способности и знания в способность ребенка к индивидуализированному метапознавательному навыку.

Готовность учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала определяется с одной стороны, требованиями к готовности реализовать поэтапные задачи программы образования в соответствии с фазами развития сознания и мыслительных процессов ученика. С другой стороны, будущий педагог должен быть готов к собственной творческой педагогической деятельности для эффективного раскрытия познавательных способностей младших школьников с использованием психолого-педагогических средств, методов, методик и технологий.

Еще в начале XX века специалистами в области педагогики и психологии было установлено, что активная фаза формирования устойчивых навыков к восприятию и интерпретации информации закладывается в раннем школьном возрасте. Не без оснований можно утверждать, что основные возможности использования собственного интеллектуального потенциала, формируемые в раннем школьном возрасте, определяют способность к обучению и профессиональному развитию в дальнейшем.

В то же время, единого подхода к обеспечению развития ИТП МШ в педагогической науке и практике пока не выработано. Соответственно, для подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ крайне важно определить как само понятие ИТП МШ, так и его структурно-содержательную характеристику. Необходимо рассмотреть ряд приближений в рамках научно-обоснованных подходов существующих на данный момент, и объясняющий аспекты понятия ИТП МШ.

В первую очередь отметим, что понятие ИТП МШ является неоднозначным, интегрирующим в себе два аспекта осознанной деятельности индивида: интеллект и творчество. Следовательно, в первом приближении понятие интеллектуально-творческого потенциала отождествляется, прежде всего, с сознательной деятельностью личности школьника. В силу своей многоаспектности, определение сущности интеллектуально-творческого

потенциала младшего школьника следует рассматривать с позиции междисциплинарного подхода.

Так, в разрезе философских воззрений на интеллектуально-творческий потенциал прослеживается эволюция подходов к пониманию компоненты «интеллект», «творчество», «интеллектуальный потенциал», «творческий потенциал».

Одна из первых трактовок понятия «интеллект» встречается у Платона. В своем «Учении об идеях» полагает, что «логистика», или разумная часть души, относится к метафизическому явлению, формирующему взаимосвязь между способностями воспринимать божественный мир идей и претворять их в реальность [65].

Диалектический подход Платона к пониманию сущности интеллекта, на наш взгляд, отражает интеграцию, близкую к современному пониманию интеграции интеллекта и творчества. Однако, источник идеи, воспринимаемой и воплощаемой интеллектом, видится в античном представлении за пределами человеческой сущности. Творчество в античном представлении опирается на стремление к идеализации человеком действительности, стремлении к богоподобию через приобщение к вселенскому источнику идей (вдохновения). Соответственно, мы видим, что античное философское представление об интеллектуальном и творческом хоть и близко подходит к интегративности этих двух понятий, однако проводит четкую грань между интеллектом, как внутриличностным акцептором, и творчеством – как внешним божественным источником (донором) идей.

В более позднем развитии, начиная со схоластических воззрений Аристотеля и на протяжении всего периода средневековья, прослеживается тенденция к еще большему размежеванию понятий интеллектуального и творческого, вплоть до понимания интеллекта как трансцендентной сути личности, а творчества – как конкретизированного проявления этой сути в процессе жизненного опыта, подверженного объективизации разумом.

При этом разделяется собственно интеллект (*intellectus*) и разум (*ratio*), а творчество рассматривается вне деятельностного аспекта, представляя пассивную сторону личности. Такой подход прослеживается как ведущий и у поздних схоластиков (Ансельм Кантерберийский, Иоанн Скот Эриугена) и у восточных философов (Ибн Сина, Ибн Рушди) [66, 67].

Достаточно интересным в контексте данного исследования является трактовка интеллекта, разума у Аль-Фараби. В трактате «О разуме» философ рассматривает разум человека как деятельностный, переводящий из потенциального в актуальный через единство чувственной, имагинативной и рациональной сил [68, 69].

Мы полагаем, что данная трактовка весьма близка к современному пониманию единства интеллекта и творчества.

Для философии Нового времени характерен новый виток синергии интеллектуального и творческого. Интеллект рассматривается, как способность человека проникать в сущность вещей через некое озарение (Фома Аквинский, Николай Кузанский) [70].

Рационалистическая философия вносит в определение интеллекта гносиологический аспект, рассматривая как возможность поиска, познания и упорядочивания идей, методов и правил.

Из синтеза диалектического и рационалистического подходов формируется позднее понимание интеллекта как познавательной способности – например у Канта в «Критике Чистого разума», или синтеза интеллекта и интуиции – у Шелленга [70, с. 26].

На наш взгляд попытки синтеза диалектического и рационалистического мышления внесли свой существенный вклад в дальнейшее изучение феномена интеллектуально-творческого потенциала как интегративной способности к познанию.

У.Н. Шайзадаев отмечает, что в гуманистических представлениях Абая Кунанбаева интеллект непосредственно отождествлен с умением мыслить, представляя волевое самоопределение личности через познание. Так, в «Седьмом слове» умение совершать умозаключения определяет сущность человека, а волевое, активно-деятельностное проявление разума – разграничивает выделение человека из животного царства [71, 72].

Это заключение подтверждают современные исследования, мы также склонны согласиться. То есть интеллект является непосредственным проявлением осознанной деятельности индивида – итогом развития когнитивных функций.

Так же и Гегель определяет интеллект как понятие неразрывное от творческого абсолюта, максимально разворачивающегося в пространстве поиска и генерации идеи. Формирование конструктива «интеллект-творчество» к началу 20-го века окончательно закрепляется в трудах Ж. Пиаже, О. Конта, Ч. Пирса, Дж. Дьюи [73]. На наш взгляд, в противоречиях и противопоставлениях между рационалистическим подходом к пониманию творчества как объекта интеллектуальной деятельности, и релятивистской позицией социальном контексте интеллектуально-творческой активности, формируется основа для дальнейшего развития междисциплинарного подхода, обогащенного эмпирическими исследованиями психологии, нейрофизиологии, культурологии, социологии.

Анализируя эволюцию подходов к определению понятий, содержащихся в интегративном феномене «интеллектуально-творческий потенциал», можно отметить неоднократные попытки синтеза понятий «интеллекта» и «творчества», как проявлений личности в процессе разумной, познавательной деятельности.

Активное развитие естественнонаучного знания с начала XX в., прежде – физиологии, нейрофизиологии и психологии существенным образом обогатило представление о мыслительных процессах, их сущности и механизмах проявления в познавательной деятельности.

В первую очередь следует отметить особенности фазы нейрофизиологического развития ребенка младшего школьного возраста и рассмотреть понятия, интегрированные в феномен интеллектуально-

творческого потенциала с позиции нейропсихологии, нейрофизиологии и возрастной психологии.

Современная нейропсихология рассматривает полноценное развитие ребенка в процессе усвоения новых знаний и овладения навыками учебной и познавательной деятельности как интегративный процесс, протекающий неразрывно от формирования адекватного отношения к окружающей действительности и формирования социальных контактов [74].

Соответственно, усвоение и применение навыков учебно-познавательной деятельности лежит в области произвольно регулируемой деятельности, определенной, в том числе, и морфофункциональной зрелостью головного мозга.

Так, существенный вклад в развитие понимания механики интеллекта и взаимосвязи с феноменом творческого мышления принадлежит Н.П. Бехтеревой. Как неоднократно отмечает в своих трудах Н.П. Бехтерева – возможности инвазивного исследования в нейрофизиологии позволили сформировать доказательную базу взаимосвязи творчества и интеллектуальной деятельности. Сопряжение неинвазивных аналитических методов, в частности с применением психологических тестов и аппаратные исследования на основе функциональной диагностики позволили выявить области структуры мозга, отвечающие за творческую деятельность [75].

Небезынтересно, что область, задействованная при анализе и интерпретации поставленных творческих задач представляет собой лобные доли, чье функциональное развитие формирует аналитическую, логическую, а также вербальную способность человека [76]. Мы полагаем, что на современном этапе в вопросе развития интеллектуального и творческого потенциала разделять эти два понятия – значит существенно сужать возможности познавательной активности.

У. Грей, установил в ходе доказательных экспериментов, что интеллектуальная деятельность и творчество – два неразрывных процесса функционирования социального существа. Соответственно, У. Грей отмечает, что творческий интеллект является формой адаптации индивида к окружающим условиям, для современного человека большинство из которых – социально-обусловленные [77].

Мы считаем, что данная особенность закономерной взаимосвязи между развитием интеллекта и творчества отражает специфику развития интеллектуально-творческого потенциала. В определенном смысле интеллект как совокупность когнитивных функций мозга высших приматов является творческим. Чем выше интеллектуальный потенциал, тем выше способность к творчеству. В то же время, чем сложнее окружающие условия, тем сложнее и разнообразнее отклики мыслительных реакций у индивида.

С развитием нейрофизиологии и доказательной медицины, получила активное развитие и психология. Достаточно обширный материал, содержащий понимание взаимосвязи интеллекта и творчества содержится в работах К. Юнга, А. Адлера, З. Фрейда и их последователей.

Однако, З. Фрейд, а впоследствии А. Фрейд опираются на первичный психический опыт как основу формирования индивидуализированных защитных механизмов, через уникальные сочетания которых формируется совокупность ответных реакций – личностно-обусловленный характер воспроизводства и синтеза ранее воспринятой информации при решении новых задач [78].

Здесь мы позволим себе отчасти не согласиться. Действительно, первичный психический опыт и психические механизмы адаптации и защиты весьма важны в процессе развития интеллекта. Однако, несмотря на индивидуализированный в значительной степени процесс развития интеллекта и творчества, вектор этого развития также поддается корректировке, что подтверждается положениями нейрофизиологии и возрастной психологии [79].

В то же время, юнгианский, а далее – и пост-юнгианский подход трактует творчество как исходно заложенное стремление к самоактуализации, по мере накопления знаний приобретающего более устойчивую и надежную информационную основу [49, с. 112].

Мы полагаем, что данное утверждение отчасти верно. В силу особенностей развития когнитивных структур мозга, в каждом человеке заложено стремление к познавательной активности, как залог выживания вида. Однако, особенности проявления стремления к самоактуализации поддаются как корректировке, так и искажению, в зависимости от условий среды воспитания и обучения.

В контексте данного исследования справедливо будет упомянуть, что в настоящее время исследователями в области психологии признается тождественность и справедливость обоих полярных подходов к пониманию мышления и творчества. Так, у Э. Ноймана мы находим, что понимание психологии творчества не может быть сведено только лишь к пониманию психически обусловленных, или лишь физиологически обусловленных исходных условий [51, с. 74-75].

Соответственно, мы предполагаем, что творчество как способ понимания и решения какой-либо задачи в рамках интеллектуального процесса, является следствием определенного опыта, индивидуального для каждого человека развития.

Согласно последним исследованиям, интеллектуальное и творческое развитие неразрывно связано с психическими и нейропсихологическими функциями, которые базируются на динамической интеграции как специализированных, так и взаимосвязанных участков мозга.

Так, у М.Г. Старченко, С.В. Медведева имеется достаточно обширная доказательная база, основанная на результатах многолетних исследований реакций структуры мозга в процессе решения различных задач [80, 81].

Доказано, что творческое мышление сопряжено и обусловлено поиском новых, оригинальных идей, но применительно к какой-либо специфической задаче. Иными словами, творчество как аспект мышления целенаправлено и сфокусировано на генерацию идеи с мобилизацией ранее полученного опыта, умений, знаний.

С другой стороны, творческая активность может быть спонтанна, как следствие отсутствия стереотипов, сдерживающих мыслительный процесс при решении задачи в рамках установленных канонов. То есть при творческом подходе в процессе интеллектуальной деятельности снижается стереотипность мышления, тем самым расширяется разброс вариаций решения поставленной задачи, в том числе - путем генерирования новых путей и способов.

Опираясь на вышесказанное, интеллектуально-творческий потенциал с позиции нейрофизиологии может быть рассмотрен как уровень развития когнитивных функций мышления. В учебно-познавательной деятельности интеллектуально-творческий потенциал проявляется, как способность воспринимать, анализировать и синтезировать знания и опыт, а также генерировать новые решения учебных задач.

С учетом прямой взаимосвязи между фазами развития когнитивных функций и развитием ИТП МШ, можно сделать вывод, о его стадийности [82].

В рамках психологии, как правило, процесс развития интеллекта сопряжен с развитием познавательной активности, так как воспринимаемый объем знаний в интеллектуальной деятельности неразрывен со способностью их применения в практической деятельности. При решении новых задач, исходя из уже имеющегося опыта [50, с. 41]. Важный вклад в понимание специфики развития когнитивного мышления в детском возрасте внес Ж. Пиаже, который выделяет несколько стадий развития когнитивного мышления у детей (рисунок 1).



Рисунок 1 – Стадии развития когнитивного мышления по Ж. Пиаже и взаимосвязь с интеллектуально-творческим потенциалом

Примечание – Составлено автором на основании источника [83]

У Д.Б. Эльконина стадийность интеллектуального и творческого как двух сторон мышления связана с поэтапным развитием памяти, восприятия и интерпретации опыта [3, с. 108-112].

Мы полагаем, что данная интерпретация в целом верна, так как опирается на понимание двойственности понятия ИТП и отражает особенности возрастных изменений когнитивных структур. Хотелось бы лишь отметить, что данный процесс может быть целенаправленным и продуктивным лишь в случае соответствующего целенаправленного педагогического воздействия [54, с. 585; 84].

М.А. Холодная рассматривает интеллектуальное развитие как развитость познавательной способности на том уровне, который обеспечивает выстраивание индивидуальной картины восприятия и отражает индивидуальный стиль его проявления при решении познавательных задач [8, с. 154; 85].

Мы считаем, что такое понимание несколько сужает понимание развития ИТП МШ как интегрированного в структуру личности. Индивидуальная картина мира может быть выстроена и на основании ошибочных, научно необоснованных положений, быть продуктом мифологического мышления. В то же время интеллектуальное развитие предполагает способность к критическому и аналитическому мышлению, которые априори базируются на актуальных достижениях науки и общественной мысли.

В то же время, у Ю.А. Аксенова, Дж. Брунера развитие когнитивного мышления на основе личностно-значимого опыта в процессе интеллектуального развития неизбежно приводит к формированию творческой активности, как к способу познавательной деятельности [86].

Здесь также стоит согласиться лишь отчасти. Неизбежность развития творческой активности в интеллектуальной деятельности прямо коррелирует с целенаправленностью развития, мотивирования на активность такого рода. Без специальных усилий, даже обладая внушительным личным опытом и теоретическими знаниями, личность не будет проявлять креативность в решении уже знакомых задач, и скорее всего – не будет ставить новые задачи, если можно воспользоваться уже готовыми решениями.

Переходя к психологии младшего школьника, стоит отметить, что изложенные выше положения психологии и нейрофизиологии легли в основу развития теорий и концепций психологии педагогики.

Так, еще у Л.С. Выготского, Я.Г. Гальперина, на фоне первых успехов в изучении структур высших отделов головного мозга звучит идея о том, что познавательная деятельность структурирована в соответствии со стадийностью развития мышления, что требует соответствующего учета особенностей когнитивного развития в организации целостного педагогического процесса [5, с. 582-583; 87].

На наш взгляд, это очень важный аспект развития ИТП МШ, так как развитие познавательной активности находится в прямой корреляции с развитием структур головного мозга. Чрезмерное усложнение учебных задач в многочисленных экспериментах с отечественной системой начального

образования доказало, что у каждой возрастной когорты существует свои предельные познавательные возможности. Стоит хотя бы вспомнить существовавшую десять – пятнадцать лет назад моду на сверххранное развитие.

Дети, начинавшие обучение не в шесть-семь лет, а в пять не показывали ожидаемой динамики развития познавательных способностей, с трудом усваивали школьную программу, и в большинстве оставались на второй год. И здесь проблему составляла не слабая подготовленность детей к школе, а особенности возрастного развития [88].

По Ж. Годфруа, Дж.О'Коннора, Я. Мак-Дармота мы находим понимание структурности мышления через его дивергентность и конвергентность [89].

Дивергентность мышления представляет собой способность к поиску и генерации уникального решения поставленной задачи. Конвергентность мышления обеспечивает решение посредством четкого следования определенному алгоритму.

Здесь мы должны добавить, что вопреки околонучному представлению, оба типа генерации решения присутствуют в мыслительном процессе любого индивида. Однако, степень развитости того или иного типа, его преобладание может существенно варьироваться, исходя из индивидуальных способностей и личностного опыта решения задач в предшествующие периоды.

Ряд исследователей, например, О.А. Шаграева, Л.Г. Нисканен определяют дивергентное мышление как предпочтительное в контексте развитости интеллектуальных способностей [90].

Однако, мы хотели бы подчеркнуть, что развитое дивергентное мышление обеспечивает творческое, креативное восприятие задачи и ее решение, в то время как конвергентное также необходимо – как минимум для распознавания возможности решения поставленной задачи на уровне действенных и уже существующих алгоритмов.

Оба типа мышления неразрывно связаны между собой. Конвергентное мышление обеспечивает логический поиск оптимального решения из уже изученных, проявляя интеллектуальный аспект ИТП МШ. Дивергентное мышление позволяет генерировать решение в случае, если оптимальный алгоритм не найден среди очевидных или предложенных решений, что обеспечивается творческим аспектом ИТП МШ.

Взаимосвязь конвергентного и дивергентного мышления в учебно-познавательной деятельности определяет интегративность и двойственность понятия интеллектуально-творческого потенциала.

В соответствии с современными представлениями на период от 7 до 10 лет приходится активное формирование нисходящих контролирующих и регулирующих функций головного мозга, характеризующихся взаимосвязи лобных отделов, отвечающих за познавательную активность и восприятие нового и левого полушария и подкорковых структур - так называемых корково-подкорковых отношений. Этот процесс характеризуется как финальная стадия церебрального функционального онтогенеза.

В период младшего школьного возраста формируется уникальная и индивидуальная динамика психофизиологического отношения структур головного мозга [91].

Соответственно интенсивное созревание лобных областей в период младшего школьного возраста обеспечивает не только высокую детализацию обрабатываемой и воспринимаемой информации, но и становление и развитие абстрактного мышления, способности к выстраиванию аналитических связей и развитие логического мышления [92].

То есть характер и продуктивность развития мышления в период младшего школьного возраста во многом ответственны не только за способность воспринимать готовые знания, но и выстраивать собственные значимые в процессе жизнедеятельности аналитические связи между разрозненными блоками знаний, и формировать алгоритмы поиска новых.

В конечном счете, именно последние из перечисленных способностей, ответственны за такие качественно важные в современном обществе навыки как многозадачность, многоаспектность и диалектичность мышления, быстрая обучаемость и стрессоустойчивость [93].

В младшем школьном возрасте формируется база для развития интегративного метода познавательной деятельности, отвечающего за дальнейшее успешное интеллектуальное развитие. Кроме того, не следует забывать, что говоря об интеллектуально-творческом потенциале мы не можем рассматривать лишь интеллектуальные особенности, поскольку современное понимание развитости мышления предполагает его интегративное качество, которое определяется не только уровнем знаний и навыков владения ими, но и умением интегрировать изученные методы познания, синтезировать новые решения из ранее найденных.

Способность интегрировать и выводить новые понятия является достаточно близким к пониманию креативности.

Так В.В.Осипов, рассматривая понятие интеллекта в младшем школьном возрасте, определяет его как уровень созревания структур мозга обеспечивающих развитие перцептивной и абстрактной деятельности. Д.А. Фарбер отмечает, что в младшем школьном возрасте специализация лобных областей мозга возрастает, формируются биологические предпосылки для развития избирательности произвольного внимания, что является важным фактором, обеспечивающим в дальнейшем анализ и синтез системы воспринимаемых знаний в систему собственного интеллектуального потенциала [94].

Соответственно, мы можем утверждать, что интеллектуальный потенциал обеспечивает не только овладение базовыми учебными навыками, но и достаточное развитие интеграции познавательных функций создающих условия для произвольной организации креативной деятельности, а также умения регулировать и оценивать результат этой деятельности.

Следует также отметить что ряд исследователей, например, Н. Фишман рассматривая нейропсихологические особенности интеллектуального развития младшего школьника, отмечают интенсивность формирования произвольного

внимания обеспеченного гетерохронностью развития управляющих функций и определяющих структурно-функциональную организацию мозга, что в значительной степени поддается контролю и корректировке в процессе педагогической деятельности. Период 7-10 лет является важной фазой развития креативного мышления, которое формирует базу метазнания и в дальнейшем обеспечивает развитие метапознавательных навыков школьника [95, 96].

Обобщая выше приведенные положения, мы считаем, что особенности развития подкорковых структур и их взаимосвязей в младшем школьном возрасте предопределяют развитие и совершенствование личностных новообразований, формируемых образом собственного «Я» и потребностью к его самоактуализации, что создает условия для зарождения креативного потенциала ребенка.

Достижения нейрофизиологии и психологии сформировали психосоциальное понимание компонент интеллектуально-творческого потенциала. С позиции социологов А.С. Нойбауера, Х. Мартскившили, З. Сьюэрдс интеллектуальный и творческий потенциал проявляются как два взаимосвязанных компонента потребности индивида в проявлении своей личности в процессе социализации [97].

Здесь сложно не согласится. Как мы видим, по мере развития знаний об особенностях развития когнитивных структур, понимание интеллекта и творчества все больше синтезируется в некое единое, произвольно формируемое качество.

Так, К.Дж. Мейкер, отмечает сложносоставной характер креативности, которая развивается через базовое развитие интеллекта [52, с. 107-108].

Здесь также сложно не согласится. Опыт инклюзивной педагогики указывает, что развитость сфокусированной, специальной креативности, граничащей с гениальностью у детей с особыми потребностями, может сопровождаться существенным снижением неспецифических интеллектуальных способностей, признаками социальной и бытовой дезадаптации. Этот факт еще раз подчеркивает интегративность и универсальность (не избирательность) интеллектуально-творческого потенциала, развиваемого у младших школьников.

Обобщение подходов к пониманию интеллекта и интеллектуального развития, указывает на дивергентность или нестандартность, склонность к креативности как неотъемлемый аспект развитых интеллектуальных способностей.

С позиции педагогики и психологии интеллектуальный потенциал и творческий потенциал представляют частные проявления комплексного процесса внутриличностного развития ребенка и структур его психического устройства под влиянием совокупности факторов среды образования и воспитания.

Л.А. Даринская, Л. Давыдова прямо указывают, что развитость интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника подразумевает способность мыслить нестандартно, креативно [9, с. 129; 98].

Мы полагаем, что способность мыслить креативно предполагает способность развивать и проявлять логическое мышление для решения нестандартных задач или решения стандартных задач нестандартным, но эффективным способом. Такая способность проявляется в результате переработки изученного материала и формирования собственного решения поставленной учебной задачи. Следовательно, следует различать творческий потенциал непосредственно в специфической творческой деятельности и креативность или творческий потенциал в общей познавательной деятельности. Соответственно, целесообразно разграничить компонент творчества в интеллектуально-творческом потенциале и исключительно в творческом потенциале младшего школьника.

Под творческим компонентом в контексте исследования подразумеваются не сугубо творческие качества и навыки в общепринятом понимании, а то, что в психологии креативности, в частности в работах Е.П. Ильина, В.Н. Дружинина подразумевается как формирование и развитие продуктивного воображения и креативности в познавательной деятельности [4, с. 359; 99].

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что под творческой компонентой ИТП МШ, следует понимать способность к креативному мышлению, связанному с интеллектуальным механизмом метапознавательной деятельности. Очевидно, что творчество в контексте определенных сфер деятельности и творчество в познавательной деятельности – понятия не тождественные и имеют разный функциональный смысл.

Частный смысл творчества в контексте понимания феномена интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, следует рассматривать как одну из ключевых характеристик нейропсихологических процессов взаимосвязанных с уровнем развития центральной нервной системы, опирающейся на субъектную модель окружающей действительности. Эта модель познается ребенком с помощью совокупности когнитивных, аффективных, а также сенсорных возможностей.

Соответственно творческий потенциал рассматривается как проявление интеллектуальных способностей с позиции индивидуального подхода к познанию, который является результатом не только раскрытия личностных особенностей, но и продуктом организованного восприятия, переработки и воспроизведения не только знаний, но и самого способа познания объективной реальности.

Так, Д.Б. Богоявленская и В.Н. Дружинин отмечают, что творчество выступает характеристикой, развивающейся в рамках целостного развития личности ребенка и коррелирует со способом достижения результата учебной деятельности [99, с. 117; 100].

Если рассматривать творчество как категорию мышления в целом, а не как способность к проявлению творчества в узком смысле этого слова, то это, безусловно так. Причем именно широкая трактовка творческого мышления как умения нестандартно мыслить, мыслить своим, уникальным способом – и есть суть ИТП МШ, как индивидуальной познавательной способности.

Как отмечают А.К. Ерсарина, Г.К. Кудайбергенова и Т.Н. Алмазова, с позиции нейропсихологических и нейрофизиологических особенностей фазового развития структуры мышления младшего школьника следует отсутствие автономности креативности от интеллектуального развития [19, с. 51].

Соответственно, мы можем полагать, что понятие творчества в контексте учебно-познавательной активности подразумевает универсальность понимания творческого потенциала по отношению к контингенту учащихся, развитие которого биологически, нейрофизиологически и методически в рамках процесса обучения и воспитания синхронизировано с развитием интеллектуального потенциала и во многом интегрировано с ним. Развиваясь по спирали оба компонента формируют интегративное и универсальное метапознавательное качество личности. Следовательно, интеллектуально-творческий потенциал может рассматриваться как универсальное интегративное понятие, включающее компоненты интеллектуального и творческого потенциала.

Так и Дж.П. Гилфорд в рамках концепции познавательной силы творчества, рассматривал творческий потенциал как интеллектуально-познавательную характеристику, позволяющую в зависимости от степени ее развитости, продуцировать новые идеи, что очень близко к пониманию проявления творческой активной познавательной деятельности у младших школьников [6, р. 173].

Стоит подчеркнуть, что и современный формат образовательных программ опирается во многом на стимулирование познавательной активности, на побуждение ребенка к формированию собственного способа решения поставленных задач.

На стыке нейрофизиологии, психологии и психологии педагогики еще в середине 50-х годов были разработаны первые положения ТРИЗ-педагогики. Основанной на теории решения изобретательских задач, сформированной Г. Альшуллером и Р. Шапиро [101].

Ценность положений ТРИЗ-педагогики для развития ИТП МШ заключается в том, что они подразумевают развитие творческого мышления, способного решать разнообразные задачи, в том числе на стыке различных областей познания. Основные приемы, методы и техники данного направления в педагогике несут в себе положения об интегративности интеллектуального и творческого развития для становления личностного потенциала школьника

Переходя от научно-обоснованных подходов к пониманию феномена ИТП МШ к трактовке его понятий, следует отметить, что на современном этапе единого мнения в научной среде не выработано. Следовательно, существующие трактовки понятия ИТП МШ также основываются на различных научных подходах и их синтезе.

Так, Н.Н. Савина, Ф.Ф. Булатова, обобщая социологический и психолого-педагогические подходы, выводят понятие интеллектуально-творческого потенциала как многокомпонентной структуры в комплексе когнитивных способностей личности [18, с. 57-70].

Мы полагаем, что когнитивные способности лежат в основе развития ИТП МШ и согласны, что ИТП МШ обладает многокомпонентной структурой. Но также, на основе ранее приведенных положений, мы полагаем, что ИТП МШ является интегративной познавательной способностью, а не исходным качеством личности. В то же время, развитие этой способности совпадает с развитием когнитивных способностей и в какой-то мере зависит от них.

В то же время, Т.А. Поскребышева рассматривает интеллектуально-творческий потенциал как интегративную характеристику личности, отраженного в целенаправленном функционировании когнитивных функций в процессе учебной деятельности [102].

Здесь мы согласны, с тем, что ИТП МШ интегративен, однако считать его характеристикой личности было бы не верно. ИТП МШ интегрируется в структуру проявлений личности, а не ее характеристик. Иными словами, ИТП МШ формируется как инструмент реализации личности, а не ее характеристикой, так как проявление и использование ИТП МШ может охватывать всю сферу познавательной активности.

Вместе с тем, И. А. Сеница, А.Г. Манджуга определяет интеллектуально-творческий потенциал как систему социально полезных способностей, проявляемых в процессе самоактуализации школьника в соответствии с возрастными особенностями [103].

Это утверждение, на наш взгляд, не лишено прагматической ценности, так как отражает актуальный запрос времени на всесторонне развитую креативную личность, способную решать сложные нестандартные задачи. Однако, данное определение, отражает скорее одну из функциональных (социальных) характеристик ИТП МШ и не дает понимание как о комплексной познавательной способности.

По мнению П.Ф. Кравчука интеллектуально-творческий потенциал определяется как способность к проявлению резервных возможностей интеллекта с определенной целью и в определенной ситуации, через единства творческого и интеллектуального компонентов в структуре личности школьника [20, с. 136-138].

Отчасти мы можем согласиться с этими определениями, ведь по мере накопления опыта познавательной активности, ИТП МШ встраивается в систему познания и расширяет перечень способов решения задач, в том числе – уникальных и нестандартных. Однако целенаправленность проявления ИТП МШ – скорее характеристика его проявления, а не его самого.

А.Ю. Михайлова рассматривает интеллектуально-творческий потенциал как гибкость и оригинальность мышления в познавательной активности [17, с. 187].

Мы полагаем, что данное определение весьма близко к нашему пониманию ИТП МШ, так как именно как гибкость и оригинальность проявляется творческий компонент ИТП МШ в процессе познания.

В связи с выявленной особенностью существующих подходов к пониманию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, нами было выведено авторское определение, отражающее два вышеназванных

упущения. Далее представлена хронология и содержание отдельных аспектов авторского определения. Опираясь на понимание философской концепции единства интеллекта и творчества, понимание развития творческого мышления и мышления в целом как процесса развития когнитивных функций, можно сделать вывод об интегративности понятия ИТП МШ.

Кроме того, с учетом генезиса понимания взаимосвязи интеллекта и творчества от общенаучного и философского к метапредметному, через дифференцированный подход к междисциплинарному подходу, следует предположить, что интеллектуально-творческий потенциал представляет метапредметную категорию. Метапредметность интеллектуально-творческого потенциала, обусловлена универсальностью его проявления вне зависимости от предметной области, и обеспечивается не только увеличением объема знаний, но и усвоением взаимосвязей между ними. Следовательно, метапредметность интеллектуально-творческого потенциала подразумевает формирование индивидуальной и универсальной базы метазнания, процесс развития которой по экспоненте обеспечивается метапознавательной способностью.

Данное качество обуславливает универсальность ИТП МШ как неспецифической, интегрированной в структуру мышления и саморазвивающейся способности. Проявление интеллектуально-творческого потенциала в рамках решения учебных задач целенаправленно, также позволяет утверждать, что данное понятие является метапознавательной способностью, развиваемой в соответствии с фазовым развитием корково-подкорковых отделов головного мозга по мере физиологического развития ребенка.

Детальное изучение современного понимания развития данной способности, существующего в рамках нейрофизиологии, психологии, социологии и педагогики позволило сделать вывод, что ИТП МШ:

- а) является метапознавательной способностью;
- б) проявляется в соответствии с характером решаемых задач;
- в) проявляется в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями ребенка;
- г) в соответствии с конкретно-операционной стадией развития, систематизирует и обобщает ранее накопленный опыт познавательной активности, формируя метазнание;
- д) проявляется как способ социальной адаптации и формируется как социально-значимый аспект учебной деятельности.

Таким образом, основываясь на вышеперечисленных аспектах интеллектуально-творческого потенциала, с учетом общепсихологических подходов, а также подходов, сформированных в рамках нейрофизиологии, психологии, социальной психологии и педагогики, нами было выявлено, что ИТП МШ представляет собой метапознавательную способность.

Метапознавательная способность обусловлена метапредметной аналитической деятельностью, выражающей умение осознавать и анализировать собственные мыслительные процессы при изучении предметов как целостной системы знаний.

Также было установлено, что данная метапознавательная способность содержит комплекс знаний, умений и навыков, обеспечивающих самоактуализацию критического, творческого и аналитического мышления младшего школьника.

Исходя из проведенного анализа, нами выведено следующее определение: Интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника (далее ИТП МШ) – это комплексная метапознавательная способность к творческому решению учебных задач на основе приобретенных знаний и индивидуальных особенностей мышления.

1.2 Структура и содержание интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

Как профессиональные, так и личностные характеристики, которые проявляются в готовности к развитию ИТП МШ у будущего учителя, отражают структурно-содержательную характеристику данного феномена, а также этапы его развития с учетом возрастных особенностей.

Следует отметить, что новизна понятия ИТП МШ обусловила незначительное количество прикладных исследований. Основные научные работы, посвященные отдельным аспектам развития ИТП МШ дают некоторое представление о теоретических положениях, что безусловно, предполагает необходимость детальной проработки структурно-содержательной характеристики как предмета педагогической деятельности.

Так, А.Ю. Михайлова выделяет следующие компоненты ИТП МШ:

- ценностно-целевой;
- организационный;
- содержательный;
- результативно-оценочный [104].

Очевидно, что А.Ю. Михайлова придерживается понимания ИТП МШ как интегративного понятия, причем, интегративность в авторской структуре присуща и отдельным компонентам.

У М.Б. Богус мы находим несколько иное трактование структуры ИТП МШ, которое включает следующие основные элементы:

- ориентационный компонент;
- содержательный компонент;
- регуляционный компонент [105].

Ориентационный компонент представлен, с позиции М.Б. Богус системой целей, ценностей и задач самого младшего школьника. Содержательный компонент включает совокупность интеллектуальных, физиологических и коммуникативных действий, направленных на развитие ИТП МШ в целом. Регуляционный компонент соотносится с вырабатываемым умением производить самооценку учебных результатов.

Интересен подход к определению структурно-содержательной характеристики ИТП МШ, предложенный М.А. Ушаковой, включающий целевой компонент, обеспечивающий мотивационную составляющую интеллектуально-творческой деятельности младшего школьника в учебном

процессе. Причем практическое применение элементов творчества в учебно-познавательной деятельности является точкой пересечения личностной мотивации школьника и профессиональной задачи педагога. Наряду с целевым компонентом. М.А. Ушакова выделяет содержательный, процессуальный и результативный компонент. Содержательный компонент опирается на понимание учебного процесса как развивающего, соответственно, предполагающего формирование способности к метапознанию наряду с освоением объема предметных знаний, умений и навыков. Очевидно, что достижение данной задачи осуществляется через соответствующее содержание учебной программы, осваиваемой с помощью методов, методик и технологий, развивающих общелогическое мышление. Интеллектуальную креативность, самостоятельность суждений. В данном компоненте мы склонны видеть проявление стимулирующей и направляющей функции педагога в процессе развития ИТП МШ.

Процессуальный компонент, по мнению М.А. Ушаковой, включает ситуативное распределение педагогических условий развития ИТП МШ, направленное на раскрытие и развитие креативности и продуктивности мышления младших школьников.

И наконец, результативный компонент рассматривает динамику развития ИТП МШ, при которой достигается поэтапное совершенствование учебно-познавательных навыков [7, с. 563].

Предложенная М.А. Ушаковой структура обнаруживает схожие черты с покомпонентной структурой А.Ю. Михайловой в части процессного подхода к развитию ИТП МШ с позиции раскрытия в рамках сквозного изучения школьной программы. С другой стороны, обращения к мотивационной составляющей, как к ведущему компоненту ИТП МШ, влияющему на уровень развития ИТП как интегративной способности, определяет схожесть с позицией М.Б. Богус [7, с. 565; 104, с. 192; 105, с. 121].

Как не трудно заметить, разработка структуры ИТП МШ в рассмотренных исследованиях опирается на основные положения компетентностного подхода, с присущим четким распределением компонентов, их уровней и динамики содержания. Общим также является и выделение оценочного компонента как обязательного, что также вписывается в концепцию компетентностного подхода как базового для современной парадигмы образования.

Особый научно-прикладной интерес с позиции готовности учителя к развитию ИТП МШ вызывает вопрос мотивационной составляющей. С позиций педагогики и психологии мотивация в обучении рассматривается как первичный стимул к развитию познавательной активности обучаемых.

Такого мнения придерживается в частности, О.К. Тихомиров, рассматривая мотивацию как условие реализации активной мыслительной деятельности, а также полагает, что уровень мотивации напрямую влияет на уровень продуктивности мышления [106].

Ранее рассмотренные в рамках первого пункта данной главы прикладные исследования, посвященные особенностям когнитивных процессов (в частности

Н.П. Бехтеревой), в развитие феномена интеллектуально-творческого потенциала. наглядно указывают, что оригинальность и продуктивность решений возрастает по мере личностно-значимой заинтересованности в их получении.

По мнению Т. А. Шадринной, Н.А. Устиновой, мотивация формирует ядро ценностно-ориентированной, осознанной деятельности, формируя произвольный характер развития интеллекта и проявления творческих решений поставленных задач в учебной деятельности [21, с. 216].

Рассматривая мотивацию младшего школьника к учебной деятельности, О.С. Гребенюк выделяет яркий эмоционально-рефлексивный подтекст первичного стимула к реализации познавательной активности, который формирует подготовленность к дальнейшему развитию интеллектуально-творческого потенциала как метапредметной способности к познанию окружающей действительности [107].

Мы полагаем, что в период начальной школы обеспечивается результативность учебно-познавательной деятельности, формируя метапознавательную активность. По мере выстраивания метапредметной способности к обучению, формируется способность к генерации решения на основе ранее изученного объема знаний. Причем, в развивающей среде уровень мотивации возрастает поэтапно и синхронно расширению метазнания и метапознавательной активности младшего школьника.

Если мы обратимся к иерархической структуре развития интеллектуальной креативности С.Г. Воровщикова, то обнаружим, что мотивация является основным компонентом подготовленности учащихся к самостоятельному развитию познавательной активности, что является одной из составляющих способности к познанию окружающей действительности, интегрированной в интеллектуально-творческий потенциал [22, с. 33, с. 37].

Мы утверждаем, что развитие данной самостоятельности как аспект мотивационного компонента ИТП МШ, реализуется в рамках процесса обучения и воспитания через проблемно-ориентированную деятельность педагога, способного к личностно и социально значимой актуализации ценностей и мотивов у младших школьников в рамках программы обучения.

Е.В. Макаренко, рассматривая динамику развития креативности в учебно-познавательной деятельности как аспект интегративной когнитивно-креативной способности, выделяет мотивационно-личностный компонент, который развивается сквозным образом на протяжении обучения младших школьников и выступает внутренним развивающим фактором одновременно [64, с. 146-158].

Мы здесь хотим обратить внимание на закономерности развития мотивационно-ценностного компонента в процессе обучения в начальных классах. Если в первый год обучения мотивационно-личностный компонент выступает как естественная потребность в познавательной активности, то на втором году обучения мотивационно-личностный компонент формирует основу когнитивно-креативного мышления, определяя избирательность и настойчивость в реализации познавательных потребностей.

На третьем году обучения мотивационно-личностный компонент синтезируют креативность, творческое воображение, аналитические и логические способности, формируя в том числе и критичность мышления. На четвертом году объединение познавательных потребностей и уже приобретенных способностей, формирует индивидуальное интеллектуально-творческое мышление как интегративную способность.

Б.Ф. Ломов рассматривает мотивацию как способность к сфокусированному на решении задачи мышлению, выступая фактором самоорганизации младшего школьника и обуславливая взаимосвязь между интеллектуальной и творческой составляющей мышления [108].

По нашему мнению, в развитии ИТП МШ мотивация проявляется как первичный интерес к познавательной деятельности, а затем в процессе обучения трансформируется в стимул развития метапознавательной активности. С учетом выявленного определяющего характера мотивации на процесс учебно-познавательной деятельности, нами был определен мотивационный компонент в структуре ИТП МШ.

Еще А.Н. Леонтьевым было выдвинуто положение о том, что мотивации для того, что бы обеспечить устойчивую продуктивную учебно-познавательную деятельность, необходимо перейти из мотива деятельности в мотив действий [109].

Мы полагаем, что в развитии ИТП МШ отличие первого от второго заключается в степени личной включенности младших школьников в процесс получения, а главное – дальнейшей интерпретации полученных знаний и реализации потребности в их расширении и получении новых. Мотив деятельности основывается на понимании, часто абстрагированном от личностно-значимых ценностей, принимаемых как безусловные. Мотив действий является побудительным, и помимо проявления осознанности и произвольности, обуславливает целенаправленность поиска и получения информации. Соответственно, переход от мотива действия к мотиву деятельности является ключевым аспектом развития мотивационного компонента ИТП МШ.

Очевидным образом, развитие мотивационного компонента ИТП МШ в рамках обновленного содержания образования подчиняется сквозному принципу, поскольку интеллектуально-творческий потенциал является метапредметной категорией. В этой связи, поэтапное развитие в процессе обучения и воспитания младших школьников выстраивается за счет содержания образования, учитывающего потребность в развитии ИТП МШ [110].

Соответственно, мы солидарны с ранее приведенными мнениями ряда авторов касательно наличия содержательного компонента и предполагаем его интегративность по отношению к метапознавательной активности ребенка. Это позволило выявить метапознавательный компонент в структуре ИТП МШ.

Метапознавательный компонент ИТП МШ в современной программе обновленного содержания представлен совокупностью педагогических и психолого-педагогических подходов, методов, методик, технологий и средств.

Анализ методологических, организационных и нормативных основ обновленного содержания образования позволил выявить некоторые специфические характеристики, обеспечивающие развитие ИТП МШ:

1. Комплексность и сквозной характер развития метапредметных способностей через наличие сквозных тем и спиральной формы поэтапного усложнения подачи и закрепления материала.

2. Включение интерактивных и игровых методик, направленных на целенаправленное развитие когнитивных способностей.

3. Инвариативность развития глобальных, личностных, социальных и коммуникационных компетенций младшего школьника;

4. Сочетание вариативности и инвариативности развития информационно-познавательных компетенций младшего школьника.

Следует отметить, что метапознавательный компонент теснейшим образом взаимосвязан с мотивационным, поскольку важным составляющим элементом ИТП МШ как метапредметной категории является формирование способности к саморазвитию и самоорганизации в учебно-познавательной деятельности, что невозможно без соответствующей мотивации.

Взаимосвязь метапознавательного и мотивационного компонента ИТП МШ обеспечивается системностью, комплексностью и всесторонностью развития когнитивно-психологических структур младших школьников [55, с. 123-125].

Психолог Н.И. Чуприкова постулирует принцип дифференциации в когнитивно-психологическом развитии младших школьников, согласно которому, формирования метапредметной познавательной способности происходит путем целенаправленного формирования способности к анализу и синтезу, что создает основу для самостоятельной, систематизированной и структурированной учебно-познавательной деятельности, которая приобретает черты саморазвивающейся системы метазнаний [111].

Мы полагаем, что межпредметный и метапознавательный характер ИТП МШ как саморазвивающейся системы не только знаний, но и навыков познания, предполагает наличие компонента, отражающего метапознавательные способности.

В то же время, Н.Н. Луковников предполагает, что познавательные процессы как основа познания окружающей действительности в своем развитии претерпевают все большую дифференциацию, приобретают черты некоторой автономности. Но, при этом регулятивные процессы познания в когнитивно-психологической структуре совершенствуясь, проявляют усиление взаимосвязи между собой, становятся все более интегрированными [112].

Соответственно, на наш взгляд, отмеченные метапознавательные способности характеризуются интегрированностью в комплекс компонентов ИТП МШ. Систематизированный и сквозной процесс развития метапознавательного компонента, на уровне познания и усвоения нового материала формирует аналитическую сторону ИТП МШ. В то же время, в соответствии с параллельным процессом интеграции метапознавательных

навыков, формируется способность к синтезу ранее усвоенных разрозненных знаний для генерации новых решений по мере усложнения учебных задач.

При этом слияние анализа и синтеза в интегративную способность и ее дальнейшее развитие опирается на ряде механизмов нейропсихического развития ребенка, обеспечивающих накопление, личностную переработку и интерпретацию полученного опыта. Этот процесс, в конечном счете, обеспечивает универсальность креативной составляющей ИТП МШ, и составляет основу для конвергентно-дивергентного развития. Наиболее важным механизмом выступает рефлексия. Обеспечение рефлексии в процессе обучения и воспитания выступает базовым условием достижения педагогических целей и задач. Рефлексивные механизмы достаточно хорошо исследованы, широко описаны, и являются предметом междисциплинарного изучения.

Механизм рефлексии в психологии реализует осмысление и переработку устоявшегося или стереотипного опыта для выработки индивидуализированных ситуативных решений.

И.Н. Семенов выделяет несколько типов рефлексии:

- интеллектуальный;
- личностный;
- коммуникативный;
- кооперативный [113].

Стоит также отметить, что в условиях образовательной среды, в зависимости от предметной области, проявляются все вышеперечисленные типы рефлексии. Однако наибольший интерес представляет интеллектуальная рефлексия.

В отношении интеллектуальной рефлексии С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов выделяют экстенсивный, интензивный и конструктивный виды [113, с. 17; 114].

Принципиальным отличием отмеченных видов в рамках познавательной деятельности является соотношение дивергенции и конвергенции в процессе решения учебных задач. Экстенсивный характер рефлексии проявляется в высокой личной вовлеченности в процессе работы над сложными задачами в тех ситуациях, когда при их решении возникали или возникают ошибки. В учебной деятельности данный вид рефлексии позволяет глубже освоить продуктивные способы решения поставленных задач, выработать способность к их анализу. Но, при развитии ИТП МШ важным является не только анализ учебной задачи, но и собственных алгоритмов ее решения.

Интензивный вид рефлексии обеспечивает критический подход и анализ собственных действий и решений у школьников, что позволяет сформировать предметно-действенный и личностно-значимый опыт познания [39, б. 137; 45, с. 72].

Конструктивный вид рефлексии обеспечивает синтез личностно-значимого опыта и области предположений, основанных на воспринятых стереотипных положениях, что позволяет сфокусировать интеллектуально-творческий потенциал на решении задач учебной программы, придать его

проявлению произвольный характер. Как мы видим, в условиях развития ИТП МШ имеет существенное значение обеспечение контролируемого и целенаправленного развития всех типов и видов рефлексии. При этом на различных стадиях развития ИТП МШ тот или иной тип рефлексии может приобретать личностно-значимый характер. Так, на этапе развития первичного интереса, в период первого года обучения, крайне важна координация механизма кооперативной и коммуникативной рефлексии. По мере накопления опыта познавательной активности и развития когнитивных возможностей, на первый план выходит интеллектуальная и личностная рефлексия.

А.В. Макурова, обобщая эмпирические исследования И.Н. Семенова и теоретические положения о рефлексии В. Маттеуса, полагает, что рефлексия в процессе обучения и воспитания выступает ведущим механизмом образования через творчество. Соответственно, в практической деятельности педагога одной из основных задач является стимулирование рефлексии у учащихся за счет определенных методик и технологий обучения, в частности дискуссионного формата, работы в паре и т.д. [115].

Соответственно, мы выделяем также интеллектуально-рефлексивный компонент в структуре ИТП МШ. Интеллектуальная рефлексия обеспечивает единство и планомерность развития метапознавательных способностей в условиях коммуникации между учащимися и учителем.

Причем, как отмечает А.В. Россохин, рефлексивные механизмы способствуют изменению структуры сознания, что обеспечивает их существенное влияние на развитие высших когнитивных функций в процессе обучения и воспитания [116].

У.С. Джаксылыков определяет интеллектуальную рефлексию как динамический фактор межсубъектных отношений, за счет которого формируются условия саморазвития учащихся через восприятия ценностно-значимых аспектов идентификации и самоидентификации [24].

В то же время А.В. Карпов определяет интеллектуальную рефлексию как способность соотносить собственные действия с предметной областью, оценивать свои действия, проявлять мотивированную включенность в процесс познания через взаимодействие в учебной деятельности. Следовательно, важной характеристикой рефлексии в процессе развития ИТП МШ является субъект – субъектный характер взаимодействия учителя и учеников [117].

Обобщая названные подходы к пониманию интеллектуальной рефлексии, отметим, что названная характеристика, как и в целом ярко выраженный аспект социализации личности в процессе развития ИТП МШ, дает основание предположить наличие интеллектуально-коммуникативного компонента ИТП МШ.

М.Н. Сираева, оценивая коммуникативный аспект в процессе всестороннего развития личности ребенка, выделяет педагогическое общение как особый вид взаимодействия в рамках субъект-субъектного подхода, обеспечивающего:

– рефлексию в развитии самостоятельности познавательной деятельности;

– продуктивность интеллектуально-творческой активности как основного вида учебной деятельности в рамках современной парадигмы организации обучения младших школьников;

– экстраполяцию мотивационно-ценностных аспектов развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся [26, с. 82].

Следовательно, мы видим, что педагогическое общение, как интеллектуально-коммуникативный компонент обеспечивает необходимые психолого-педагогические условия реализации прочих компонентов и, в конечном счете, оказывает непосредственное влияние на качество и результативность развития ИТП МШ.

При этом, М.Н. Сираева подчеркивает центральную роль личности педагога в достижении продуктивности педагогического общения, оказывающую влияние на перцептивную, коммуникативную и интерактивную составляющие данного процесса [26, с. 48].

Опираясь на труды М.Н. Сираевой, положения межличностной теории взаимодействия в педагогическом процессе А.А. Леонтьева, а также модель педагогического взаимодействия В.А. Петровского, следует отметить, что интеллектуально-коммуникативный компонент обеспечивает необходимое социально-коммуникативное условие для стимулирования развития мотивационного, интеллектуально-рефлексивного и метапознавательного компонентов ИТП МШ.

А.А. Леонтьев подчеркивает, что педагогическое общение охватывает достаточно широкий диапазон ситуаций учебной и внеучебной деятельности, позволяя в полной мере реализовать методологические условия развития мышления ребенка [118].

Стоит принять во внимание также и положение Е.В. Коротаевой о формирующем потенциале педагогической коммуникации, который может быть как позитивным, так и деструктивным [119].

На основании обобщения упомянутых подходов, мы полагаем, что интеллектуально-коммуникативный компонент в структуре развития ИТП МШ обеспечивает следующие функции:

- формирование развивающей коммуникативно-информационной среды;
- формирование психолого-педагогических условий для индивидуализированного развития ИТП МШ;
- обеспечение базовых организационно-методологических условий для реализации мотивационного, содержательного, рефлексивного компонентов ИТП МШ.

В.А. Петровский, В.Г. Маралов описывают три основных модели коммуникации в педагогическом процессе: учебно-дисциплинарную, личностно-ориентированную, либерально-попустительскую [120, 121].

Следует отметить, что авторы, приводя вышеназванную градацию моделей коммуникации, исходят из степени регулируемости коммуникативного процесса со стороны педагога, особо выделяя личностно-ориентированный тип педагогической коммуникации, который сформирован, в рамках личностно-ориентированного подхода. Однако, с учетом эмпирического опыта, мы

должны понимать, что в определенной степени в рамках структурно-содержательной характеристики ИТП МШ следует признать существование комбинации как личностно-ориентированного, так и учебно-дисциплинарного типов общения.

Данные типы общения обеспечивают как формальный, так и неформальный формат межличностной коммуникации педагога и учащихся, обеспечивая целостность процесса обучения и воспитания, как во время урока, так и во внеурочной деятельности.

И.А. Колесникова, В.А. Сластенин рассматривают основные критерии эффективности педагогической коммуникации не в количественном, а в качественном разрезе, выделяя также и личностную и информационную составляющую коммуникации. Они подчеркивают, что основная функция коммуникации – обеспечить передачу содержания образования на уровне, соответствующем поставленным целям и задачам [27, с. 226-227].

Также и А.К. Михальская, оценивая роль коммуникации, полагает, что личная информационно-коммуникационная готовность педагога, определяет степень сформированности, системности и целостности знаний учеников [122].

В то же время, А.А. Максимова подчеркивает, что приемы и методы педагогической коммуникации обеспечивают одну из важнейших функций – обеспечение регуляции познавательного процесса [123].

Соответственно, мы полагаем, что коммуникативный компонент структуры развития ИП МШ обеспечивает целостность, преемственность и стадийность его развития. Иными словами, коммуникативный компонент обеспечивает целенаправленность действия содержательного компонента в формировании и развитии комплексности синтезированных познавательных, метапредметных навыков за счет комбинации как явной (регулирующей), так и скрытой (направляющей, мотивационной) функции.

Упомянутая целенаправленность и стадийность характеризует процесс развития ИТП МШ как динамический, с присущими каждой стадии критериальными системами оценивания результативности, что напрямую отражает требования к результатам педагогического процесса.

Е.Г. Оршанская рассматривает оценочный компонент в развитии интеллектуально-творческих способностей младшего школьника как неотъемлемый элемент коммуникации, что в целом достаточно близко к истине [28, с. 133].

Однако мы полагаем, что в образовательной программе обновленного содержания оценочный компонент при формировании метапознавательных навыков обеспечивает стимулирование, побуждение и направление познавательной активности, ее самостоятельности, самодисциплины и мотивации.

В то же время, как отмечают Р.О. Кенжетаева, С.А. Нуржанова, основной характеристикой оценивания результативности педагогической деятельности выступает система критериев, которые опираются на цели, задачи, принципы и подходы содержания образования [29, с. 225].

Еще А.И. Липкина рассматривает оценочный компонент как взаимосвязанный с задачей развития мотивации к интеллектуальной деятельности учащихся младших классов [124].

Мы считаем необходимым также отметить, что содержание оценочного компонента ИТП МШ включает достаточно сложную, многоуровневую и многоаспектную систему оценивания. Так, наряду с дискриптивной системой оценивания результатов непосредственно учебно-познавательной деятельности учащихся младших классов, важное значение имеет и безотметочная оценка, теснейшим образом взаимосвязанная с коммуникативным и мотивационным компонентами ИТП МШ.

Как отмечает И.В. Глухова, безотметочная оценка позволяет сформировать комфортную развивающую среду для мотивации к расширению познавательных навыков [125].

Мы же полагаем, что критерии оценивания ИТП МШ в программе образования обновленного содержания формируются, исходя из принципиально новых для казахстанской системы образования задач, а именно:

- сквозное развитие метапредметных познавательных навыков;
- сквозное развитие глобальных компетенций младших школьников, часть из которых непосредственно входит в структуру ИТП МШ (например, навыки поиска и анализа информации);
- развитие модели реализации метапознавательных навыков согласно индивидуальным особенностям учащихся и их способностей к осознанию и регулированию собственных мыслительных процессов.

Соответственно, мы полагаем в числе компонентов структурно-содержательной характеристики развития ИТП МШ также саморегулятивный компонент.

Саморегулятивный компонент ИТП МШ несет в себе наряду с функцией самоконтроля, также направляющую и стимулирующую функцию развития когнитивных способностей младшего школьника. Функция контроля позволяет выявлять динамику развития ИТП МШ, а также оценивать перспективы внедрения тех или современных педагогических подходов, методов и технологий.

Обобщая произведенный анализ подходов к определению структуры ИТП МШ, а также с учетом выведенного ранее определения, мы полагаем, что ИТП МШ содержит компоненты, развиваемые параллельно и поэтапно, в процессе прохождения программы образования начальных классов.

Мы полагаем, что в структуре ИТП МШ можно выделить следующие компоненты:

- мотивационный;
- метапознавательный;
- интеллектуально-рефлексивный;
- интеллектуально-коммуникационный;
- саморегулятивный.

Резюмируя изложенное в данной главе видение структурно-содержательной характеристики ИТП МШ, нами была сформирована опорная

структурно-содержательная модель в соответствии с программой начального образования обновленного содержания (рисунок 2).

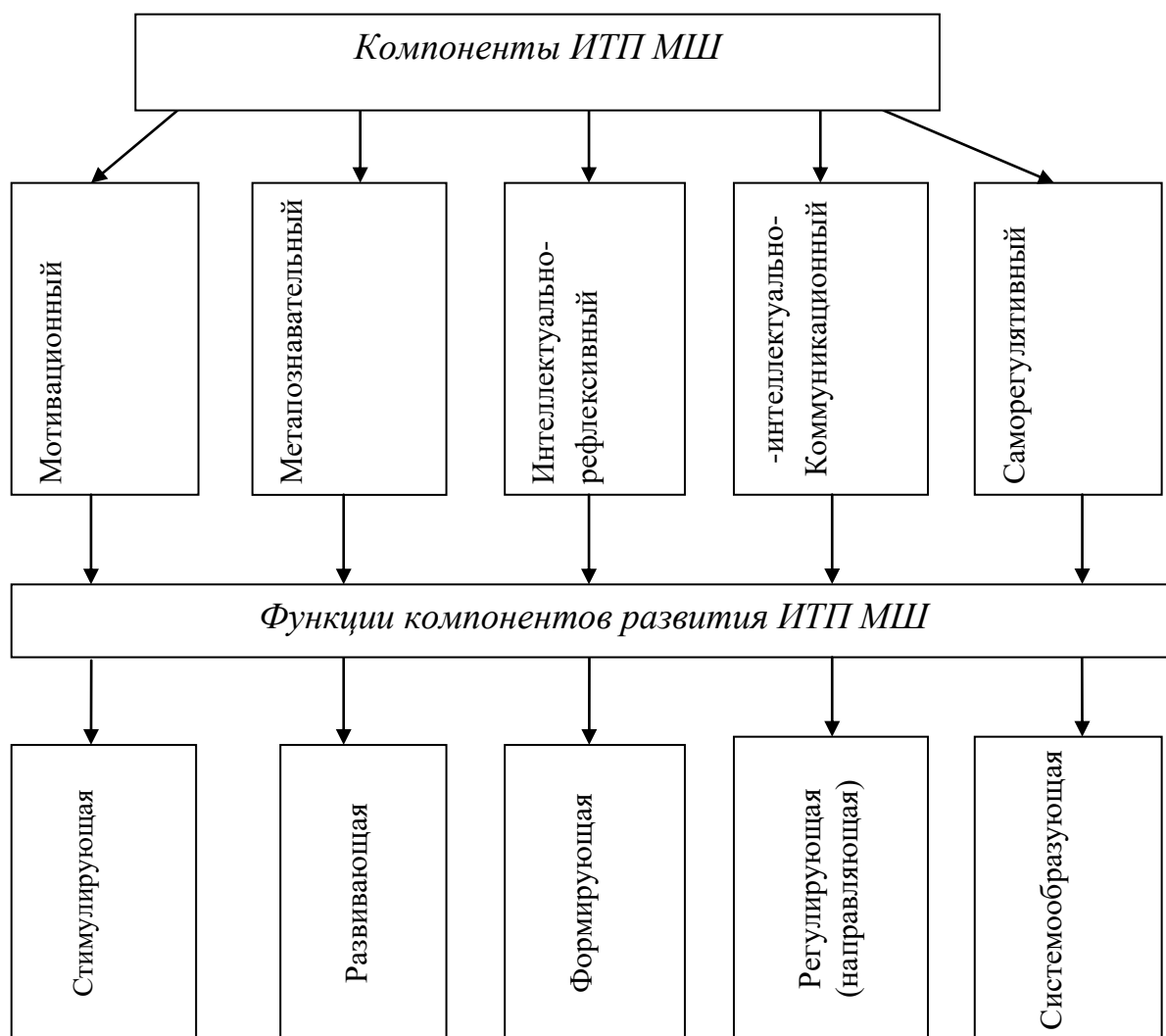


Рисунок 2 – Структурно-содержательная модель ИТП МШ

Примечание – Разработано автором

Таким образом, раскрытая на основании анализа существующих подходов к развитию структурно-содержательная характеристика ИТП МШ содержит пять ключевых компонентов, взаимосвязанных в единую систему, обеспечивающую психолого-педагогические условия развития ИТП МШ в рамках обновленного содержания образования:

- мотивационный;
- метапознавательный;
- интеллектуально-рефлексивный;
- интеллектуально-коммуникационный;
- саморегулятивный.

Названные компоненты обуславливают специфику деятельности педагога по развитию ИТП МШ в условиях целостного педагогического процесса.

1.3 Особенности развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях целостного педагогического процесса

Младший школьный возраст – период активного накопления знаний. Как отмечает Н.О. Низамова, развитие интеллектуальных способностей младших школьников обеспечивает в дальнейшем успех учебно-познавательной деятельности, определяет степень владения приемами мыслительной деятельности [126].

Именно в этом возрасте есть возможность скорректировать и направить развитие мыслительных способностей учащихся в нужном направлении. Творческое решение учебных задач, самостоятельность в анализе полученных знаний – те интеллектуально-творческие способности, которые закладываются именно в младшем школьном возрасте.

С началом учебного процесса в школе, у ребенка происходит перестройка и активное развитие всех познавательных навыков и умений. В целостном педагогическом процессе происходит поэтапное развитие мыслительных способностей. Так, в 1-м классе ребенок мыслит конкретными категориями. В 1-4 классе происходит развитие способности к обобщению, абстрагированию, анализу и синтезу. К концу 4-го класса ребенок уже обладает определенным умением сопоставлять и анализировать учебные задачи, находить не только стандартные, но и индивидуальные решения.

Процесс развития интеллектуально-творческого потенциала совпадает с процессом становления личности ребенка 7-10 лет, выделения собственного «Я». Поэтому метапознавательные навыки, полученные в младшем школьном возрасте, становятся качеством личности, определяя ее дальнейшее развитие.

Но, для того, что бы развитие интеллектуально-творческих способностей было продуктивным, необходимо соблюдение определенных педагогических условий. Это требует от педагога способности создать эти условия, увязать требования школьной программы с потребностью учащихся в саморазвитии.

Развитие ИТП МШ как комплексной способности, интегрировано в процесс обучения и воспитания, соответственно – подчиняется стадийности процесса всестороннего развития ребенка в условиях начального образования. Следовательно, рассматривать особенности развития ИТП МШ целесообразно с точки зрения как процессного, так и системно-средового подходов.

В рамках системно-средового подхода, структура и содержание развития ИТП МШ опирается на ключевые особенности образовательной среды, которая оказывает непосредственное целенаправленное влияние на стимулирование, корректировку и направление развития личности ребенка. Целенаправленность воздействия образовательной среды обеспечивается постоянным взаимодействием педагога и учащихся, что формирует базовые психолого-педагогические условия развития ИТП МШ.

Так, В.Б. Лактионова, рассматривает образовательную среду развития младшего школьника, прежде всего, как среду межличностного взаимодействия педагога и учащихся, акцентируя внимание на взаимосвязи как психологических, так и педагогических факторов, характеризующих данное взаимодействие [127].

В то же время, Н.И. Евсикова, рассматривая развитие познавательной активности младшего школьника, проводит параллель между понятиями «образовательная среда» и «среда коммуникации в образовательном пространстве», опираясь на особенности этапов нейрофизиологического, эмоционального и интеллектуального развития [128].

Безусловно, ведущим формирующим и контролирующим стимулом к развитию познавательных способностей, выступает специфика взаимодействия учителя и учеников, которая опирается на особенности образовательной среды. В свою очередь, образовательная среда формируется, исходя из особенностей, целей и задач системы образования

Опираясь на системный подход, характеризующий образовательную среду как источник знаний об окружающей действительности, и одновременно – объект познания, М.А. Холодная, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.В. Драгунова, рассматривают взаимодействие педагога и учащихся как метод развития навыков познания и мышления [129].

На наш взгляд, положения об образовательной среде с точки зрения современной педагогической науки опирается на понимание теснейшей взаимосвязи между психолого-педагогическими условиями и динамикой развития интеллектуально-творческих способностей учащихся.

Так, Г.А. Ускова, обобщая обширный эмпирический материал по развитию творческого потенциала учащихся, полагает, что основная задача образовательной среды – планомерная активизация самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности младших школьников [130].

И с этим сложно не согласится, когда речь идет о развитии ИТП МШ. Действительно, на наш взгляд, самостоятельность – одна из целевых характеристики всестороннего развития личности ребенка в условиях школы, а также и целевая характеристика развития ИТП МШ.

В.А. Рогозина особо отмечает, что образовательная среда как среда взаимодействия учителя и учеников, обеспечивает развитие интеллектуально-творческой познавательной активности на основе механизма переноса [131].

Мы полагаем, что механизм переноса обеспечивает преемственность знаний и модели их восприятия, анализа и интерпретации от педагога к учащимся, тем самым интегрируя когнитивные и коммуникативные навыки, формируя комплекс универсальных сложносоставных способностей. Данный комплекс сложных учебных способностей отражает, по сути, содержание ИТП МШ.

Е.Ю. Волчегорская, О.В. Рябова рассматривают образовательную среду как информационно-коммуникационное поле поэтапного развития метапредметных познавательных способностей в рамках системно-деятельностного подхода, обеспечивающего самостоятельность познавательной активности самого учащегося, через направляющую роль педагога [132].

Мы также полагаем, что педагогическая коммуникация только тогда является условием развития ИТП МШ, когда обеспечивает целенаправленность педагогического воздействия на развитие познавательных способностей учащихся.

В то же время, Д.С. Елисеева определяет влияние педагога на процесс развития познавательной активности как формирующее по отношению к креативности как неотъемлемому компоненту учебно-познавательной компетентности [133].

Также стоит согласиться с данным утверждением, так как на этапе активного развития когнитивных функций мозга, вектор развития познавательных способностей еще не имеет четкой направленности, поэтому педагогическая среда оказывает формирующее воздействие на развитие ИТП МШ.

Обращаясь к проблеме развития познавательных навыков младших школьников, А.В. Хуторский утверждает, что основной педагогической задачей является формирование такой образовательной среды, которая обеспечивает готовность к продуктивной учебно-познавательной деятельности [134].

Представленные выше подходы к пониманию влияния образовательной среды и роли педагога в развитии ИТП МШ, позволяют нам предположить многоуровневую характеристику среды образования и воспитания, как базового условия целостного педагогического процесса. Более того, опираясь на признание многоаспектности и многофакторности влияния характеристик образовательной среды, следует отметить, что дизайн и модель образовательной среды обеспечивает необходимую педагогическому процессу целостность и единство обучения и воспитания в развитии ИТП МШ. Образовательная среда развития ИТП МШ в свою очередь включает личностно-развивающую, информационно-коммуникационную, педагогическую и психологическую.

Образовательная среда, как среда информационная, согласно программе начального образования обновленного содержания, включает следующие элементы, обеспечивающие развитие ИТП МШ и отражающие информационную образовательную среду (ИОС):

- средства и технологии получения и обработки информации и коммуникации, в частности – интерактивные доски, компьютерная техника, информационные среды Sfera, Bilimland, Kundelik;

- современные педагогические технологии, обеспечивающие передачу и закрепление информации у учащихся, а именно – игровое, проблемное и модульное обучение, технологии интегрированного обучения и т.п.

Совокупность информационных и коммуникационных аспектов образовательной среды обеспечивается комплексом информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [135].

Основной функцией информационной среды служит формирование стимула к самостоятельности, личной включенности ученика, развитие первичного побуждающего мотива к развитию логического и аналитического мышления, что достигается за счет наглядности, предметности подачи материала, позволяет избежать механического заучивания.

Коммуникационная среда неразрывно связана с информационной средой развития ИТП МШ. Как отмечает В.М.Розин, коммуникационная среда

школьного образования является средой социализации, пространством личностной самоактуализации ребенка [136].

Мы полагаем, что личностная самоактуализация действительно осуществляется во взаимодействии с педагогами и сверстниками, в ходе учебно-познавательной деятельности, что оказывает стимулирующее воздействие на развитие ИТП МШ.

С.Е. Чиркина отмечает, что удовлетворенность коммуникацией в процессе развития когнитивных навыков, формирует стойкую референтную включенность ребенка учебно-познавательную деятельность [137].

В свою очередь, мы полагаем, что включенность обеспечивает личную мотивацию, а значит и произвольность анализа и синтеза знаний и познавательного опыта. Это закономерным образом обеспечивает раннее развитие навыков саморегуляции познавательной деятельности

Соответственно, коммуникационная среда и информационная среда теснейшим образом связана со средой психологической и педагогической.

Психолого-педагогическая среда развития ИТП МШ как составляющая образовательной среды обеспечивает достижение целостного развития когнитивно-психологических структур мышления младших школьников. Психолого-педагогическая среда представляет собой многоуровневое явление, характеризующаяся как ситуативными моделями взаимодействия учителя с учениками, так и общими требованиями к психолого-педагогическим условиям обучения.

И.А. Баева отмечает, что психологическая безопасность является базовым критерием эффективной психолого-педагогической среды и необходимым условием для развития интеллектуально-творческого потенциала. Многочисленные результаты опытно-экспериментальных работ, а также исследований посредством наблюдений, убедительно доказывают важность и первоочередность обеспечения психологического комфорта в процессе обучения и воспитания [138].

Мы согласны, что успешное освоение учебного материала и частота проявления креативности и включенности детей младшего школьного возраста, напрямую зависит от степени психологического комфорта. Соответственно, ранее означенные аспекты образовательной среды сопряжены с личностно-развивающей средой. Личностно-развивающая среда включает дидактический и методический материал, а также средства его передачи в процессе коммуникации между учителем и учащимися.

А.В. Петровский подчеркивает первоочередное значение педагогической коммуникации в решении задачи формирования развивающей среды [121, с. 34].

Очевидным образом, развивающая среда представляет собой совокупность всех аспектов и уровней образовательной среды, в которой ведущее значение имеют как коммуникативные, так и профессиональные качества педагога. Мы склонны рассматривать индивидуальный подход как широкий принцип воспитания и обучения, в котором учтены индивидуализированные потребности и возможности каждого ребенка

посредством комбинации форм и методов обучения, обладающей достаточной гибкостью и вариативностью применения познавательных способностей.

Для развития ИТП МШ разработка педагогического дизайна имеет ключевое значение, так как позволяет учесть все компоненты развития и их достаточно сложные взаимосвязи. Педагогический дизайн в современном образовании позволяет оперативно учитывать изменения, как структуры, так и содержания учебного процесса и при этом достигать поставленных целей и задач [139]. В частности, начиная с 2021/2022 учебного года, внедряется обновленная программа образования со сниженной учебной нагрузкой, что не исключает потребности в формировании ИТП МШ, но меняет условия данного процесса. С 2022/2023 учебного года в программу среднего образования внедряются глобальные компетенции как отдельная дисциплина, изучение которых опирается на метапознавательную базу начального образования. Сформированный педагогический дизайн позволяет сохранить неизменными цели и задачи развития ИТП МШ, учитывая учебную нагрузку. Корректировка педагогического дизайна развития ИТП МШ в данном случае направлена на изменение перечня методов и технологий. В частности, при сокращении учебной нагрузки больший упор делается на комплексность заданий и более интенсивное развитие логических и аналитических навыков. Ниже представлена схема педагогического дизайна ИТП МШ, составленная по общим принципам педагогического дизайна Р. Ганье (рисунок 3).

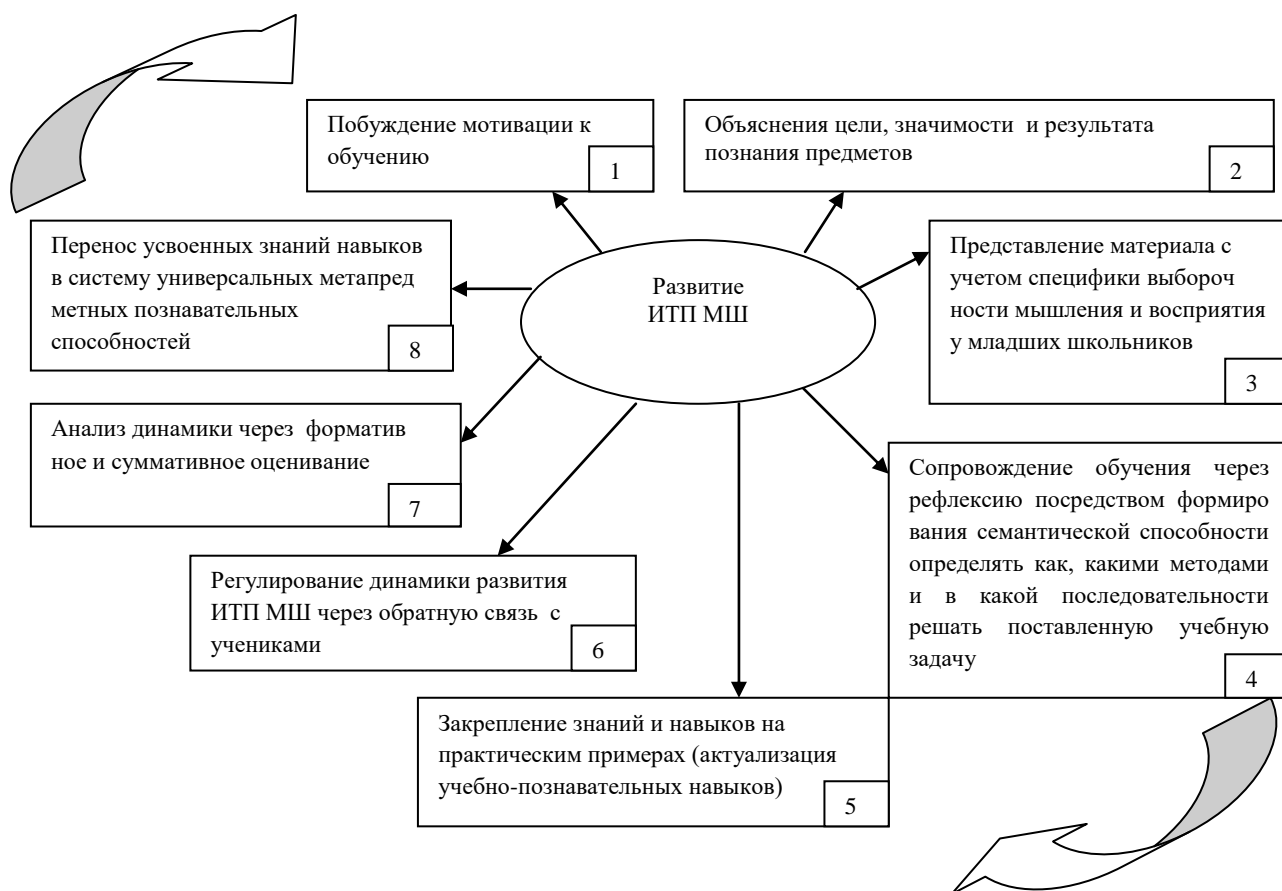


Рисунок 3 – Схема педагогического дизайна развития ИТП МШ

Примечание – Составлено автором по источнику [140]

В соответствии со спиральной формой обучения, присущей современной программе обновленного содержания, приведенные в схеме элементы и их последовательность повторяются по спирали. Причем на каждом витке степень дифференцировки задач сокращается, а сложность и количество этапов и вопросов для решения – увеличивается.

В соответствии с вышеназванными положениями в программе образования обновленного содержания используются комплексные методы и методики, призванные обеспечить поэтапное развитие мотивационного компонента ИТП МШ (рисунок 4).



Рисунок 4 – Педагогические условия развития мотивационного компонента ИТП МШ в программе начального образования обновленного содержания

Примечание – Составлено автором на основании источников [141, 142]

Вышеприведенная схема достаточно наглядно демонстрирует взаимосвязь мотивационного и метапознавательного компонентов развития ИТП МШ.

Важным условием развития мотива к самостоятельности суждений выступает побуждение к размышлению, принимаемому без учета стереотипного решения. На практике это достигается через соответствующие принципы:

- формирования учебного материала по принципу комплексных заданий, позволяющих младшему школьнику осваивать не только новые знания. Но и алгоритмы их получения и применения;

- стимулирование интеллектуальной рефлексии через коммуникацию в процессе учебной деятельности за счет заданий, не ограничивающих рассуждения школьника рамками требуемого ответа.

Очевидно, что реализация названных принципов складывается в рамках субъект-субъектного подхода к педагогической коммуникации в условиях целостного педагогического процесса [43, с. 15; 143].

В рамках педагогического дизайна отдельно взятой предметной области может быть реализован тот или иной комплекс подходов, методов, методик и технологий. При этом базовые условия, на которые опирается педагогический дизайн развития ИТП МШ, четко определены в рамках нормативной базы, и нашли отражение в следующих действующих руководящих документах:

1. Типовые учебные программы для учащихся 1-4 классов по состоянию на 2022-2023 учебный год.
2. Типовые учебные программы для учащихся 1-4 классов по состоянию на 2022-2023 учебный год с сокращением учебной нагрузки.
3. Учебные планы начального образования обновленного содержания.
4. Концепция развития начального образования.

Названные методы раскрывают значение развития метапознавательного компонента ИТП МШ в целостном педагогическом процессе (рисунок 5).

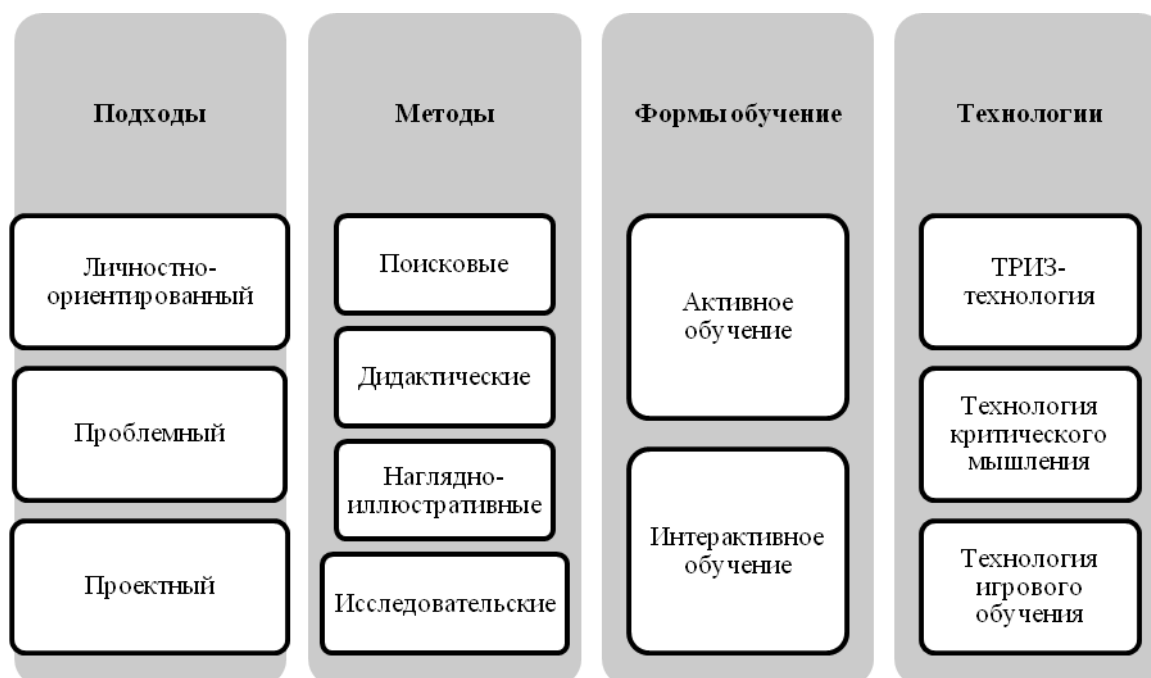


Рисунок 5 – Развитие метапознавательного компонента ИТП МШ в программе начального образования обновленного содержания

Примечание – Составлено автором на основании источников [144]

В настоящее время, в свете нарастающих темпов реформирования системы образования и развития образовательной парадигмы, важным является также синхронизация результатов развития ИТП МШ в начальных классах с содержанием основного среднего образования. Это предполагает сформированность у учащихся базовых и индивидуализированных метапознавательных навыков, что отражено в подходах и методах развития ИТП МШ.

Так, личностно-ориентированный подход сформирован в рамках современной гуманистической парадигмы образования и нацелен на развитие интеллектуально-творческих способностей в соответствии с индивидуальным потенциалом учащихся, их самобытностью в проявлении познавательной активности.

В.Н. Пресняков и Е.А. Ромашева определяют личностно-ориентированный подход как условие развития творческого и вместе с тем рефлексивного мышления [145].

В личностно-ориентированном подходе проведении урока учитель оценивает не только и не столько результатов, сколько хода процесса мыслительной деятельности учащихся. Компетентностный подход образует методологический каркас современного содержания образования, и обеспечивает развитие компонентов ИТМ МШ комплексно, стадийно, с учетом содержательной характеристики знаний, умений и навыков, переходящих на уровне рефлексии в качество личности.

В.А. Тимофеев определяет компетентностный подход как глобальное направление развития школьного образования. В компетентностном подходе обучение является процессом формирования у младших школьников ключевых практико-ориентированных и социально-ориентированных компетенций [146].

Г.К. Селевко определяет компетентностный подход как педагогическое условие приобретения у школьников способности к решению широкого круга задач через рефлексию опыта [147].

Как было указано нами ранее, рефлексия является определяющим механизмом развития когнитивных функций у младших школьников. В рамках целостного педагогического процесса, рефлексивный компонент развития ИТМ МШ, в свою очередь опирается на мотивационный и содержательно-действенный компонент, поскольку развитие метапознавательных способностей в первую очередь осуществляется на основе выработки теоретико-прикладных знаний, умений и навыков.

О.Б. Самиева оценивает целостный педагогический процесс как условие достижения рефлексии в развитии учебно-познавательной активности через взаимосвязь педагогической коммуникации и рефлексивных механизмов учащихся [25, с. 147]. В то же время у А.Г. Спиркина мы находим, что социальное самосознание теснейшим образом связано с рефлексией. Достигая развитого уровня рефлексии, самосознание становится частью продуктивного мышления [148].

Мы полагаем, что действительно, достижение интеллектуальной рефлексии, и ее использование как механизма изменения и развития мышления достигается во взаимодействии в рамках целостного педагогического процесса. Данное положение отчетливо прослеживается и в обновленном содержании образования. Так, наряду с методиками и технологиями, побуждающими к рассуждению, в последнее время большое внимание уделяется групповой работе школьников.

В рамках групповой работы у младших школьников развиваются как индивидуальные познавательные навыки, так и навыки коллективного творчества, основанные на развитии коллективной рефлексии [24; 41, с. 123].

Общеизвестная технология мозгового штурма отличается продуктивностью в процессе нахождения решения именно благодаря тому, что опирается на комбинацию личной и коллективной рефлексии, что позволяет в разы увеличить скорость и качество развития когнитивных функций. В то же время, рефлексия является саморазвивающимся механизмом, который обеспечивает дальнейшее расширение навыков анализа и синтеза информации и имеющихся знаний, что позволяет решать нестандартные и сложносоставные задачи

Ниже представлена схема, отражающая развитие интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ в целостном педагогическом процессе (рисунок 6).

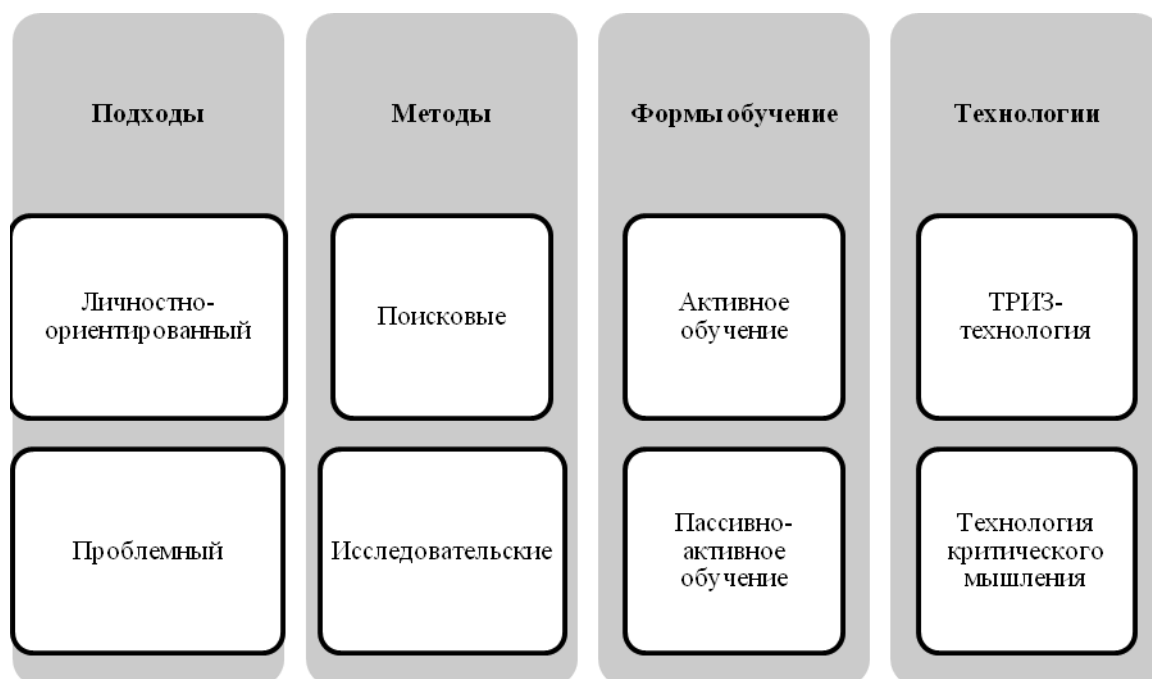


Рисунок 6 – Педагогические условия развития интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ в программе начального образования обновленного содержания

Примечание – Составлено автором на основании источников [26, с. 71; 129, с. 193; 142, с. 11]

Очевидным образом, обеспечение интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ в рамках целостного педагогического процесса формируется вокруг компонента интеллектуально-коммуникационного. Соответственно, следует полагать, что профессионально-личностные качества учителя оказывают непосредственное влияние на качественные показатели динамики ИТП МШ младших школьников. В целостном педагогическом процессе динамика взаимоотношений предполагает, что развивая ИТП МШ,

педагог также развивает и свои профессионально-личностные качества, что в свою очередь, обеспечивает необходимую социальную и прикладную ориентированность образования.

У В.Н. Пресняков, Е.А. Ромашев отмечают, что целостный педагогический процесс является уникальной формой педагогического взаимодействия, в котором проявляется личностные особенности педагогической коммуникации учителя с учениками [145, с. 122].

Уникальность педагогического стиля позволяет реализовать гибкую структуру педагогического дизайна в развитии надпредметных познавательных способностей.

Еще А.А. Леонтьев рассматривал педагогический процесс как область педагогического общения, которое будет эффективным в том случае, если выполняет основные свои функции по созданию благоприятного психологического климата в коллективе, воспитательного и регулирующего развития личности ребенка [12, с. 3-30].

То есть педагогическое общение выступает средством управления целостным педагогическим процессом. Ниже представлены приемы и методы реализации интеллектуально-коммуникационного компонента развития ИТП МШ в целостном педагогическом процессе (рисунок 7).



Рисунок 7 – Развитие интеллектуально-коммуникационного компонента ИТП МШ в программе начального образования обновленного содержания

Примечание – Составлено автором на основании источников [25, с. 145-147; 142, с. 45; 147, с. 115]

На первоначальном этапе педагогической коммуникации происходит формирование комфортных психолого-педагогических условий целостного педагогического процесса, что способствует развитию побудительного мотива

к проявлению самостоятельности рассуждений, личной активности учащихся и их включенности в процесс учебно-познавательной деятельности.

Реализация данного условия опирается и на учет особенностей социализации и социальной адаптации в соответствии с возрастными особенностями развития личности ребенка младшего школьного возраста [46, б. 205; 47, с. 17].

Эффективность развития ИТП МШ на каждом витке целостного педагогического процесса, в отличие от ранее преваляровавшей линейной формы обучения, оценивается как формализованной системой критериев, так и неформально – в процессе обратной связи с учащимися. Критерии оценивания развития ИТП МШ определены дескрипторами сквозного формирования глобальных и метапознавательных компетенций в рамках формативного (текущего) и суммативного оценивания. Неформальное оценивание в целостном педагогическом процессе в современной программе обновленного содержания не регламентируется нормативными требованиями, однако является необходимым для выявления особенностей саморегуляции учебного процесса школьников. Неформальные индикаторы оценивания динамики ИТП МШ проявляются в степени включенности школьника в групповую деятельность, уникальности и вариативности предлагаемых ребенком решений комплексной учебной задачи.

Ниже представлены элементы саморегулятивного компонента ИТП МШ (рисунок 8).

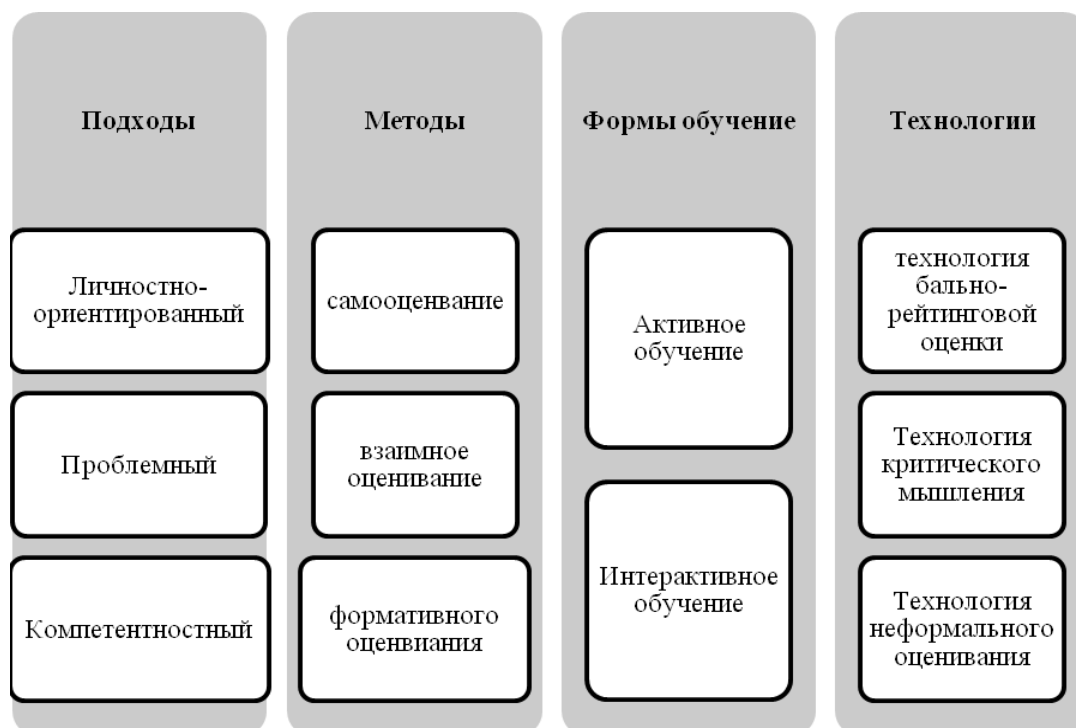


Рисунок 8 – Развитие саморегулятивного компонента ИТП МШ в программе начального образования обновленного содержания

Примечание – Составлено автором на основании источников [104, с. 186-188; 142, с. 14-15; 149]

Таким образом, педагогическая деятельность, направленная на развитие интеллектуально-творческой деятельности младших школьников представляет достаточно сложный и многоаспектный конструктив, включающий задачи развития компонентов ИТП МШ. Это требует от будущего педагога соответствующей многоаспектной готовности к развитию ИТП МШ, включающей как личностные, так и профессиональные качества.

Полагаем, что структура готовности будущего педагога к развитию ИТП МШ включает в себя следующие профессиональные качества:

- интеллектуальные качества, обеспечивающие готовность к регулярной аналитической работе и логически-обоснованному применению педагогических методов, технологий и приемов;

- понимание и владение современными образовательными методами, методиками и технологиями, а также при необходимости - навыками их оперативной адаптации в соответствии с уровнем и условиями развития когнитивных функций учащихся;

- эмоционально-волевые качества, обеспечивающие готовность к осуществлению направляющей работы по развитию ИТП МШ;

- владение технологиями педагогической коммуникации;

- обладание креативным интеллектом.

Названные качества очевидным образом являются комплексными и произвольными, проявляемыми и развиваемыми целенаправленно в рамках профессионального педагогического образования.

2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

2.1 Структура готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

Развитие ИТП МШ в рамках целостного педагогического процесса в первую очередь осуществляется посредством педагогического взаимодействия между учителем и младшими школьниками. Кроме того, содержание данного процесса обуславливает наличие как личностных, так и общих и специальных профессиональных качеств, развитость которых на определенном уровне можно охарактеризовать как готовность учителя к развитию ИТП МШ.

Касательно готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, следует отметить, что на современном этапе не выработано устоявшегося и научно-обоснованного понятия, содержание которого напрямую связано с содержанием и структурой непосредственно понятия ИТП МШ.

Профессиональная готовность, по мнению К.К. Платонова, представляет субъективно-личностное состояние готовности к выполнению профессиональных задач. При этом, известный психолог подчеркивает субъективность данного состояния [150].

На наш взгляд, данная субъективность является следствием достаточной личностной мотивации на исполнение профессиональных обязанностей, основанной на интеграции личного и профессионального мотивов и ценностных ориентиров к осуществлению профессиональной деятельности.

На современном этапе содержание программы начального образования существенно изменилось по сравнению с предшествующими десятилетиями – от учителя требуется не только обеспечить объем усвоения знаний, но и качественно новый уровень их интеграции в познавательную систему и навыки использования [151].

Появилось такое понятие как метапознание, содержание предметных УМК начиная с 2016 года также изменилось в сторону новых образовательных потребностей. Однако до сих пор при подготовке будущих учителей не проводится целенаправленного обучения развитию ИТП МШ. Будучи не выделенной в особую задачу, подготовка к развитию ИТП МШ превращается в настоящую проблему для выпускников педагогического вуза, поскольку ни принципы, ни необходимость, ни сама сущность развития в стенах вуза не объясняется. Поэтому в рамках данного исследования потребовалось вывести определения ИТП МШ и готовности учителя его развитию.

В педагогическом словаре в редакции В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой и Т.А. Строковой под готовностью к педагогической деятельности подразумевается степень профессионализма педагога, обеспеченная наличием многокомпонентной профессиональной компетентности, включающей следующие компоненты:

– теоретико-аналитическая готовность: аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные компетенции;

– практическая готовность: организаторские и коммуникативные компетенции [152].

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова показатели готовности педагогической деятельности включают:

– процессуальные показатели: поведение и реакции педагога на ход учебно-воспитательного процесса, а также внутренние мотивы к осуществлению деятельности;

– результативные: совокупность методологических, организационных, коммуникативных, интеллектуальных, творческих и специальных профессиональных качеств, которые обеспечивают поэтапное развитие учащихся [153].

Мы полагаем, что некоторые названные показатели готовности актуальны и применительно к готовности к развитию ИТП МШ, так как развитие креативности в познавательной активности подразумевает творческого подхода к профессиональной деятельности педагога.

В то же время, В.А. Сластенин, определяя профессиональную деятельность педагога, подчеркивает комплексность данного понятия и особо выделяет социальную направленность педагогической деятельности [154].

При этом, Е.П. Ильин подчеркивает бихевиористский аспект готовности педагога к профессиональной деятельности [155].

Мы полагаем, что поведенческий аспект определяет готовность к педагогической деятельности как совокупность психофизических, нейрофизиологических, и наконец – когнитивных функций, мобилизуемых произвольно и целесообразно профессиональным задачам

По мнению Л.А. Кандыбовича, готовность педагога к профессиональной деятельности представляет собой целостное качество личности, которое включает все стороны личности и проявляется в деятельностном аспекте [156].

Мы также полагаем, что целостность, как характеристика готовности педагога к профессиональной деятельности, определена интегративным характером профессионально-личностных качеств. Эти качества, в свою очередь, призваны обеспечить решение как методологических, так и ситуативных задач в ходе целостного педагогического процесса, с использованием широкого спектра умений, знаний и прикладных навыков.

И.О. Котлярова полагает, что деятельность педагога, как и уровень его готовности, носит индивидуальный характер, и определяется тем, как личностные и профессиональные качества проявляются в процессе осуществления педагогических задач [157].

Мы склонны считать, что уровень готовности закладывается на этапе подготовки к профессиональной деятельности, обеспечивая роль и место профессиональных ценностей в системе личной мотивации.

А.М. Столярченко выделяет внутреннюю и внешнюю готовность. Внутренняя готовность, по его мнению, имеет большее значение в практической деятельности и обеспечивает стабильную готовность действовать целесообразно ситуации. К внешней готовности он относит убеждения, знания,

умения, навыки, качества, привычки и т.п. Автор также выделяет общую готовность, которая определена моральной, этической, психологической, профессиональной и физической готовностью [158].

Здесь стоит не согласиться. Очевидно, что убеждения и привычки, хоть и развиваются непосредственно в процессе профессиональной подготовки, но все же, скорее относятся к внутренней готовности, так как тесно связаны с мотивацией будущего педагога. Социально-гуманитарный характер профессии педагога предполагает ведущую и первоочередную роль мотивации при целенаправленной педагогической подготовке. Поэтому, причисление убеждений и привычек к внешним атрибутам готовности не вполне корректно.

Л.Г. Ахтариева отмечает, что готовность по своему содержанию и психологической природе идентична подготовленности, основой которой служит осведомленность [53, с. 11-12].

Мы склонны согласиться, так как подготовленность на наш взгляд, представляет собой высокий уровень готовности, когда у будущего учителя развиты равномерно и гармонично все компоненты готовности к развитию ИТП МШ.

В.П. Пономарева и Т.Ф. Садчикова также полагают, что готовность представляется единством психологической готовности, как определенного состояния эмоционально-волевой сферы и подготовленности, которая подразумевает осведомленность о характере и содержании предстоящей деятельности [159, 160].

Следует согласиться, так как психоэмоциональная готовность к развитию ИТП МШ, на наш взгляд является неотъемлемым компонентом и следствием развития личной мотивации к осуществлению педагогической деятельности.

Ж.М. Нагуманова, А.Т. Агелеуова, А.Т. Кульбаева, М. Абсатова и А.М. Айтуарова подчеркивают, что осведомленность о специфике профессиональной деятельности педагога является мотивирующим фактором для развития готовности педагога [30, с. 44-46; 161].

Очевидным образом, специализация педагога углубляет и расширяет степень профессионально-личностной дифференциации, в силу чего готовность к осуществлению профессиональной деятельности учителя младших классов имеет свои специфические особенности.

Так, Т.А. Тихомирова и Н.А. Пронова определяют готовность учителя младших классов к профессиональной деятельности как сформированность профессионально-личностных качеств, обеспечивающих становление профессиональных ценностных ориентиров и индивидуального стиля профессиональной педагогической деятельности [162].

В то же время, Е.В. Везетиу, А.М. Айтуарова подчеркивают, что профессиональная деятельность современного педагога определена продуктивным характером педагогической деятельности в рамках необходимости формирования сквозного и комплексного ИТП МШ [31, б. 134; 163].

Соответственно, мы полагаем, что деятельность педагога в силу необходимости сочетания как традиционных, так и инновационных подходов

методов, методик и технологий в обучении подразумевает, что задача развития ИТП МШ подразумевает и инновационную деятельность педагога. Следовательно, готовность к инновационной деятельности в рамках целостного педагогического процесса характеризует одну из сторон готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ в целом.

В то же время, З.И. Сангаджиева отмечает, что в контексте субъект-субъектного подхода к организации целостного педагогического процесса в развитии ИТП МШ важным является наличие готовности будущего педагога к восприятию нового и развитию собственных познавательных навыков в процессе педагогической деятельности [164].

Мы же склонны считать, что совокупность качеств, определяющих готовность к развитию собственной педагогической деятельности, опирается на интеграцию технологической, методологической готовности и готовности к реализации творческих задач и преодолению творческих трудностей в профессиональной деятельности

Еще П.Ф. Каптерев и В. П. Вахтеров подчеркивали, что деятельность учителя в детском коллективе несет в себе необходимость постоянного проявления творческого интеллекта [165, 166].

Мы согласны, что без творческого подхода к процессу развития целостного интеллектуального и личностного развития младших школьников, педагог будет неизбежно сталкиваться с недостаточной включенностью, появлением коммуникационных трудностей. Процесс обучения будет, в конечном счете, сводиться к шаблонному заучиванию материала. В условиях современной программы образования обновленного содержания развитие ИТП МШ для достижения рефлексии процесса обучения и воспитания, требует соответствующей готовности к творческой интеллектуальной деятельности и от педагога.

А.Е. Дмитриев выделяет продуктивную (творческую) готовность учителя младших классов к побуждению и поддержанию общей, надситуативной познавательной активности [167].

Действительно, необходимость проявления продуктивной, творческой профессиональной деятельности учителя младших классов заложена в особенностях современной формы обучения, в которой развитие ИТП МШ является и объектом педагогической деятельности и условием формирования предметных знаний и навыков у учащихся в дальнейшем.

Е. Урбановска и А. Петрова по итогам экспериментального исследования в школах Моравско-Силезского региона (Чешская Республика), проведенного в 2016-2019 годах, особо выделяют психо-эмоциональный и организационный аспекты готовности учителей начальной школы к созданию безопасной психолого-педагогической среды ученического коллектива [11, р. 37-39].

Здесь мы полагаем, что организационный аспект готовности формируется параллельно коммуникационному и определяет способность учителя использовать педагогическую коммуникацию как условие развития ИТП МШ.

Дж. Джулия Маулана с коллегами из Евразийского общества образовательных исследований (Турция), подчеркивают, что современный

личностно-профессиональный облик учителя XXI века подразумевает наличие совершенно новых, ранее не рассматриваемых в научно-прикладном ключе качеств. Так, мотивационно-ценностные ожидания от реализации профессиональных задач и ощущения социальной востребованности на современном этапе признаются авторами как одни из ведущих факторов готовности учителя младшей школы к осуществлению процесса целостного развития личности учащихся [23, p. 657].

Мы также считаем, что мотивационно-ценностный компонент является основой для развития других компонентов ИТП МШ. Так как педагогическая деятельность в основе должна отвечать общественному запросу, а условия работы педагога напрямую вытекают из него, встает вопрос: что является критерием личной удовлетворенности и личной включенности в развитие ИТП МШ. И здесь мотивация, ориентированная на гуманистические и общественные ценности становится ключевым условием качества учебного процесса.

Т. Томас и К. Тикан в своих исследованиях опираются на осознанность в отношении целей, задач и сущности педагогических методик как на первостепенную характеристику готовности учителя младшей школы к развитию интеллектуально-творческих способностей учащихся [32, p. 62; 33, p. 187].

Мы полагаем, что осознание общественного запроса и ценности роли педагога в развитии ИТП МШ является частью содержания мотивационно-ценностного компонента готовности к развитию ИТП МШ.

Н. Ахмади характеризует готовность учителя младших классов к развитию ИТП МШ как интегративное качество, формируемое поэтапно [10, p. 77].

Мы согласны с вышеприведенным мнением, так как считаем, что подготовка к развитию ИТП МШ – стадийный процесс, который должен быть интегрирован в систему профессиональной подготовки будущих учителей. Кроме того, мы полагаем, что компоненты готовности к развитию ИТП МШ взаимосвязаны и интегрированы в профессионально-личностное качество, и развитие одного компонента служит целям развитие другого.

Следует отметить, что рассмотренные выше подходы либо, с одной стороны, раскрывают отдельные аспекты готовности учителя к развитию ИТП МШ, либо, с другой стороны – носят обобщающий характер, без дифференциации готовности будущего учителя к развитию непосредственно ИТП МШ.

Соответственно, для реализации цели и задач исследования, мы пришли к необходимости выработки определения готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, с учетом анализа подходов к определению различных аспектов готовности к педагогической деятельности.

Выработанное определение опирается на ряд положений, вытекающих из проведенного ранее анализа различных аспектов сущности готовности учителя к развитию ИТП МШ, а именно:

– готовность к развитию ИТП МШ является структурным элементом профессиональной готовности будущего педагога и профессионально-личностной компетентности;

– готовность к развитию ИТП МШ является многокомпонентным, комплексным и интегративным профессионально-личностным качеством;

– формирование готовности учителя к развитию ИТП МШ происходит стадийно, и определяется индивидуальным стилем профессионально-личностного становления;

– готовность к развитию ИТП МШ включает понимание ИТП МШ как педагогической задачи;

– социальная обусловленность и личностная ценность профессии педагога обуславливают взаимосвязь и интеграцию личностно-значимых и профессионально-значимых мотивов как компонента готовности учителя к развитию ИТП МШ;

– готовность будущего учителя, обеспечивающая развитие ИТП МШ подразумевает готовность обеспечения синтеза продуктивной и репродуктивной познавательной деятельности учащихся.

В соответствии с вышеназванными положениями, нами было разработано следующее авторское определение:

Готовность учителя к развитию ИТП МШ – это профессионально-личностная характеристика, включающая совокупность мотивационно-ценностного, психо-эмоционального, коммуникационно-организационного, профессионально-творческого, оценочно-аналитического компонентов, обеспечивающих готовность к развитию комплексной метапознавательной способности младших школьников к творческому решению учебных задач в условиях целостного педагогического процесса.

Психоэмоциональная готовность представляет собой с одной стороны, сугубо субъективное ощущение готовности к развитию ИТП МШ, и с другой стороны – объективное состояние, характеризующее развитие на достаточном уровне психологических и эмоциональных качеств личности будущего учителя.

Н.К. Аминова, рассматривая структуру психологической готовности будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности подчеркивает, что таковая складывается в процессе профессиональной подготовки лишь в случае развития как кратковременной, так и долговременной готовности. Среди компонентов психологической готовности, исследователь выделяет мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный или рефлексивный [168].

Мы склонны полагать, что рефлексивный компонент психоэмоционального аспекта готовности учителя к развитию ИТП МШ представляет собой компонент, оказывающий, наряду с мотивационным, сквозное влияние на стадийное развитие данного интегративного качества.

В то же время, Ю.И. Щербаков и В.Ю. Могилевская подчеркивают интегративность психологической готовности и профессиональной готовности будущего учителя, понимая под психологической готовностью сложную и

дифференцированную систему интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых стороны психики [169].

Между тем, мы полагаем, что исследователями совершенно справедливо подчеркнута влияние волевых и интеллектуальных аспектов психоэмоциональной готовности. Синтез интеллектуальной и волевой координации психоэмоциональной активности в процессе профессиональной деятельности проявляется в развитости психоэмоционального интеллекта.

Е.П. Аширова и А.А. Денисова исследуя психоэмоциональный интеллект как фактор готовности учителя младших классов определяют, что он развивается на протяжении периода профессиональной подготовки, а его структура и содержание находятся в прямой зависимости с индивидуальными личностными особенностями [170].

В то же время, О.Н. Кожарская, рассматривая психологические проблемы молодого учителя подчеркивает, что они связаны прежде всего с адаптационными трудностями [171].

По нашему мнению, специфика содержания процесса развития ИТП МШ предполагает, что наряду с вышеназванными качествами, предполагает и наличие эмоциональной креативности. Интенсивность эмоциональной нагрузки учителя начальных классов, насыщенность этой нагрузки на протяжении всего периода профессиональной деятельности, требует от молодого специалиста не только психоэмоциональной устойчивости, но и готовности к ситуативному самоанализу и моделированию собственных психоэмоциональных реакций. Очевидно, что эмоциональное выгорание учителя влечет за собой снижение мотивации к познавательной активности, снижает стимулы к креативно-поисковой работе учеников.

Н.В. Угрюмова раскрывает понятие эмоциональной креативности педагога как совокупность и интеграция эмоциональных, эмоционально-интеллектуальных и волевых качеств целостной личности, позволяющих осуществлять продуктивно-творческую педагогическую деятельность и предотвращать деструкцию эмоциональной сферы педагога [172].

Как уже подчеркивалось ранее, волевые качества и осознанность управления когнитивно-коммуникативными функциями, очевидным образом не является при этом качеством, проявляемым ситуативно, а развивается в целостном профессионально-личностном качестве готовности к развитию ИТП МШ через мотивацию к профессиональной педагогической деятельности. Развитие ИТП МШ, безусловно, ставит перед педагогом задачи, на порядок сложнее, нежели чем в ранее функционировавшей парадигме образования.

Например, Л.В. Сердюк, Е.П. Павлова подчеркивает, что творчество, креативная деятельность занимают ключевое место в структуре профессиональной деятельности педагога начальных классов [173, 174].

В то же время, Н.А. Воитлева, О.В. Буховцева, К.Э. Мухортова полагают, что педагогическое творчество является инструментом реализации преобразующей и развивающей функции образования через педагогическую коммуникацию [175, 176].

Эти утверждения близки нашему пониманию роли педагогической коммуникации и роли волевого аспекта в развитии навыков педагогической деятельности, требуемых для готовности к развитию ИТП МШ.

Д.З. Рахманова, рассматривая готовность будущих учителей младших классов к педагогической творческой деятельности, подчеркивает, что она обуславливает поэтапную подготовку будущих учителей в рамках целостного педагогического вуза к интеграции научно-теоретических коммуникативных знаний, умений и навыков в условиях профессиональной деятельности в начальных классах. Д.З. Рахманова также особо выделяет необходимость взаимосвязи различных аспектов обучения и воспитания младших школьников в профессиональной деятельности, начиная от содержания различных образовательных дисциплин и заканчивая междисциплинарным, метапознавательными навыками [177].

Мы же считаем, что в данных условиях мотивационно-ценностные аспекты приобретенной профессии должны составлять основу дальнейшей профессиональной самореализации и профессионального развития. Соответственно, мотивационно-ценностный аспект готовности к педагогической деятельности предопределяет взаимосвязь и интеграцию личностной и профессиональной составляющей готовности к развитию ИТП МШ, прежде всего через педагогическую коммуникацию.

Коммуникативная готовность М.А. Карповой трактуется как коммуникативная компетентность, и определяется современными задачами образования, согласно которым ведущим условием выступает не простая трансляция знаний от учителя к ученику, а педагогическое взаимодействие. При этом, задачи коммуникации между учителем и учеником решаются совместно и также обладают некоторой универсальностью [178].

Для нас очевидно, что универсальность, обозначенная М.А. Карповой, присущая педагогической коммуникации в процессе развития ИП МШ достаточно значимая характеристика, так как предполагает ранее рассмотренную ситуативную креативность эмоциональной и интеллектуальной сферы.

При этом А.Е. Дмитриев отмечает, что коммуникативная готовность предполагает наличие не только навыков педагогической коммуникации, но и должна быть интегрирована в культурно-просветительскую, воспитательную, социально-педагогическую и коррекционно-развивающую деятельность. Более того, исследователь выводит такое понятие как педагогическая коммуникативная культура – интегративное качество, предполагающее готовность к осуществлению вышеназванных аспектов педагогической деятельности [167, с. 47].

На наш взгляд, обеспечение авторитета учителя как необходимого условия организации коллектива строится на основе проявления так называемых Soft Skills. Soft Skills представляют собой навыки мягкого контроля над коллективом и процессом обучения и воспитания через проявление различных сторон эмоционального интеллекта.

Группа исследователей из Эворского университета (Португалия) под руководством А.М. Криставао, по результатам проведения исследования связали в структуре готовности учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала, эмоционально-когнитивные, эмоционально-социальные, творческие и организационные навыки [15].

Связывает организационные и коммуникативные навыки и А. Алексеева, выделяя в структуре Soft Skills функциональную грамотность, эмоциональный интеллект, самоорганизацию, системное мышление [179].

Соответственно, мы полагаем, что коммуникативная готовность предполагает наличие интеграции коммуникативного и организационного аспектов готовности к развитию ИТП МШ.

М.А. Ушакова среди профессиональных качеств будущего учителя в свете современных тенденций развития образования выделяет умение моделировать образовательную среду и организовывать целостный педагогический процесс через развивающее обучение, владение навыками развития у детей эвристической модели познавательной активности [7, с. 564-565; 36, с. 37; 180].

Однако, мы полагаем, что профессиональный аспект готовности учителя к ИТП МШ не ограничивается вышеприведенными навыками, умения и знаниями, поскольку предполагает также и овладение специальными прикладными навыками моделирования активно-развивающей образовательной среды на основе двусторонней педагогической коммуникации.

Подтверждение данного предположения можно найти и у Ж.Е. Сарсекеевой, А.С. Акильбековой, М.Н. Сарыбекова и А.А. Молдажановой которые в структуре готовности учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника особо выделяют активно-деятельностный компонент, выраженный в прикладных навыках реализации психолого-педагогических условий с использованием интерактивного обучения [14, с. 38-45; 37, с. 142; 38, с. 12].

Так, А.Д. Калимова с коллегами подчеркивает важность осознанности в отношении особенностей педагогической деятельности и специфики личностных качеств, которыми должен обладать педагог [13, с. 16-23].

В свете современных тенденций профессионально-творческая готовность учителя к развитию ИТП МШ включает также готовность к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

В частности, Н.С. Венгловская, Ю.Ю. Сурувикья отмечают, что будущий педагог должен быть готов к такому личностному и педагогическому взаимодействию, которое обеспечит позитивное и мотивирующее воздействие как на учеников с ООП, так и его одноклассников [181].

Мы полагаем, что личностная готовность к развитию ИТП МШ напрямую связана не только с мотивационно-ценностным, но и психоэмоциональным компонентом, так как решение сложных педагогических задач сопряжено с повышенной нагрузкой, как и собственно – сама педагогическая деятельность.

Б.А. Жекибаева, А.Д. Калимова, О.М. Коломиец выделяют готовность к интегративному обучению как готовность к осуществлению обучения и

воспитания в рамках творческого подхода [14, с. 28-45; 182]. В то же время, С.А. Одинцова, К.Г. Гаркуша выделяют готовность к построению модельного обучения как важнейший компонент в структуре профессиональной готовности учителя начальных классов в условиях обновленного содержания образования, что включает готовность к таким видам деятельности как творческая и исследовательская [183].

По результатам анализа подходов к определению готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в начальных классах, и соизмерения этих подходов с относительно новой педагогической задачей – развитием ИТП МШ, нами были выделены следующие компоненты в структуре готовности будущего педагога к развитию ИТП МШ: мотивационно-ценностный, психоэмоциональный, коммуникативно-организационный, профессионально-творческий, оценочно-аналитический. Нами была сформирована модель готовности учителя к развитию ИТП МШ (рисунок 9).

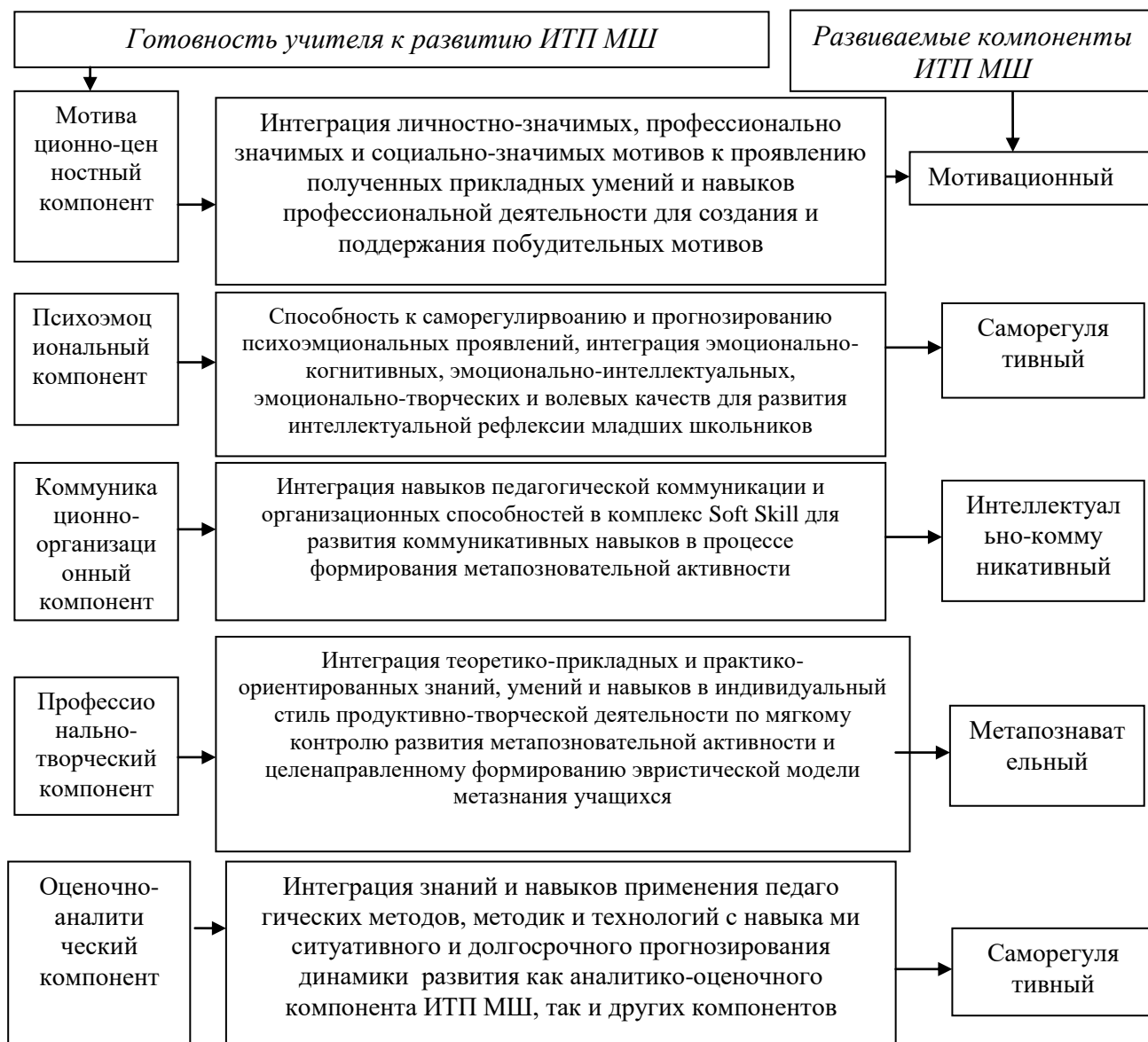


Рисунок 9 – Структура готовности учителя к развитию ИТП МШ

Примечание – Разработано автором на основании произведенного анализа

На основании ранее представленного анализа, нами была сформирована следующая карта компонентов готовности учителя к развитию ИТП МШ (таблица 1).

Таблица 1 - Содержание компонентов готовности учителя к развитию ИТП МШ

Компонент	Содержание компонента	Роль в развитии ИТП МШ
Мотивационно-ценностный компонент	Осознанность особенностей педагогической деятельности и специфики задач развития ИТП МШ, нацеленность на реализацию приобретаемых знаний, умений и навыков целесообразно задачам развития ИТП МШ, готовность к саморазвитию и преодолению трудностей профессиональной адаптации в условиях педагогической деятельности в начальных классах, соизмерение персональных и общественных запросов к организации целостного педагогического процесса как условия формирования целостной и всесторонне развитой личности подрастающего поколения	Предотвращение диссонанса между субъективными ожиданиями и объективными условиями реализации достаточно сложных педагогических задач по развитию ИТП МШ, стимулирование развития собственного интеллектуального и творческого потенциала и проявления воли к преодолению профессиональных трудностей в обучении младших школьников. Обеспечение рефлексивного механизма развития мотивационного компонента ИТП МШ
Психоэмоциональный	Развитость эмоционального интеллекта, высокая эмоциональная адаптивность и стрессоустойчивость, способность к саморегуляции и самоорганизации, способность к моделированию и прогнозированию собственных психоэмоциональных реакций и коррегированию психоэмоциональных реакций в процессе познавательной деятельности младших школьников	Предотвращение эмоционального и профессионального выгорания развитие интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ посредством формирования семантической способности определять методы и средства познавательных задач, презентации и закрепление познавательных навыков и знаний в эвристической системе «метазнание-метапознание» через актуализацию учебно-познавательных навыков
Профессионально-творческий	Развитость профессиональной педагогической креативности, системного, логического мышления, навыки продуктивного творческого подхода к решению ситуативных задач развития познавательной активности, навыками организации модульного обучения, интерактивного обучения, применения проблемно-поискового подхода и исследовательского подхода, владение комплексом ИКТ	Формирование эффективной модели развития ИТП МШ в рамках изучаемых дисциплин, соизмерение дескрипторов программы обучения и специфики ученического коллектива, осуществление взаимосвязи передовых педагогических технологий и эвристической модели познания, разработка индивидуальных и стандартных траекторий развития метапознавательного компонента ИТП МШ

Продолжение таблицы 1

Коммуникативно-организационный	Умение организовывать учащихся, формировать развивающую и контролируемую образовательную среду, умение устанавливать коммуникационные связи с коллективом учащихся, их родителями, администрацией школы, навыки Soft Skill – навыки «мягкого» контроля и дифференцированного корректирования	Упорядочивание и направление познавательной деятельности младших школьников, в зависимости от производимой оценочной работы, контроль и по необходимости – корректирование развития интеллектуально-коммуникативного компонента ИТП МШ
Оценочно-аналитический	Знание и понимание основ. Методов, методик, целей и задач проведения педагогической исследовательской работы, развитость аналитических навыков, владение навыками аргументации применяемых педагогических методов, методик и технологий, владение навыками ситуативного и долгосрочного прогнозирования динамики развития ИТП МШ, владение инструментами ИКТ для сбора, анализа и использования информации о динамике саморегулятивного компонента ИТП МШ.	Аналитическая поддержка процесса управления развитием ИТП МШ, обеспечение осведомленности о характере и качестве развития компонентов ИТП МШ, обеспечение практико-ориентированного подхода и проблемного подхода к планированию развития саморегулятивного компонента ИТП МШ в рамках целостного педагогического процесса, обеспечение вектора развития профессиональной педагогической и творческой педагогической деятельности самого педагога
Примечание – Разработано автором		

Мотивационно-ценностный компонент является базовым для интеграции прочих компонентов готовности к развитию ИТП МШ в комплексную структуру профессионально-личностного качества. Наряду с этим, мотивационно-ценностный компонент обеспечивает связь между личностно-значимым и социально-значимым мотивом к осуществлению развития ИТП МШ.

Развитость психоэмоционального компонента не только предотвращает дезадаптационные трудности, но и благоприятствует формированию устойчивой рефлексии во взаимодействии с младшими школьниками, позволяя контролировать и направлять их познавательную активность.

Профессионально-творческий компонент представляет достаточно новый спектр умений, знаний и навыков, который отвечает непосредственно задаче развития ИТП МШ и формирует основу для формирования системы «метазнание-метапознание» у младших школьников. Отличительной чертой данного компонента является его интегративная природа и ситуативность проявления. Его проявление осуществляется в рамках профессиональной педагогической деятельности и не существует как отдельная характеристика. Педагог, осуществляя деятельность в рамках образовательных программ обновленного содержания, вынужден зачастую ситуативно адаптировать

материал не только для его усвоения, но и интеграции в систему метазнания учащихся.

Сквозной и междисциплинарный характер развития ИТП МШ, первоочередность мотивации в его структуре, предполагает особое значение направляющей и корректирующей функции коммуникации и контроля со стороны учителя, обеспеченных развитостью коммуникационно-организационного компонента.

Контроль и самоконтроль как итоговых, так и промежуточных результатов в процессе развития ИТП МШ требует от педагога развитости навыков педагогической оценки и аналитики. При развитии ИТП МШ, оценочная деятельность тесно сопряжена с аналитической и прогностической, как для индивидуализированной работы с учащимися, так и ситуативной адаптации учебного материала.

Развитие всех компонентов готовности будущего учителя способствует разработке и совершенствованию индивидуального профессионального стиля педагога [184].

По отдельности компоненты готовности учителя к развитию ИТП МШ и их детализированное содержание формируются и развиваются параллельно в условиях целостного педагогического процесса педагогического вуза. Вместе с тем, как показывает практика, и в условиях целостного педагогического процесса вуза не происходит целенаправленного формирования готовности непосредственно к развитию ИТП МШ, и начинающий специалист на практике сталкивается с прикладными трудностями и дефицитом методологических навыков в процессе решения задач развития навыков познавательно-творческой активности у младших школьников. Причиной тому служит недостаточная разработанность методических и организационных основ подготовки учителей к развитию ИТП МШ.

Этот факт позволяет говорить о необходимости формирования методики подготовки учителей к развитию ИТП МШ, для чего нами были определены условия, стадии и методологическое обеспечение данного процесса.

2.2 Модель подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

Опираясь на структуру готовности учителя к развитию ИТП МШ, далее нами был рассмотрен имеющийся потенциал подготовки учителя начальных классов к развитию ИТП МШ, исходя из условий целостного педагогического процесса вуза.

Как отмечает Н.Д. Хмель, целостный педагогический процесс представляет собой целенаправленный процесс деятельности по усвоению знаний, умений, навыков и решения задач, во взаимодействии педагога и учащихся, как в учебной, так и внеучебной деятельности [34, с. 78].

Н.Н. Хан подчеркивает, что в условиях педагогического вуза необходима целенаправленная подготовка будущего педагога к условиям педагогического взаимодействия с учащимися [35, с. 17-21].

Соответственно, мы полагаем, что целостный педагогический процесс выступает главным условием подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ.

М.Я. Герман полагает, что для подготовки учителя к развитию навыков нестандартного и креативного решения учебных задач, необходимо создать условия для самостоятельного поиска и анализа знаний студентом [185].

Отчасти можно согласиться с данным утверждением. Действительно, готовность к развитию ИТП МШ не может быть сформирована как целостное профессионально-личностное качество будущего учителя, без соответствующей специфики деятельности собственной готовности и собственного навыка самостоятельной познавательной активности, без получения опыта исследовательской педагогической деятельности.

В условиях целостного педагогического процесса необходимым также является и распределение задач по подготовке как в условиях аудиторной, так и внеаудиторной работы [56, с. 3-24].

Причем, внеаудиторная работа не только обеспечивает закрепление полученных знаний на практике, но и позволяет сформировать собственную, индивидуализированную и практикоориентированную траекторию развития компонентов готовности к развитию ИТП МШ.

В соответствии с определением и моделью готовности учителя к развитию ИТП МШ можно выделить ряд подходов, которые обеспечивают стадийное развитие всех компонентов и их интеграцию в рамках условий педагогического вуза.

Так, компетентностный подход основывается на комплексном поэтапном изменении как внутриличностных, так социальных и профессиональных качеств, ценностей и установок.

И.П. Мединцева подчеркивает, что важность компетентностного подхода в профессиональном образовании заключается в возможности анализа и контроля динамики уровней подготовленности [186].

Следует здесь учесть, что компетентностный подход не столько предлагает возможности оценки, сколько упорядочивает критерии готовности к развитию ИТП МШ в соответствии с целями и задачами педагогической деятельности в новых условиях.

Касательно подготовки учителя к развитию ИТП МШ, компетентностный подход позволяет соизмерить содержание целостного педагогического процесса и требования, предъявляемые к профессиональной подготовленности педагога на практике [187].

Так, рассмотренные ранее компоненты готовности учителя к развитию ИТП МШ соответствуют специфическим условиям и задачам осуществления профессиональной педагогической деятельности учителя начальных классов в соответствии с программой образования обновленного содержания и квалификационными характеристиками

Кроме того, взаимосвязь между типовыми квалификационными характеристиками и компонентами готовности учителя к различным аспектам профессиональной педагогической деятельности, в том числе – развитию ИТП

МШ, образует основу для системы критериального оценивания степени подготовленности педагога [188-190].

Мы склонны считать, что система критериального оценивания и содержание стадийности компонентов готовности к развитию ИТП МШ также отражает и современные организационно-методологические основы деятельности организаций образования

Важно отметить и гуманистический подход, который на современном этапе является основой для частных подходов – личностно-ориентированного и социально-ориентированного [191].

Следует учитывать, что основой данного подхода является признание личности как высшей социальной ценности. Соответственно, взаимодействие между личностями педагога и обучающихся в целостном педагогическом процессе признается условием личностного развития и возможностью трансляции гуманистических и социально-ориентированных установок. Это является важным условием развития мотивационно-ценностного компонента готовности к развитию ИТП МШ.

Применение данного подхода требует обеспечения информированности будущих педагогов о гуманистических основах и социальной значимости всестороннего развития личности школьника. Кроме того, применение данного подхода подразумевает развитие гуманистических воззрений на процесс воспитания и обучения в начальной школе [192].

Личностно-ориентированный подход в процессе подготовки учителя к развитию ИТП МШ позволяет сфокусировать влияние педагогических методов, методик и технологий на развитии целостной личности будущего педагога, обладающей необходимым содержанием профессионально-личностных качеств. Кроме того, личностно-ориентированный формирует готовность к проявлению данного подхода в педагогическом взаимодействии с детьми, создает ценностные гуманистические ориентиры, формирует стиль педагогического общения.

Как отмечают И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова и С.В. Оленина, личностно-ориентированный подход, позволяет сформировать тактику педагогического взаимодействия посредством учета возрастных особенностей, специфики мотивации и обобщенной модели самоидентификации студентов-педагогов [193].

Действительно, несмотря на уникальность каждого индивида и его модели восприятия окружающей действительности, существуют некоторые общие черты модели поведения, которые проистекают из специфики профессиональной деятельности и содержания внутренней мотивации к ее осуществлению. На этапе профессионального обучения формируются самоутверждающие дефиниции, определяющие в дальнейшем стиль и степень вовлеченности педагога в процесс обучения

Как уже было отмечено, недостаточная личная вовлеченность и мотивация к осуществлению педагогической деятельности, исключает проявление педагогического творчества, продуктивного педагогического взаимодействия. В силу влияния механизмов рефлексии, педагог с

недостаточной личной мотивацией транслирует учащимся аналогичные сдерживающие мотивы в развитии интеллектуального творчества и познавательных навыков.

В этой связи личностно-ориентированный подход позволяет формировать у будущих учителей начальных классов профессионально-целесообразную модель интеграции личностных и профессиональных качеств, что является основой готовности к развитию ИТП МШ, особенно – мотивационно-ценностного и психоэмоционального компонентов.

Г.А. Касен, А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова выделяют взаимосвязь личностно-ориентированного подхода, проектного подхода и проблемно-ориентированного подхода. По их мнению, при подготовке будущих педагогов взаимосвязь данных подходов обеспечивается деятельностным подходом [16, с. 65-68].

На наш взгляд, в отношении подготовки к развитию ИТП МШ, данная взаимосвязь действительно имеет место быть: готовность к развитию ИТП МШ представляет собой комплекс интегрированных между собой личностных и профессиональных качеств, реализация которых нацелена на проявление готовности к развитию не менее сложного интегрированного качества у младших школьников. ИТП МШ качество достаточно новое для педагогической практики. Существует множество нерешенных методологических трудностей, например – по удержанию познавательного интереса при прохождении достаточно сложной программы по математике). Связанные с такими трудностями педагогические задачи будущему педагогу придется решать, ориентируясь на ходу, проявляя на практике не только полученные знания, но и навыки педагогического творчества. Соответственно, наиболее сложные с методологической точки зрения задачи по развитию ИТП МШ целесообразно рассматривать в ходе подготовки будущих учителей с позиции проблемного подхода, опираясь на понимании ИТП МШ как новой педагогической категории, требующей дальнейшего научно-прикладного развития.

Использование проектного подхода также представляется целесообразным в связи с необходимостью развития интеллектуально-креативного компонента в структуре готовности учителя к развитию ИТП МШ. В дальнейшем, в процессе педагогической деятельности будущий учитель также не единожды столкнется с необходимостью применения данного подхода на практике. Творческое задание присутствует в образовательной программе начальных классов по всем дисциплинам и требует проявления креативного подхода к решению комплексных учебных задач. Следовательно, готовность к развитию ИТП МШ – проявление комплексности знаний, умений и навыков. Это предполагает активное использование проектного подхода, особенно при подготовке в рамках элективных дисциплин.

По мнению Н.В. Малышевой, проектный подход может быть использован в частном случае как метод развития проектного мышления педагога [194].

На наш взгляд, проектное мышление подразумевает осознанное отношение будущего педагога к своей профессиональной деятельности, через формирование профессионально-целесообразного продуктивного мышления.

Т.А. Парфенова и С.А. Севенюк определяют сформированность продуктивного мышления у учителей начальных классов как проектную компетентность, выделяя среди возможностей ее формирования методы ситуативного моделирования, ролевые игры, кейсовые задания [195].

В контексте нашего исследования это дает возможность обеспечить понимание практической составляющей деятельности учителя начальных классов по отдельным профессиональным задачам развития ИТП МШ.

А.Д. Сыздыкбаева, А.Т. Искакова, Р.К. Бекмагамбетова рассматривают активизацию научно-исследовательской деятельности как важнейший аспект подготовки будущего учителя начальных классов к обеспечению преемственности дошкольной и школьной программ, и, самое главное – сохранению в этой преемственности целенаправленности развития продуктивного мышления учеников. Достижение данной задачи, по мнению авторов, в условиях педагогического вуза обеспечивается через включение интерактивных занятий и целенаправленное формирование отдельных навыков в условиях курсов по выбору [57, с. 19].

Мы хотели бы отметить, что как показывает практика, формат дополнительной дисциплины действительно может оказаться эффективным для формирования специальных профессиональных качеств. Большинство интегрированных в ИТП МШ профессиональных и личностных качеств будущего педагога развиваются в рамках целостного педагогического процесса вуза. Но их направленность, осознанность формирования и интегрированность может быть обеспечена только целенаправленным и сфокусированным на проблематике ИТП МШ воздействием совокупности педагогических условий. Кроме того, готовность к развитию ИТП МШ содержит качества, которые предполагают акцентуацию на продуктивном характере как когнитивных, так и психоэмоциональных способностей, а профессиональные качества подразумевают готовность к применению специфических методов, методик и технологий продуктивной педагогики.

В то же время А.Д. Сыздыкбаева также достаточно обстоятельно излагает условия развития исследовательской компетентности в профессиональной подготовке учителей начальных классов. Поскольку исследовательские навыки включены в структуру готовности ИТП МШ, целесообразно привести краткую характеристику примененной А.Д. Сыздыкбаевой методики. Адаптация данной методики является достаточно интересной и с точки зрения развития ИТП МШ (таблица 2).

Таблица 2 – Методика развития исследовательской компетенции учителя начальных классов (по А.Д. Сыздыкбаевой)

Особенности методики	Характеристика
Проектный подход, личностноориентированный подход, практико-ориентированный подход	Обучение организовано с акцентом на самостоятельную и профессионально-ориентированную деятельность через сбор портфолио
Развитие с использованием модульной технологии	Учебная программа разделена на блоки (модули), соответствующие разделам портфолио и развиваемые параллельно
Содержание модулей	-раздел «Научно-методическая деятельность» - теоретико-методологическая подготовка (наглядные материалы, литература, глоссарий); -раздел «Результаты деятельности» - результаты творческих заданий, заданий на разработку учебно-методического материала и д.р. -раздел «Самодиагностика» - дневник саморазвития студента, где отмечалась динамика развития исследовательской компетентности, достижения и трудности
Примечание – Составлено автором по методике А.Д. Сыздыкбаевой [196]	

На наш взгляд, данная методика для развития специальных профессионально-личностных качеств учителя начальных классов обладает весомым перечнем преимуществ, что позволяет использовать ее как основу для разработки методики подготовки к развитию ИТП МШ:

1. Обеспечивает комплексность развития как личностных, так и профессиональных качеств будущего педагога.
2. Обеспечивает практико-ориентированный подход.
3. Подразумевает развития исследовательских навыков и творческого мышления.
4. Освоение научно-теоретических основ происходит параллельно с развитием прикладных навыков.
5. Четко структурировано содержание методики, что позволяет использовать для курсов дисциплины по выбору.
6. Позволяет производить самооценку и способствует самосовершенствованию развиваемых профессионально-личностных качеств.
7. Тренирует навыки использования ИКТ, что важно в дальнейшей профессиональной деятельности при решении задачи развития ИТП МШ.

Касательно методологических основ развития ИТП МШ, в рамках курса дисциплины по выбору на современном этапе достаточно часто используются спиральная форма обучения, как и в случае развития ИТП МШ, рассмотренная ранее в разделе 1.

Естественно, что отличительной особенностью в случае подготовки учителей является наличие базовых познавательных универсальных навыков, самодисциплины, и (в норме) – первичной мотивации к осуществлению познавательной активности в профессиональной сфере [197].

В условиях развития ИТП МШ, сроки прохождения уровня сложности (витки спирали познавательной активности) будут соответствовать уровню подготовленности учителя, а их число в отличие от процесса обучения школьников будет равно этапам подготовки

Далее, нами произведен покомпонентный анализ возможностей применения современных образовательных методов и технологий в ЦПП педагогического вуза для подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ.

Так, развитие мотивационно-ценностного компонента опирается на формирование внутриличностных структур, обеспечивающих идентификацию себя с профессией и соотнесения своей деятельности с профессиональной и общественной целесообразностью. Решение данной задачи обеспечивается как аудиторной, так и внеаудиторной работой.

Например, В.А. Недикова подчеркивает, что возраст приобретения профессии – возраст активного личностного становления, поиска себя и способов своего самопозиционирования, соответственно, целесообразно применение активных методов и технологий, обеспечивающих переход от обучения знаниям к приобретению прикладных навыков и умений. В частности, исследователь предлагает использовать личноориентированные тренинги и особенно активно – групповые активные методы, такие как игровые и дискуссионные [198].

Ю.В. Своротова предполагает, что для формирования мотивации к профессиональной деятельности будущего педагога недостаточно ограничиваться учебной деятельностью, предлагая клуб по интересам как форму ранней профессиональной самоорганизации студентов – будущих педагогов, и условие развития мотивации к раннему профессиональному становлению [199].

Мы полагаем, что данный подход является весьма привлекательным с точки зрения развития ИТП МШ, поскольку формирует условия для раскрытия индивидуализированных мотивационно-ценностных установок и способствует формированию чувства общности с профессиональной средой – важного аспекта мотивации к профессиональному развитию и самосовершенствованию. Однако, в условиях современного казахстанского вуза наибольшее распространение получил формат круглых столов, мини-конференций и семинаров для студентов-педагогов, на которых возможно рассмотрение отдельных прикладных особенностей развития ИТП МШ.

На современном этапе целенаправленной разъяснительной и практико-ориентированной учебной работы по данному направлению не проводится. Соответственно, будущие учителя начальных классов имеют весьма размытое представление о ИТП МШ и своих роли и возможностях в его развитии.

Т.П. Телешева подчеркивает, что для развития подготовленности будущего педагога, необходимо развитие педагогической субъектности в целостном педагогическом процессе вуза. Для этого, полагает Т.П. Телешева, необходима алгоритмизация как учебной, так и профессиональной деятельности [200].

Исходя из потребности в развитии ИТП МШ, будущий учитель начальных классов должен осознавать каким образом, для чего и по каким стадиям развивать то или иное свое качество.

Кроме того, будущий учитель должен четко осознавать социальную значимость развития ИТП МШ и свою значимость как педагога в данном процессе.

Суммируя вышесказанное, можно охарактеризовать подготовку учителя к развитию ИТП МШ на уровне мотивационно-ценностного компонента содержанием приведенной далее таблицы (таблица 3).

Таблица 3 – Формы и технологии развития мотивационно-ценностного компонента готовности учителя к развитию ИТП МШ

Формы	Технологии	Характеристика технологий в процессе подготовки к развитию ИТП МШ
Активные	Игровая технология, Проектная технология	– организация учебной и внеучебной профессиональной деятельности по тематическим модулям развития ИТП МШ; – побуждение к проявлению индивидуализированных мотивационных качеств
Интерактивные	Педагогика сотрудничества, кейс-технология	Побуждение к саморазвитию мотивационно-ценностных структур личности во взаимосвязи с задачами развития мотивационного компонента ИТП МШ
Примечание – Составлено автором на основании источников [198, с. 70-76; 199, с. 123-126; 200, с. 138-142]		

Развитие мотивационно-ценностного компонента в комплексном качестве готовности к развитию ИТП МШ очевидным образом происходит параллельно с развитие психоэмоционального компонента, и по возможности, с применением как синхронной, так и асинхронной организации педагогических условий, что особенно актуально в условиях усиления роли дистанционного обучения. Как уже было отмечено выше, проектный подход достаточно полно отвечает данным требованиям. Поэтому, методологические условия развития психоэмоционального компонента обеспечиваются теми же методами и технологиями, что и развитие мотивационно-ценностного. Однако содержание элементов будет отличаться (таблица 4).

Как следует из выше нижеприведенной таблицы 4, методы и технологии развития психоэмоционального компонента готовности теснейшим образом связаны с педагогической и межличностной коммуникацией в процессе подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ.

Педагогическая коммуникация выступает условием для формирования и развития необходимой для развития метапознавательной активности младших школьников интеллектуальной рефлексии [201].

Таблица 4 – Формы и технологии развития психоэмоционального компонента готовности учителя к развитию ИТП МШ

Формы	Технологии	Характеристика технологий в процессе подготовки к развитию ИТП МШ
Активные формы, основанные на педагогической коммуникации	Игровая технология, Кейс-технология	Развитие потенциала психоэмоциональной устойчивости через проработку стресс-факторов, развитие эмпатии и эмоционального интеллекта
Интерактивные формы, основанные на самостоятельном поиске и закреплении информации через поисково-исследовательскую работу	Проектная технология, модульная технология	Побуждение к моделированию и прогнозированию психоэмоциональных реакций при решении многокомпонентных задач развития интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ
Пассивные формы, основанные на информированности о целях, задачах саморазвития	Педагогика сотрудничества, кейс-технология	Обеспечение теоретико-методологических основ для психоэмоциональной адаптации к особенностям развития интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ в программе обновленного содержания
Примечание – Составлено автором на основании источника [202]		

Соответственно, формы и технологии развития психоэмоционального и коммуникационно-организационного компонента готовности к развитию ИТП МШ теснейшим образом связаны (таблица 5).

Таблица 5 – Формы и технологии развития коммуникационно-организационного компонента готовности учителя к развитию ИТП МШ

Формы	Технологии	Характеристика технологий в процессе подготовки к развитию ИТП МШ
Активные формы, основанные на обыгрывании ситуаций педагогической коммуникации	Кейс-технология, ролевая технология	Развитие коммуникативных качеств, формирование устойчивых стилей коммуникации, приобретение навыков продуктивного межличностного взаимодействия
Интерактивные формы, основанные на закреплении навыков организации и педагогической коммуникации на практике	Информационная технология, проектная технология	Практическое развитие навыков педагогической коммуникации, получение опыта решения ситуативных задач педагогического взаимодействия, развитие навыков организации коммуникации младших школьников в процессе метапознавательной деятельности
Пассивные формы, основанные на изучении теоретико-прикладных основ педагогической коммуникации в современном образовании	Информационная технология, проектная технология, модульная технология	Обеспечение понимания научных и теоретических основ педагогической коммуникации как условия развития интеллектуально-коммуникативного компонента ИТП МШ
Примечание – Составлено автором на основании источника [203]		

Развитие мотивационно-ценностного, психоэмоционального и коммуникативно-организационного компонента в свою очередь происходит параллельно развитию готовности к педагогическому творчеству при решении профессиональных задач и во многом определяется развитостью интеллектуальных качеств, которые обеспечивают функциональную возможность самоанализа и саморазвития, формируют способность к ситуативному преодолению трудностей в процессе развития ИТП МШ. Поэтому в числе технологий, используемых в развитии данного компонента, ведущая роль отведена творческой и практико-ориентированной составляющей.

Как отмечает Т.А. Ильина, интеллектуальное мышление включает достаточно широкий перечень видов мышления, которыми должен обладать будущий педагог начальных классов [204].

Однако наряду с логическим, диалектическим, абстрактным, категориальным, дедуктивным, индуктивным и теоретическим (что в целом свойственно для программы обучения учителей начальных классов), для развития ИТП МШ, необходимо также развитие системного, аналитического, репродуктивного относительно нового вида мышления – креативного. Для развития такого широкого перечня навыков необходимо применение комплексных интерактивных формы, с применением технологий креативного образования (таблица 6).

Таблица 6 – Формы и технологии развития профессионально-творческого компонента готовности учителя к развитию ИТП МШ

Формы	Технологии	Характеристика технологий в процессе подготовки к развитию ИТП МШ
Активные формы, основанные на исследовательской учебной деятельности	Проектная технология, кейс-технология, технология педагогического сотрудничества, технология проблемного обучения	Развитие навыков интеллектуально-творческой деятельности через открытие, многозадачность исследовательской деятельности
Интерактивные формы, основанные на развитии ситуативного творчества в педагогической деятельности, выработку индивидуального стиля педагогической продуктивной деятельности	Технология интегрированного обучения, проектная технология, технология уровневой дифференциации (разработка ОМ)	Развитие навыков креативного решения задач по развитию метапознавательного компонента ИТП МШ через проявления творческого интеллекта, выработка навыков продуктивной и инновационной педагогической деятельности
Комбинированные пассивно-активные формы, основанные на изучении теоретико-прикладных основ продуктивного и репродуктивного педагогического опыта	ИКТ, технология мастерских, кейс-технология, технология интегрированного обучения, проектная технология, технология проблемного обучения	Развитие научно-теоретической грамотности в отношении развития метапознавательного компонента ИТП МШ и профессионального саморазвития
Примечание – Составлено на основании источников [203, с. 52-60; 204, с. 44-48]		

Развития вышеназванных компонентов готовности ИТП МШ, очевидным образом привязано к специфике будущих задач данного аспекта педагогической деятельности, что предполагает присутствие методов и технологий реализации деятельностного подхода через весь процесс обучения и воспитания, что в итоге образует методологический комплекс подготовки к развитию ИТП МШ. Сквозной характер развития ИТП МШ требует аналогичного подхода интеллектуально-творческого компонента готовности будущего учителя, так как в данном случае обеспечивается постепенное усложнение задач и развитие навыков ситуативного анализа и креативного принятия решений.

Развитие оценочно-аналитического компонента готовности нацелено на развитие навыков аналитической и прогностической деятельности, а также самоанализа.

Как отмечают Н.Д. Жилина, Л.Б. Таренко и И.Г. Овсянникова, способность к аналитической и прогностической деятельности будущих учителей составляет основу системы профессионально-ориентированного мышления [205, 206].

В оригинальной методике А.Д. Сыздыкбаевой, мы также находим блок, целенаправленно посвященный анализу и самоанализу текущих и итоговых результатов учебной и внеучебной деятельности будущих учителей начальных классов [196, с. 8].

На наш взгляд, развитие оценочно-аналитического компонента готовности к развитию ИТП МШ должно строиться на следующих принципах:

- наличие групповой оценочно-аналитической деятельности;
- наличие индивидуального процесса самооценивания;
- наличие обеспеченности процесса развития компонента научно-прикладными основами оценочно-аналитической работы в профессиональной деятельности (таблица 7).

Таблица 7 – Формы и технологии развития оценочно-аналитического компонента готовности учителя к развитию ИТП МШ

Формы	Технологии	Характеристика технологий в процессе подготовки к развитию ИТП МШ
1	2	3
Активные формы, основанные на выработке технических и методологических навыков оценочно-аналитической работы	Игровая технология, кейс-технология, технология творчества, технология критического мышления	Развитие навыков аналитической и оценочной деятельности, умений применять на практике методы педагогического анализа
Интерактивные формы, основанные на развитие технических и методологических навыков самоанализа и проектирования аналитической и	Проектная технология, технология проблемного обучения, технология интегрированного обучения	Развитие практико-ориентированных навыков моделирования, планирования педагогического исследования, анализа и использования результатов для корректировки процесса развития саморегулятивного компонента ИТП МШ

Продолжение таблицы 7

1	2	3
оценочной деятельности в развитии ИТП МШ	ТРИЗ технология	
Комбинированные пассивно-активные формы, основанные на изучении методологии реализации оценочно-аналитических задач в процессе развития ИТП МШ	ИКТ, технология проблемного обучения, технология педагогики сотрудничества	Теоретико-методологическое обеспечение развития оценочно-аналитических навыков
Примечание – Составлено автором на основании источников [58, с. 357-360]		

Как не трудно заметить, в отобранных формах и технологиях мы придерживались следующих принципов:

- универсальность методов и технологий, с возможностью применения к нескольким компонентам готовности к развитию ИТП МШ;
- превалирование активных и интерактивных методов над пассивными;
- акцент на самостоятельность учебной и внеучебной деятельности.

Названные особенности предполагают возможность и первоочередность применения проектного подхода в отношении всей методики подготовки ИТП МШ.

Как отмечают Л.Е. Агеева и Т.А. Левченко, применение проектного подхода позволяет реализовать подготовку будущих учителей начальных классов не только к репродуктивной, но и продуктивной деятельности, с применением современных педагогических технологий, обеспечивает готовность к исследовательской педагогической деятельности, а также оказанию консультационной помощи родителям [48, с. 42].

На наш взгляд, последнее является важным моментом в свете особенностей программы образования обновленного содержания, нацеленной на вовлечение в педагогическую коммуникацию. Педагогическая коммуникация выступает как условие развитие ИТП МШ учителя и одноклассников как субъектов активной познавательной деятельности. На основании произведенного анализа подходов, методов, методик и технологий, целесообразных для подготовки учителя к развитию ИТП МШ, была сформирована модель подготовки учителя к развитию ИТП МШ (рисунок 10).

Современная парадигма образования предполагает, что познавательная деятельность младшего школьника только тогда носит активно-деятельностный характер, когда протекает в условиях коммуникации, в условиях социализации.

Кроме того, для развития ИТП МШ современному учителю необходимо владеть навыками педагогической коммуникации для общения с родителями учащихся. Дело в том, что учащиеся младших классов овладевают не только знаниями, но и навыками их восприятия, что неразрывно связано с воспитанием личности. И этот процесс необходимо синхронизировать с процессом воспитания учащихся в рамках коллектива. В свою очередь, данная задача предполагает тесный контакт с коллективом родителей.

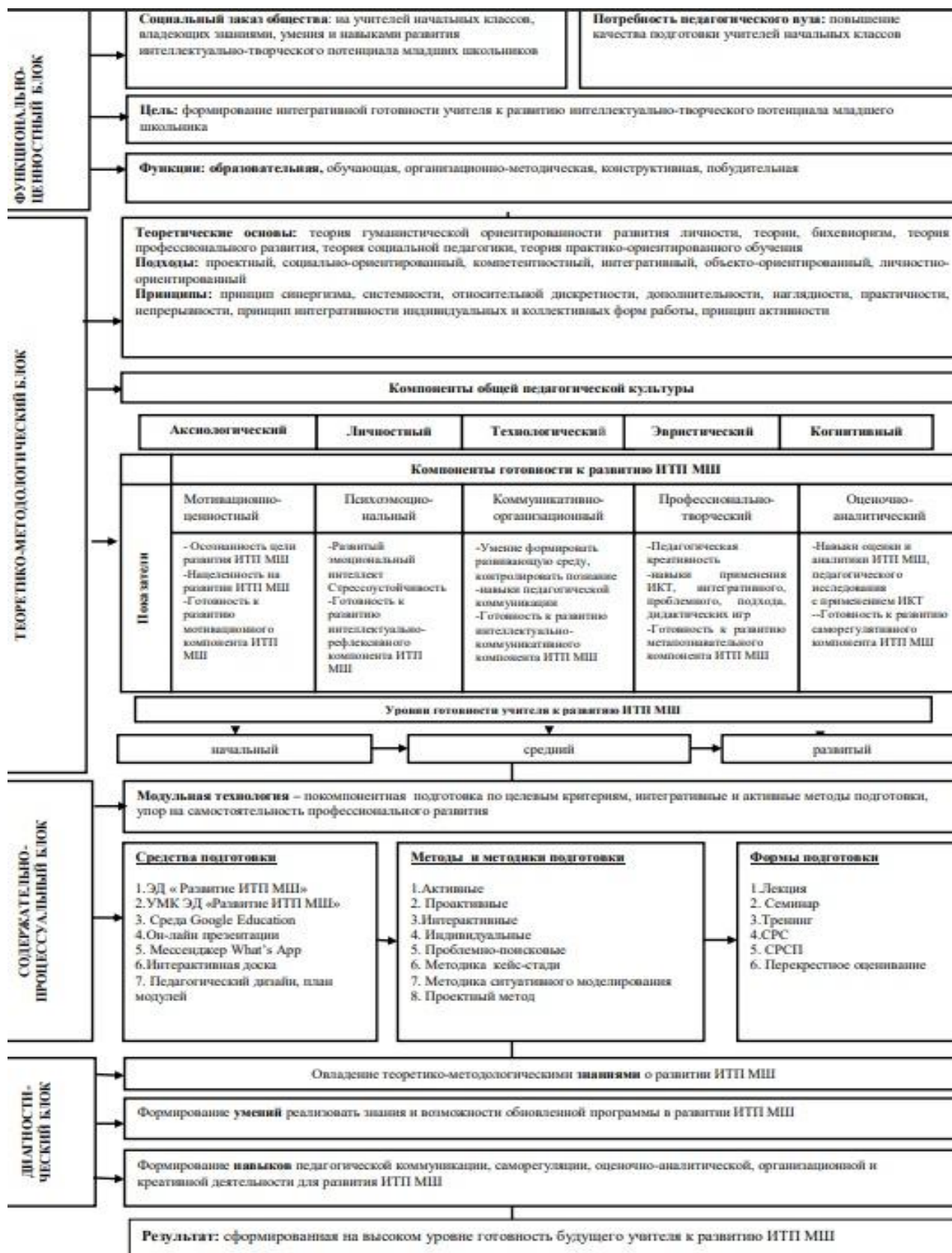


Рисунок 10 – Модель подготовки учителя к развитию ИТП МШ в условиях педагогического вуза

Примечание – Разработано автором

Рассмотрим поблочную характеристику предложенной модели.

Функционально-ценностный блок модели подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ отражает:

– социальный заказ общества, выраженный в потребности в учителях начальных классов, владеющих знаниями, умения и навыками развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников;

– потребность педагогического вуза в повышении качества подготовки учителей начальных классов;

– соответствующую социальному заказу и потребности педагогического вуза цель модели подготовки, выраженную в формировании интегративной готовности учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника;

– соответствующие цели функции модели: образовательную, обучающую, организационно-методическую, конструктивную, побудительную.

Теоретико-методологический блок включает:

– *теоретические основы, которые составили*: теория гуманистической ориентированности развития личности, теории, бихевиоризм, теория профессионального развития, теория социальной педагогики, теория практико-ориентированного обучения;

– *подходы*: проектный, социально-ориентированный, компетентностный, интегративный, объекто-ориентированный, личностно-ориентированный;

– *принципы*: принцип синергизма, принцип системности, принцип относительной дискретности, принцип дополнительности, принцип наглядности, принцип практичности, принцип непрерывности, принцип интегративности индивидуальных и коллективных форм работы, принцип активности;

– *компоненты общей педагогической культуры*: аксиологический, личностный, технологический, эвристический, когнитивный;

– *компоненты готовности к развитию ИТП МШ*: мотивационно-ценностный, психоэмоциональный, коммуникативно-организационный, профессионально-творческий, оценочно-аналитический.

Мотивационно-ценностный компонент включает осознанность цели развития ИТП МШ, готовность к саморазвитию, нацеленность на развитии ИТП МШ.

Психоэмоциональный компонент подразумевает развитость эмоционального интеллекта, высокую адаптивность, саморегуляцию, стрессоустойчивость.

Коммуникативно-организационный компонент отражает умение формировать развивающую среду, умение процесс контролировать познание, а также навыки педагогической коммуникации.

Профессионально-творческий компонент включает педагогическую креативность, а также прикладные специальные навыки применения ИКТ, интегративного и проблемного, подхода, проведения дидактических игр.

Оценочно-аналитический компонент содержит навыки оценки и аналитики ИТП МШ, навыки проведения педагогического исследования, в том числе с применением ИКТ.

– *уровни готовности к развитию ИТП МШ*: начальный, средний, развитый.

Содержательно-процессуальный блок описывает методы, методики, формы, технологии, а также средства подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ:

– *модульная технология* представляет собой покомпонентную подготовку по целевым критериям, интегративные и активные методы подготовки, упор на самостоятельность профессионального развития;

– *средства подготовки*: ЭД «Развитие ИТП МШ», УМК ЭД «Развитие ИТП МШ», среда Google Education, он-лайн презентации, мессенджер What's App, интерактивная доска, педагогический дизайн, план модулей;

– *методы, подходы и технологии подготовки*: активные, проактивные, интерактивные, индивидуальные, проблемно-поисковые, технология кейс-стади, методики ситуативного моделирования, проектный подход;

– *формы подготовки*: лекция, семинар, тренинг, СРС, СРСП, перекрестное оценивание.

Диагностический блок содержит целевые критерии реализации модели подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ. Так, по окончанию процесса подготовки к развитию ИТП МШ будущий учитель должен:

– *знать*: теоретико-методологические основы развития ИТП МШ;

– *уметь*: реализовать полученные знания и возможности обновленной программы в развитии ИТП МШ;

– *владеть навыками педагогической коммуникации, саморегуляции, оценочно-аналитической, организационной и креативной деятельности* для развития ИТП МШ.

В конечном счете, *результатом* применения модели является сформированная на высоком уровне готовность будущего учителя к развитию ИТП МШ.

Таким образом, предложенная модель подготовки учителя к развитию ИТП МШ включает покомпонентное, сквозное и интегративное формирование теоретико-прикладных и прикладных знаний, умений и навыков. Эти знания, умения и навыки по завершению процесса подготовки формируют интегративное профессионально-личностное качество, обеспечивающее готовность к осуществлению профессиональной педагогической деятельности по развитию ИТП МШ.

2.3 Критериальная оценка готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

Поскольку на современном этапе не выработано единого и комплексного подхода к оцениванию готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, возникла необходимость разработки с учетом потребности в оценочных средствах при реализации авторской методики.

Критериальное оценивание готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ логически вытекает из разработанной структурно-содержательной модели, включая компоненты и уровни. Содержание критериального

оценивания опирается на частные методики исследования отдельных компонентов структуры личности в педагогике и психологии, а также педагогики профессионального образования.

И, поскольку представляют собой интегративное профессионально-личностное качество, целесообразно предположить, что процесс формирования проходит определенное количество стадий, характеризующих достижения определенного уровня в динамике развитости готовности к развитию ИТП МШ.

Следует отметить, что в рамках компетентного подхода к профессиональному образованию, профессионально-личностное развитие в целом проходит стадии, связывающие поэтапно профессиональные и профессионально-целесообразные личностные качества, формируя тем самым к моменту приобретения профессии интегративную готовность к профессиональной деятельности.

При этом, современная концепция образования предполагает соответствие критериев оценивания квалификационным характеристикам, что позволяет соизмерять учебные достижения студентов с требуемым социальным эффектом от их обучения [207].

На современном этапе не сформировано научно-обоснованного подхода к определению стадийности формирования готовности учителя к развитию ИТП МШ. Соответственно, нами были разработаны стадии подготовки учителя, соответствующие уровням развитости, для разработки в дальнейшем методики в рамках педагогического эксперимента.

При разработке уровней готовности ИТП МШ мы опирались на следующие положения:

- развитие готовности учителя к развитию ИТП МШ происходит линейно и интегрировано в процесс обучения и воспитания педагогического вуза;

- развитие готовности учителя к развитию ИТП МШ протекает покомпонентно и итоговый агрегированный уровень развития компонентов готовности к развитию ИТП МШ формирует итоговый интегративный уровень готовности;

- покомпонентное развитие протекает параллельно и обеспечивает интеграцию профессиональных и профессионально-целесообразных личностных качеств по итогам освоения профессии;

- основой для разработки уровней готовности учителя к ИТП МШ являлся общий принцип от простого и дезинтегрированного к сложному и интегративному;

- по мере развития готовности учителя к развитию ИТП МШ, компоненты и агрегатный показатель развитости данного профессионально-личностного качества развивается по направлению от индивидуального потенциала и специальных знаний к научно-обоснованному индивидуализированному стилю и интеграции знаний с умениями и навыками.

Так или иначе, в современной педагогической науке в развитии профессионально-личностных качеств, а также их отдельных компонентов принято выделять три (реже четыре) уровня. Это обусловлено тем, что в рамках целостного педагогического процесса вуза всегда отмечается некий начальный

или базовый уровень, промежуточный уровень и целевой – конечный, достижение которого свидетельствует о полноте развития профессионально-личностных качеств, достаточных для осуществления педагогической деятельности. Иными словами, в контексте темы исследования целевой уровень свидетельствует о готовности учителя к развитию ИТП МШ.

Несмотря на то, что на данном этапе педагогической наукой не сформировано четкого представления об уровнях готовности учителя к развитию ИТП МШ, нами были рассмотрены некоторые частные подходы к определению развитости отдельных аспектов профессиональной готовности учителя начальных классов, для адаптации применительно к готовности к развитию ИТП МШ.

Так, Е.В. Стрилец выделяет критический, допустимый и оптимальный уровень готовности учителя начальных классов к педагогической деятельности [208].

Однако, данная система служит скорее для оценки итогового уровня готовности, и не учитывает стадийность процесса подготовки.

Л.В. Земляченко, Н.И. Щередица, а также Б.А. Жекибаева, А.Д. Калимова, О.М. Коломиец выделяют высокий, средний и низкий уровень готовности будущего учителя начальных классов к различным аспектам профессиональной деятельности [209, 210].

Мы солидарны с авторами относительно диагностической значимости данного подхода к определению уровня профессиональной готовности учителя начальных классов. Однако, данный подход не учитывает стадийность формирования данной готовности.

Ближе к рассматриваемой теме исследования лежит понимание системы уровней формирования готовности учителей к ознакомлению учеников начальных классов с ИКТ, предложенный Л.Г. Дзюбой. Исследователь предполагает наличие четырех этапов формирования готовности учителей начальных классов к данному виду деятельности:

- мотивационно-ценностный этап, на котором происходит развитие первичной мотивации к осуществлению профессиональной деятельности и мобилизация личностного потенциала будущего педагога;

- диагностический этап, на котором происходит оценка имеющегося уровня подготовленности будущего педагога;

- учебно-производительный этап, на котором реализуется ознакомление и закрепление содержания готовности учителей к ознакомлению учеников начальных классов с ИКТ;

- аналитико-корректирующий этап, на которого происходит оценка и при необходимости корректировка предыдущего этапа [211].

На наш взгляд, данный подход интересен тем, что учитывает содержание цели и задач процесса подготовки учителей начальных классов к ознакомлению учеников с ИКТ, однако, он не учитывает поуровневое, покомпонентное развитие данной готовности и синхронность процесса освоения и интеграции как теоретических знаний, так и прикладных умений и навыков будущего педагога.

Как следует из приведенных выдержек, единого мнения касательно стадийности развития аспектов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, не выработано. Каждый исследователь исходит из прикладной исследовательской задачи, применяя тот или иной подход к определению уровней и стадий подготовки будущего педагога.

Касательно готовности учителя к развитию ИТП МШ, стадийность процесса подготовки обусловлена динамикой развития личности как профессионала, с дальнейшим формированием интегративного качества, выражающего эту готовность. Однако, следует предположить, что некоторая часть содержания компонентов готовности учителя к развитию ИТП МШ является сформированной на базовом уровне, а не формируется с нуля в процессе профессиональной подготовки.

Соответственно, мы выделяем стартовый или базовый уровень готовности учителя к развитию ИТП МШ, на котором базовые компоненты ее содержания уже сформированы, но не интегрированы между собой и не проявляются как практико-ориентированные. Данный уровень соответствует первому году обучения в вузе.

На втором этапе, в рамках процесса подготовки, компоненты ИТП МШ интегрируются в комплекс практико-ориентированных навыков, обеспечивается закрепление теоретических знаний приобретенными прикладными навыками. На данном уровне происходит сближение личностно-ориентированной и социально-ориентированной мотивации к профессиональной деятельности, обеспечивается осознанность по отношению к специфике цели и задач развития ИТП МШ. Данный этап можно охарактеризовать как формирующий по отношению к большинству профессионально-значимых знаний, умений и навыков. Данный уровень соответствует 2-3 годам обучения профессии.

На третьем этапе, происходит интенсивное ознакомление будущего педагога со спецификой и условиями профессиональной деятельности, завершается этап профессионального становления личности и ее самоидентификации в рамках профессии педагога.

Данный этап наилучшим образом подходит для интеграции профессионально-личностных качеств, необходимых для развития ИТП МШ. Происходит становление научно-обоснованного и индивидуализированного стиля решения педагогических задач, осознания индивидуальной модели проявления педагогического творчества. Кроме того, происходит интеграция знаний с умениями и навыками в сложную систему интегративного профессионально-личностного качества. Соответственно, данный этап является завершающим этапом подготовки к развитию ИТП МШ, и его можно охарактеризовать как адаптационный и интегрирующий.

Третий этап соответствует завершающему году обучения. В соответствии с выведенными нами компонентами и стадиями, ниже представлена модель готовности учителя к развитию ИТП МШ (таблица 8).

Таблица 8 – Критериальная оценка стадий готовности учителя к развитию ИТП МШ

Компоненты	Стадии подготовки/уровень подготовленности		
	базовая/начальный	формирующая/средний	адаптационно-интегрирующая/ развитый
1	2	3	4
Мотивационно-ценностный	Наличие мотивации к освоению профессиональных компетенций и развитию личностных качеств, требуемых для развития мотивационного компонента ИТП МШ	Сформированность осознанной системы личностно-значимых и социально-значимых мотивов развития мотивационного компонента ИТП МШ как составляющей новой образовательной парадигмы	Интеграция личностно-значимых, профессионально значимых и социально-значимых мотивов к проявлению полученных прикладных умений и навыков профессиональной деятельности для развития мотивационного ИТП МШ
Психоэмоциональный	Наличие саморегуляции самоорганизации психоэмоциональных проявлений, эмпатийность	Сформированность психоэмоциональной адаптивности и стрессоустойчивости, формирование волевой модели регуляции психоэмоциональных проявлений при развитии интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ	Способность к саморегулированию и прогнозированию психоэмоциональных проявлений, интеграция эмоционально-когнитивных, эмоционально-интеллектуальных, эмоционально-творческих и волевых качеств для развития интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ
Профессионально-творческий	Наличие логического и креативного мышления, склонность к системному и мыслению и аналитические способности, осведомленность о ИТП МШ, владение навыками работы с ИКТ	Сформированность прикладных навыков организации модульного обучения, интерактивного обучения, применения интегративного, проблемно-поискового подхода и исследовательского подхода к организации познавательной деятельности младших школьников, владение комплексом ИКТ	Интеграция разносторонней педагогической креативности и навыков продуктивного подхода к решению ситуативных задач развития познавательной активности, развитость индивидуального стиля продуктивно-творческой деятельности по развитию метапознавательного компонента ИТП МШ

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
Коммуникативно-организационный	Наличие организационных способностей и навыки коллективной и межличностной коммуникации, готовность к разрешению конфликтных ситуаций путем продуктивной коммуникации	Сформированность понимания подходов к организации познавательной активности учащихся, формирования развивающей образовательной среды, умение устанавливать коммуникационные связи	Интеграция организационных и коммуникативных навыков при работе с коллективом учащихся, родителей и администрации в комплекс Soft Skill как средство контроля и корректирования динамики ИТП МШ в формируемой целенаправленно развивающей среде
Оценочно-аналитический	Наличие аналитических навыков, владение навыками аргументации, владение навыками работы с базовым техническим обеспечением педагогического исследования, наличие общих представлений о педагогическом исследовании	Формирование комплекса знаний и навыков применения методов, методик и технологий и проведения педагогической исследовательской работы	Интеграция знаний и навыков применения педагогических методов, методик и технологий с навыками ситуативного и долгосрочного прогнозирования динамики развития саморегулятивного компонента ИТП МШ
Примечание – Разработано автором на основании произведенного анализа			

При проведении критериальной оценки важно учитывать, что основные критерии развитости каждого компонента определяются следующим образом:

- на начальном этапе или начальном уровне важно наличие критериальных признаков сформированности на начальном уровне;
- на этапе формирования и углубления знаний, умений и навыков развития ИТП МШ важно отслеживать их динамику, качественное развитие и расширение возможностей использования;
- на заключительном этапе важно оценивать степень интегративности содержания компонентов готовности к развитию ТП МШ, их переход в прикладную способность и качество личности.

Важным фактором продуктивного внедрения критериальной оценки готовности к развитию ИТП МШ является синхронизация с системой оценивания по кредитной технологии. При этом важно учитывать, что при текущем оценивании, каждый педагог руководствуется особенностями пройденного материала и формы оценивания. При итоговом контроле критерии должны быть приведены к системе оценивания, принятой в вузе.

Здесь следует отметить, что система оценивания в современных вузах предполагает следующие типы оценки или их сочетание:

– балльная оценка со шкалой от 15 до 50 (при текущем контроле). Данная система хорошо подходит для оценивания усвоения теоретического материала и прохождения заданий в группе;

– балльно-рейтинговая оценка со шкалой до 100. Такая форма оценки целесообразна как при текущем, так и итоговом контроле. Данная форма оценивания предполагает разбивку шкалы на категории по уровням готовности;

– балльно-буквенная комбинированная шкала оценивания. Данная форма оценивания предполагает использование буквенной шкалы от E до A+. Как правило, буквенная градация соответствует 100-балльной шкале. Такая система оценивания при подготовке к развитию ИТП МШ целесообразна при итоговом контроле;

– пятибалльная система с комбинацией характеристики от «неудовлетворительно» до «отлично» – в настоящее время данная система практически не используется в современных педагогических вузах Казахстана. Однако, данная система оценивания используется при оценивании отдельных профессиональных программ совместных вузов и иностранных филиалов, а также в педагогических колледжах. Поскольку разработанная методика потенциально рассчитана на применение в различных учебных заведениях, следует учитывать, что в данном случае система оценивания готовности к развитию ИТП МШ должна быть приведена к системе оценивания вуза.

Исходя из вышесказанного, стоит отметить, что при выборе критериев оценивания готовности к развитию ИТП МШ, педагог должен исходить из следующих факторов:

– функционирования в вузе практика оценивания как рубежного, так и итогового контроля;

– целесообразность той или иной системы оценивания, исходя из обучающих материалов, сложности и продолжительности изучения темы.

Подводя итог особенностей критериального оценивания, мы ниже приводим критерии оценивания готовности к развитию ИТП МШ в различных системах оценки успеваемости будущих педагогов (таблица 9).

Таблица 9 – Критерии оценивания готовности к развитию ИТП МШ в различных системах оценки

Критерии	Условия для передачи/ не аттестации	Условия и критерии для сдачи задания/ итоговой аттестации		
1	2	3		
Система оценивания	Буквенная оценка			
	(E) – (F)	(C-) – (C+)	(B-) – (B+)	(A-) – (A+)
	Балльно-рейтинговая оценка (100-балльная шкала)			
	Менее 40	40-74	75-89	90-100
	Балльно-рейтинговая оценка (20-балльная шкала)			
	Менее 4	5-9	10-16	17-20
	Балльно-рейтинговая оценка (50-балльная шкала)			

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5
	Менее 12	13-25	26-38	39-50
	Бальная оценка (5-бальная)			
	1-2	3	4	5
	Балльно-рейтинговая оценка (10-бальная шкала)			
	4 и менее	5-6	7-8	9-10
	Словесная характеристика			
	неудовлетворительно	удовлетворительно	хорошо	отлично
	Система зачета			
	не зачет	зачет	зачет	зачет
Компоненты и критерии их оценивания				
Мотивационно-ценностный	Отсутствие мотивации к развитию профессиональных компетенций и личных качеств, отсутствие выраженного интереса и активности на занятиях	Наличие мотивации к освоению профессиональных компетенций и развитию личностных качеств, требующих для развития мотивационного компонента ИТП МШ	Сформированность осознанной системы личностно-значимых и социально-значимых мотивов развития мотивационного компонента ИТП МШ как составляющей новой образовательной парадигмы	Интеграция личностно-значимых, профессионально значимых и социально-значимых мотивов к проявлению полученных умений и навыков профессиональной деятельности для развития мотивационного ИТП МШ
Психоэмоциональный	Проявление психоэмоциональной лабильности при прохождении практики, отсутствие навыков саморегуляции	Наличие саморегуляции самоорганизации психоэмоциональных проявлений, эмпатийность	Сформированность психоэмоциональной адаптивности и стрессоустойчивости, формирование волевой модели регуляции психоэмоциональных проявлений при развитии интеллектуально-рефлексивного компонента ИТП МШ	Способность к саморегулированию и прогнозированию психоэмоциональных проявлений, их интеграция
Профессионально-творческий	Слабо развитое аналитическое мышление, отсутствие проявлений критического мышления при выполнении заданий в группе и индивидуально	Наличие логического и креативного мышления, склонность к системному и мысленному и аналитическим способностям, осведомленность о ИТП МШ, владение навыками работы с ИКТ	Сформированность прикладных навыков организации модульного обучения, интерактивного обучения, применения интегративного, проблемно-поискового подхода и исследовательского	Интеграция разноторонней педагогической креативности и навыков продуктивного подхода к решению ситуативных задач развития познавательной активности, развитость индивидуального

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5
			подхода к организации познавательной деятельности младших школьников, владение комплексом ИКТ	стиля продуктивно-творческой деятельности по развитию метапознавательного компонента ИТП МШ
Коммуникативно-организационный	Неумение организовать педагогическую практику, личная неорганизованность, систематическое проявление неорганизованности на занятиях, конфликтность	Наличие организационных способностей и навыки коллективной и межличностной коммуникации, готовность к разрешению конфликтных ситуаций путем продуктивной коммуникации	Сформированность понимания подходов к организации познавательной активности учащихся, формирования развивающей образовательной среды, умение устанавливать коммуникационные связи	Интеграция организаторских и коммуникативных навыков при работе с коллективом учащихся, родителей и администрации в комплекс Soft Skill как средство контроля и корректирования динамики ИТП МШ в формируемой целенаправленно развивающей среде
Оценочно-аналитический	Отсутствие знаний об основах педагогического исследования, отсутствие самокритичности при самооценке достижений в обучении	Наличие аналитических навыков, владение навыками аргументации, владение навыками работы с базовым техническим обеспечением педагогического исследования, наличие общих представлений о педагогическом исследовании	Формирование комплекса знаний и навыков применения методов, методик и технологий и проведения педагогической исследовательской работы	Интеграция знаний и навыков применения педагогических методов, методик и технологий с навыками ситуативного и долгосрочного прогнозирования динамики развития саморегулятивного компонента ИТП МШ
Примечание – Разработано автором				

Таким образом, поэтапное, стадийное развитие компонентов готовности учителя к развитию ИТП МШ в рамках целостного педагогического процесса, оценивается по критериям достижения формирующего и адаптивно-интегрирующего уровней, в то время как наличие начального уровня предполагается как базовое условие возможности подготовки учителя к развитию ИТП МШ.

Формирование компонентов готовности к развитию ИТП МШ проходит через три стадии, соответствующие трем уровням: базовая (начальный уровень), формирующая (средний уровень) и адаптивно-интегрирующая (развитый уровень).

Исходя из принятой в вузе системы оценивания итоговых и промежуточных учебных достижений, система критериального оценивания готовности к развитию ИТП МШ должна быть синхронизирована. Причем, при проведении промежуточного оценивания, допускается использование систем оценки, отличных от общепринятых в вузе. Однако, при проведении итогового оценивания, критерии оценки должны быть в обязательном порядке синхронизированы с общевузовскими правилами оценивания достижений студентов.

Изложенные в данной главе научно-теоретические аспекты, легли в основу авторской методики подготовки учителя к развитию ИТП МШ, результаты разработки и апробации которой изложены далее, в разделе 3.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

3.1 Оценка готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

Проведенное исследование в целом заняло более двух лет с 2020 года по 2022 год. Исследование сопровождалось следующими факторами:

1. Модернизация и реформирование системы образования, изменение программы обучения в начальных классах. Это требовало доработки материалов исследования. Неоднократно требовалось внедрение и апробирование положений исследований, производилась доработка методики и программы элективного курса. Это нашло отражение и в материалах научных публикаций.

2. На протяжении периода подготовки исследования отслеживалось развитие прикладных аспектов развития ИТП МШ в связи с внедрением в программу обучения спиральной формы, сквозных тем, и комплексных метапознавательных заданий. Продолжались и поиски возможных путей совершенствованию и расширения практических возможностей подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ.

3. Внимательно отслеживалась динамика научных достижений и условий непосредственно в среде практикующих учителей и будущих педагогов начальных классов. Результаты опроса практикующих учителей начальных классов в 2014 и 2022 годах показали, что, несмотря на изменения в программе обучения младших школьников, совершенствование методических основ ЦПП, учителя и спустя семь лет в большинстве своем не понимают сущности, цели и особенностей развития ИТП МШ. Поэтому был сделан вывод о необходимости разработки методики целенаправленной подготовки учителя к развитию ИТП МШ.

Хронология исследования по периодам выглядит следующим образом:

1) 2020 год: выбор темы исследования, формулирование концепции и ведущей идеи исследования, проведение первичного опроса практикующих учителей школ г. Алматы и г. Аркалык касательно готовности к развитию ИТП МШ, подготовка и выпуск публикаций по теме; адаптация исследования к изменению программы начальных классов (внедрение программы образования обновленного содержания), анализ новых подходов и методов обучения, определение места ИТП МШ в ЦПП, анализ обновленной учебной и методической литературы, отражение основных положений исследовательской работы в публикациях;

2) 2021-2022 год: подготовка и выпуск учебно-методического пособия, проведение тренингов для учителей начальных классов для тестирования методики подготовки к развитию ИТП МШ; проведение семинаров, участие в международных научно-практических конференциях, исследование зарубежного передового опыта в развитии ИТП МШ в ЦПП, адаптация методики подготовки

к условиям дистанционного обучения; обобщение предшествующих материалов и проведение опытно-экспериментальной работы;

3) 2022-2023 год: дополнение и корректировка диссертационного исследования при поддержке научного руководителя, зарубежного консультанта и сотрудников кафедры, выпуск практического пособия, доработка методического пособия с учетом исследовательской работы и нововведений в программе обучения начальных классов, проведение тренинга для учителей начальной школы №2 г. Аркалык.

Основные результаты и материалы исследовательской работы представлены в (Приложения А, Б, В).

Далее представлены ход и результаты финального этапа опытно-экспериментальной работы, проведенной в 2021-2022 годах.

Целью проведения опытно-экспериментальной работы являлось апробация авторской методики подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ.

Основными задачами опытно-экспериментальной работы являлись:

1. Разработка и апробация авторской методики подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ на основании разработанного понятийного аппарата, структуры и содержания модели развития ИТП МШ, модели готовности учителя к развитию ИТП МШ.

2. Проведение первичного оценивания готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ и оценка результатов опытно-экспериментальной работы.

В соответствии с названными задачами, опытно-экспериментальная работа включала следующие этапы:

– констатирующий эксперимент, в ходе которого был установлен исходный уровень готовности будущих учителей к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника;

– формирующий эксперимент, направленный на апробацию методики профессиональной подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, способствующую эффективности процесса подготовки студентов к данному виду деятельности;

– контрольный эксперимент, позволивший выявить результаты опытно-экспериментальной работы путем сопоставления динамики готовности к развитию ИТП МШ в контрольной и экспериментальной группе.

На основании разработанной модели готовности учителя к развитию ИТП МШ, а также в соответствии с изложенной в разделе 2 критериальной оценкой стадий готовности учителя к развитию ИТП МШ, была разработана система оценивания.

Оценивание в рамках констатирующего и контрольного эксперимента произведено посредством метода анкетирования. Опросник включает покомпонентную оценку подготовленности к развитию ИТП МШ.

Оценка мотивационно-ценностного компонента была произведена с использованием адаптированной модификации тестов Г.А. Карпова и Т.Н. Францевой [64, с. 146-148].

Анкетирование по данному компоненту, как и по остальным компонентам по методике проведение было сплошным, двухэтапным (волновым), анонимным. Участникам была предоставлена комплексная унифицированная анкета, без раскрытия цели опроса по каждому блоку.

Оценка психоэмоционального компонента была произведена также методом закрытого анкетирования. За основу взяты тесты на выявление эмоционального интеллекта Н. Коро-В. Шиманской, основанные на небезызвестной модели эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, а также тесты на выявления эмоциональной адаптивности К. Петридиса, П.Т. Коста. Р. Макрея. Как и в случае с предшествующим компонентом, возникла необходимость формирования авторской методики на основе вышеперечисленных для учета специфики готовности будущего педагога к развитию ИТП МШ.

При разработке методики оценки психоэмоционального компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, мы также ориентировались на положениях концепции «Большой пятерки» для определения интеллектуально-личностных качеств [40, с. 127; 44, с. 18; 212].

Оценка профессионально-творческого компонента производилась на основании методик оценки дивергентного мышления Дж. Гилфорда, диагностики творческого мышления Е. Торранса, а также метода свободных ассоциаций З. Зиверта и тестов конвергентного мышления С. Медника. Была разработана комплексная тестовая задача, рассчитанная на работу в течение 1 академического часа, а также тест с закрытыми вопросами.

Оценка коммуникативно-организационного компонента произведена на основании комплексного теста, основанного на интерпретации тестовых методик В.Ф. Ряховского, Е.И. Рогова.

Тест коммуникативной компетентности В.Ф. Ряховского ценен тем, что ориентирован на ситуативный анализ коммуникативных навыков, что позволило его адаптировать к специфике нашего исследования. Тест содержит несколько вопросов, описывающих ситуацию взаимодействия и респонденту предлагается описать частоту подобного развития событий. Нами был взят сам подход к оценке, однако ситуативный компонент был полностью изменен. Кроме того, в опроснике был учтен метод Е.И. Рогова по диагностике личностной направленности педагога. Данный метод предполагает выбор респондентом свойств из предложенных, которые наиболее соответствуют ему. Развитие ИТП МШ весьма специфическая область педагогической деятельности, и в то же время – неразрывно связанная современным форматом обучения младших школьников. Поэтому, в данном случае нами также была адаптирована и модифицирована диагностическая модель Е.И. Рогова. Было предложено выбрать свойства, которые, по мнению участника, характерны для различных ситуаций педагогической коммуникации с младшими школьниками.

Диагностика оценочно-аналитического компонента осуществлялась с использованием серии небольших заданий. В виду того, что ИТП МШ, как и готовность будущего учителя к развитию ИТП МШ введены в научный оборот относительно недавно, на данном этапе не сформированы устоявшиеся

практики оценки данного компонента, что обусловило необходимость разработки диагностической методики, представленной подробнее в (Приложении Б) [213].

Выборка участников эксперимента, общей численностью 150 человек, была разделена на экспериментальную и контрольную группы по 75 человек в каждой. Диагностика как исходной готовности к развитию ИТП МШ, так и ее динамики по результатам апробации авторской методики, проходила в идентичных условиях в несколько этапов. Ниже представлен график, отражающий хронологию этапа диагностики (таблица 10).

Таблица 10 – График проведения диагностических этапов

Наименование стадии этапа	Количество отводимого времени	Хронологический период
Оценка мотивационного компонента	1 ак.час	1 день
Психоэмоционального компонента		
Оценка профессионально-творческого компонента	2 ак.час	2 день
Оценка коммуникативно-организационного компонента	1 ак.час	3 день
Исследование оценочно-аналитического компонента	1 ак.час	4 день
Примечание – Разработано автором		

Модель опросника в полном объеме, предусмотренного для участников эксперимента, а также вариант с разработкой методики приведены в (Приложении Б, Г, Д).

Исследованием были охвачены студенты 2-го года обучения специальности 5В01300 «Педагогика и методика начального обучения» Павлодарского педагогического университета им. Ә. Марғұлан и Аркалыкского педагогического института им. И. Алтынсарина. В экспериментальную группу вошли студенты Аркалыкского государственного педагогического института им. И. Алтынсарина.

При проведении констатирующего эксперимента мы намерено изначально разделили группы на контрольную и экспериментальную, для подтверждения единообразия исходных условий в группах.

В противном случае, в виду анонимности заполнения и участия студентов из разных учебных заведений, в одной из групп могли изначально сложиться условия, которые исказили бы результаты опытно-экспериментальной работы.

Выбор 2-го года обучения обусловлен тем, что на данный период совпадает с формирующим этапом подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ, и согласно разработанной нами концепции, изложенной в разделе 2, является наиболее благоприятным периодом для целенаправленного формирования ее компонентов, включающих не только профессиональные, но и личностные качества [214, 215].

Кроме того, в соответствии с современной концепцией ранней профессиональной ориентации, курс по выбору позволяет интегрировать

базовые методические и теоретические знания студентов, освоенные к началу 2-го курса, с компонентами готовности к развитию ИТП МШ, тем самым сформировав основу для дальнейшей траектории профессионального развития.

Результаты констатирующего эксперимента

В ходе констатирующего эксперимента, была произведена покомпонентная оценка исходного уровня подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ в контрольной и экспериментальной группе.

По результатам оценивания были выявлены исходные мотивы выбора профессии учителя, составлен круг вопросов, требующих особой проработки.

В первую очередь, была отмечена достаточно слабая осведомленность о необходимости проработки ИТП МШ в деятельности педагога. Состояние исходного уровня мотивационно-ценностного компонента в структуре подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ приведено ниже (рисунок 11).

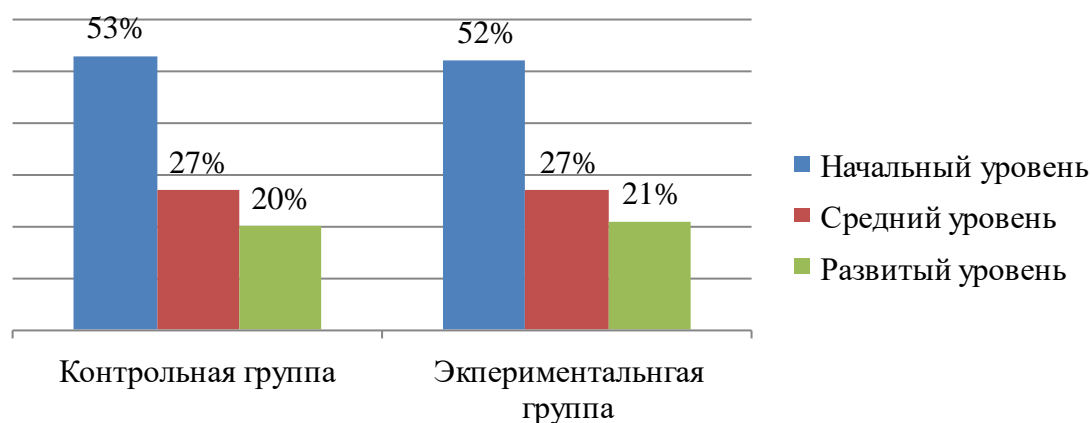


Рисунок 11 – Результаты оценки исходного состояния подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ: мотивационно-ценностный компонент

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

В целом оценка по данному блоку, как и по другим блокам опросника в контрольной и экспериментальной группе практически не различается – отклонение не превышает 2% по каждому выявленному уровню, что указывает на идентичные исходные условия для проведения опытно-экспериментальной работы.

Наибольшие трудности, как в контрольной, так и в экспериментальной группе были отмечены в отношении определения факторов, влияющих на развитие ИТП МШ, что свидетельствует о довольно слабом понимании роли педагога в осуществлении данной педагогической задачи. Трудности с ответом на данный вопрос возникли у 78% студентов в экспериментальной группе и у 77% в контрольной группе.

Соизмерение профессионально-личностных и общественно-значимых мотивов характерно для 23% студентов в контрольной группе и 21% студентов

в экспериментальной группе. При этом, востребованность профессии – наиболее часто отмеченный критерий ценности профессии педагога, как в контрольной, так и в экспериментальной группе – по 82 и 83% соответственно.

Результаты предварительной оценки психоэмоционального компонента выявили существенное преобладание студентов с начальным уровнем и небольшую долю студентов с высоким уровнем. Хотелось бы отметить, что в данном случае роль играет не только профессионально-личностная подготовленность, но и особенности возрастного периода участников. Период приобретения профессии отличается трудностями профессионального и личностного становления, а также эмоциональной лабильностью, что требует целенаправленной корректировки в условиях педагогического вуза (рисунок 12).

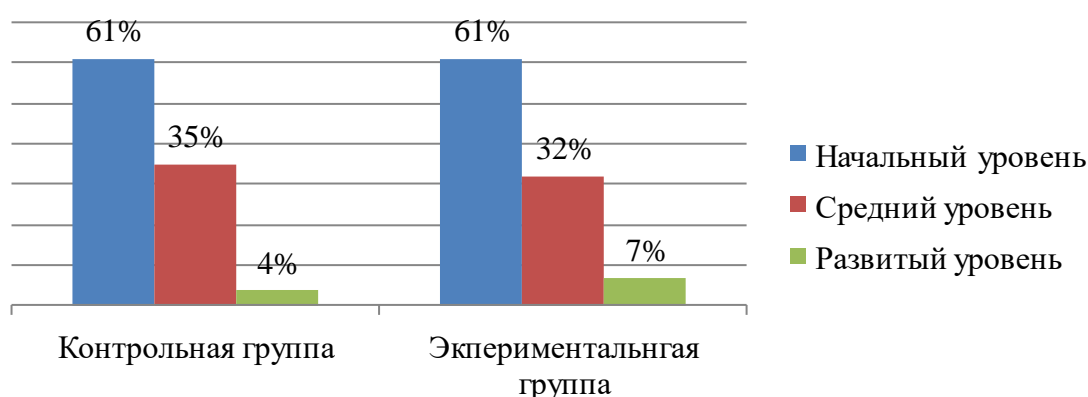


Рисунок 12 – Результаты оценки исходного состояния подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ: психоэмоциональный компонент

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

76% участников, как в контрольной, так и в экспериментальной группе отметили высокую частоту тревожности. Порядка 34% в контрольной группе и 35% в экспериментальной группе испытывают дискомфорт при нахождении среди большого количества людей. В то же время, порядка 67% в контрольной группе и 65% в экспериментальной группе избегают сложных работ и аналитической работы с текстом. 58% студентов в контрольной группе и 57% в экспериментальной группе испытывают эмоциональное напряжение и быстрое выгорание при интенсивной эмоциональной нагрузке.

Результаты оценки профессионально-творческого компонента выявили существенные трудности в реализации творческих педагогических задач. Это связано с одной стороны, с отсутствием теоретического и прикладного опыта участников и их возрастными особенностями, и с другой стороны – с отсутствием в программе обучения целенаправленной работы со студентами в данном направлении (рисунок 13).

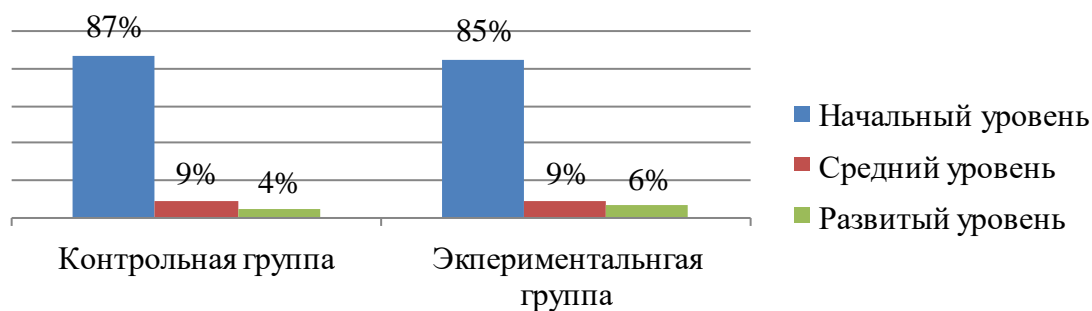


Рисунок 13 – Результаты оценки исходного состояния подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ: профессионально-творческий КОМПОНЕНТ

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Достаточно скромные результаты были получены как в отношении количественной, так и качественной оценки. Наибольшие трудности с ответами вызвали вопросы, касающиеся непосредственной организации условий педагогического процесса. Так, затруднились охарактеризовать метод и средства обучения 57% респондентов в контрольной и экспериментальной группе. 72% в контрольной группе и 70% в экспериментальной группе испытали затруднения при идентификации формы обучения как определяющей структуру учебного процесса. Можно сделать вывод, что скорость когнитивных реакций на педагогическое взаимодействие и скорость генерирование нестандартных решений требуют целенаправленной корректировки.

Представленная ниже диаграмма наглядно демонстрирует, что более 60% участников констатирующего эксперимента обладают начальным уровнем развития коммуникативно-организационного компонента. В то же время, порядка 24-26% обладают средним уровнем, в то время как доля студентов, обладающих высоким уровнем невелика (рисунок 14).

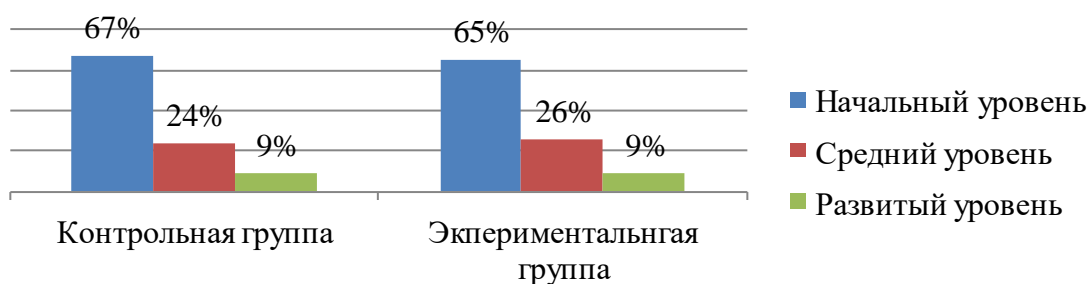


Рисунок 14 – Результаты оценки исходного состояния подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ: коммуникативно-организационный КОМПОНЕНТ

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Интересуется дополнительно личностями, отличившимися вкладом в казахстанскую педагогику менее 50% в контрольной и экспериментальной группе. Сложности в формулировании мыслей отмечены в различной степени в 73% ответах в контрольной группе и в 74% в экспериментальной.

Более 80% в контрольной и экспериментальной группе в той или иной степени убеждены, что разность возраста является ограничением к пониманию. Это указывает на слабое владение приемами педагогической коммуникации: 60% в контрольной и 58% в экспериментальной группе отметили возможные трудности в коммуникации и организации урока в случае резких перемен или под давлением.

В целом результаты указывают на взаимосвязь психоэмоционального компонента и коммуникативно-организационного компонента готовности к развитию ИТП МШ.

Как наглядно показывают результаты анализа, в период 2-го года обучения уже сформированы базовые представления и мотивационно-ценностные основы. Студенты в целом обладают необходимой теоретической базой и привычкой прибегать к ней при решении учебных задач, зачастую проявляют самостоятельность при поиске дополнительной информации. По крайней мере, потенциал к подобным действиям явно прослеживается и при достаточном направляющем и целенаправленном воздействии, может быть реализован для повышения уровня готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ (рисунок 14).

Анализ исходного состояния оценочно-аналитического компонента, выявил, что у участников контрольной и экспериментальной группы наблюдается преобладание начального и среднего уровня, тогда как доля участников с высоким уровнем незначительна (рисунок 15). Отмечены сложности с выявлением логических взаимосвязей, что объясняется малым количеством времени, отводимым на проработку логического и аналитического мышления.

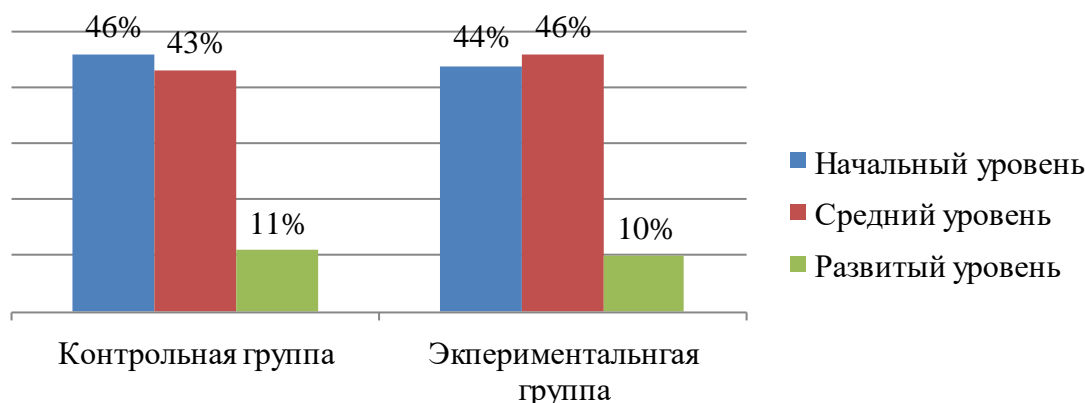


Рисунок 15 – Результаты оценки исходного состояния подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ: оценочно-аналитический компонент

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Наибольшие сложности возникли с решением задач на оценочные способности и оценочную грамотность. 45% участников контрольной группы и 46% участников экспериментальной группы продемонстрировали трудности в определении ответов на оценочную грамотность. Логико-аналитические задачи оказались сложны для 48% студентов в контрольной группе и 47% студентов в экспериментальной группе.

Исходя из результатов оценивания исходного уровня готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ, был выявлен ряд особенностей:

1) результаты в контрольной и экспериментальной группе отличает однородность, что позволит максимально точно оценить вклад авторской методики в динамику готовности к развитию ИТП МШ по итогам эксперимента;

2) в отношении мотивационного компонента наибольшее внимание следует уделить пониманию роли педагога в развитии ИТП МШ;

3) при развитии психоэмоционального компонентами в реализации методики упор следует делать на развитие стрессоустойчивости;

4) в развитии интеллектуально-творческого компонента следует проработать навыки генерирования ситуативных решений в решении задач развития ИТП МШ;

5) в содержании коммуникативно-организационного компонента следует уделить повышенное внимание развитию навыков педагогической коммуникации, а также развитию установок на взаимодействие в соответствии с методами и приемами педагогической коммуникации при развитии ИТП МШ;

6) в отношении профессионально-деятельностного компонента, особое внимание следует уделить знаниям, умениям и навыкам, определяющим непосредственно ежедневные профессиональные обязанности педагога и касающиеся организации педагогических условий развития ИТП МШ;

7) в отношении оценочно-аналитического компонента особого внимания заслуживает оценочная грамотность и ее роль в развитии ИТП МШ.

Вышеназванные особенности исходного уровня готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ, безусловно, являлись ценнейшей информацией для дальнейшего исследования и были учтены при апробации разработанной методики с внесением в нее соответствующих корректировок.

3.2 Методика подготовки будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

По результатам констатирующего эксперимента, нами были выявлены наиболее проблемные аспекты развития компонентов готовности к развитию ИТП МШ, а также их исходное состояние. Нами была разработана программа элективной дисциплины, а также УМК для проведения опытно-экспериментальной работы (Приложения Д, Е, Ж, И).

В виду выявленных специфических особенностей, определяющих «проблемные точки» в подготовке будущих учителей к развитию ИТП МШ, в разработанную методику были включены специальные элементы для их

целенаправленной отработки. Соответственно, педагогический дизайн включал как покомпонентное развитие и целевое развитие проблемного содержания.

Краткая характеристика методики

Цель апробации разработанной методики: покомпонентное целенаправленное повышение готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ.

Задачи методики:

1. Развитие компонентов готовности к развитию ИТП МШ.
2. Постадийное повышение доли студентов со средним и высоким уровнем готовности к развитию ИТП МШ за счет развития содержания ее компонентов.
3. Проработка проблемного содержания компонентов готовности к развитию ИТП МШ.
4. Формирования импульса для дальнейшей самостоятельной подготовки к развитию ИТП МШ.

В методике использованы следующие подходы:

1. Компетентностный подход, позволивший соизмерять цели и задачи разработанной методики, ее ход и ожидаемые результаты с квалификационными требованиями.
2. Интегративный подход, позволивший интегрировать и привести к единообразию задачи по развитию компонентов готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, а также совместить педагогические, социально-педагогические и психолого-педагогические методы, приемы и технологии в процессе обучения.
3. Проблемный подход, позволил сконцентрировать усилия на ключевых проблемных аспектах подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ.
4. Социально-ориентированный подход позволивший сфокусировать познавательную и учебную деятельность экспериментальной группы на соизмерении профессионально-личностных и общественно-целесообразных аспектах развития ИП МШ.
5. Объекто-ориентированный подход к формированию структуры и способов подачи материала, позволивший выделить специфические особенности развития ИТП МШ как педагогической задачи.
6. Проектный подход, позволивший интегрировать в комплексных заданиях и на занятиях условия для подготовки к развитию ИТП МШ.

Апробация методики предполагала прохождение студентами экспериментальной группы курса дисциплины по выбору. Организация апробации организована с применением следующих технологий:

- в отношении организации учебного процесса – кредитная технология;
- в отношении структуры учебного процесса – модульная технология.

Продолжительность обучения согласно разработанной методике составила 4 кредита на протяжении одного семестра (30 недель/60 часов) по 2 академических часа продолжительностью 50 минут в неделю.

Разбивка учебной нагрузки представлена в таблице 11.

Модульная технология позволяет расширить функционал разработанной методики путем включения отдельных модулей в учебный план таких дисциплин как:

- цикл селективных дисциплин по основам обновленного образования младших школьников;
- психология;
- педагогика начальной школы;
- подготовка и адаптация детей к школе;
- мультимедийная среда.

Таблица 11 – Разбивка учебной нагрузки элективного курса по подготовке к развитию ИТП МШ согласно методике

Наименование работ	Количество академических часов (семестр)
<i>Аудиторная работа, в т.ч.</i>	<i>30 часов</i>
Консультация	6 часов
Семинар	2 час
Тренинг	4 часа
Лекция	16 часов
Практическое занятие	2 часа
<i>СРС</i>	<i>30 часов</i>
Рубежное тестирование	4 часа
Проектное задание	4 часа
Конспектирование	10 часов
Решение комплексной педагогической задачи	6 часа
Подготовка блок-схемы	4 часа
Итоговый контроль (тест)	2 час
Примечание – Разработано автором	

Контроль успеваемости при апробации авторской методики обеспечивался в соответствии с кредитной технологией обучения:

- текущий контроль: контрольная работа, проектное задание, оцениваемое по 100-бальной шкале и буквенной шкале;
- итоговый контроль: тестирование, включающее блоки анкетирования в контрольном эксперименте.

В соответствии с названными этапами, методика предполагает использование различных методов, технологий, средств и приемов для обеспечения подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ (таблица 12).

Таблица 12 – Методические условия подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ

Компоненты ИТП МШ	Формы обучения	Технологии	Средства
1	2	3	4
Мотивационно-ценностный компонент	Пассивный Активный	Ситуативное моделирование Проект Лекция	Мультимедийные презентации, флип-чарты

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
Психоэмоциональный компонент	Интерактивный Пассивный	Ситуативное моделирование Лекция	Мультимедийные презентации, раздаточный материал
Коммуникативно-организационный компонент	Интерактивный Пассивный	Тренинг Ситуативное моделирование Лекция	Мультимедийные презентации, раздаточный материал
Профессионально-творческий компонент	Интерактивный, Пассивно-активный	Педагогический проект Ситуативное моделирование Семинар Тренинг Лекция	Мультимедийные презентации, раздаточный материал, учебная литература
Оценочно-аналитический компонент	Активный метод	Перекрестное оценивание Лекция	Компьютер, мультимедийные презентации
Примечание – Разработано автором			

Отличительной характеристикой методики является покомпонентная подготовка к развитию ИТП МШ, с учетом структуры ИТП МШ как объекта будущей профессиональной деятельности студентов-педагогов. Каждый компонент готовности обеспечивает возможность реализации той или иной функции или группы функций педагога. В соответствии с концепцией покомпонентного и стадийного процесса подготовки к развитию ИТП МШ, содержание методики включает несколько модулей (таблица 13).

Таблица 13 – Содержание методики подготовки к развитию ИТП МШ

Наименование модуля	Изучаемый компонент ИТП МШ	Краткое содержание модуля	Развиваемые в модуле компоненты готовности к развитию ИТП МШ	Количество академических часов
1	2	3	4	5
Вводно-ознакомительный	Ознакомление со структурой и содержанием ИТП МШ	Структура и содержание ИТП МШ Структура и содержание развития ИТП МШ. Роль педагога в развитии ИТП МШ	Вводный блок	2
Мотивация и познавательная активность	Мотивационный	Мотивация как стимулирующий механизм познания Взаимосвязь мотивации с рефлексией в обучении	Мотивационно-ценностный	10

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4	5
		Познавательная активность и методы ее повышения		
Развитие ИТП МШ в обновленном содержании образования	Метапознавательный	Современные подходы к организации ЦПП Познавательная деятельность в ЦПП Методологическое обеспечение развития ИТП МШ	Профессионально-творческий	10
Рефлексия как условие развития ИТП МШ	Интеллектуально-Рефлексивный	Коллективный и личный механизмы рефлексии, принципы и условия саморазвития рефлексивных механизмов познания	Психоэмоциональный	10
Педагогическая коммуникация –ведущее условие развития ИТП МШ	Интеллектуально-коммуникационный	Социализация в познавательной деятельности; Понятия и принципы педагогической коммуникации; Фасилитация педагогической коммуникации как стимул познания	Коммуникативно-организационный	10
Система оценивания в координации развития ИТП МШ	Саморегулятивный	Коллективные и индивидуальные формы оценивания в текущем и итоговом контроле и их взаимосвязь с развитием ИТП МШ	Оценочно-аналитический	10
Методология интеграции ИТП МШ	Интеграция компонентов развития ИТП МШ в ЦПП	Интеграция ИТП МШ в метапознавательный навык: стадии, условия, закономерности и роль педагога	Интеграция компонентов готовности к развитию ИТП МШ	2
Итоговый контроль	Тестирование и диагностика в рамках контрольного эксперимента			6
Примечание – Разработано автором				

Содержание каждого модуля предполагало как аудиторную, так и внеаудиторную (самостоятельную) работу. Аудиторная работа по каждому модулю и соответствующему компоненту ИТП МШ представлена далее, в таблице 14.

Таблица 14 – Виды аудиторной работы при подготовке будущих учителей к развитию ИТП МШ по авторской методике

Наименование модуля	Изучаемый компонент развития ИТП МШ	Виды аудиторной работы	Количество академических часов
Вводно-ознакомительный	Ознакомление со структурой и содержанием ИТП МШ	Лекция	2
Мотивация и познавательная активность.	Мотивационный	Лекция	2
Развитие ИТП МШ в обновленном содержании образования	Метапознавательный	Лекция Семинар	4
Рефлексия как условие развития ИТП МШ	Интеллектуально-рефлексивный	Лекция Тренинг Консультация	6
Педагогическая коммуникация – ведущее условие развития ИТП МШ	Интеллектуально-коммуникационный	Лекция Тренинг	4
Система оценивания в координации развития ИТП МШ	Критериально-оценочный	Лекция Консультация	4
Методология интеграции ИТП МШ	Интеграция компонентов развития ИТП МШ в ЦПП	Лекция Консультация Практическое занятие	6
Примечание – Разработано автором			

Самостоятельная работа студента (СРС) по разработанной методике предполагает:

- а) задание на самостоятельный поиск и конспектирование дополнительной информации по темам модуля;
- б) выполнение творческого проекта;
- в) выполнение заданий на промежуточное и итоговое оценивание.

При выполнении конспектирования мы рекомендовали студентам экспериментальной группы исходить из того способа, который является наиболее удобным и наглядным непосредственно для них самих. Основной целью данного вида самостоятельной работы было побудить студентов к самостоятельному совершенствованию знаний и навыков, приучить к самоорганизации и планированию профессиональной деятельности [62, б. 165]. Материал конспекта разрешалось использовать на промежуточном и итоговом оценивании.

Рубежные тестирования проходили между 3 и 4 модулями и после 7 модуля. Оценивание проходило в формате теста, содержащего как открытые, так и закрытые вопросы и задачи.

Итоговое оценивание производилось также путем тестирования (закрытого). Тестирование было разработано и произведено на платформе «Мастер тест» – <https://master-test.net/>. Использование онлайн технологии тестирования позволило существенно сократить академическую нагрузку. Тесты предполагали 1 попытку. Отводимое время составляло 50 минут. В рамках апробации методики данный способ оценивания достаточно удобен, однако при внедрении методики в программу профессионального образования мы допускаем возможность увеличения количества попыток, право пересдачи и увеличение объемов и хронометража тестового материала.

Презентационные материалы были созданы с использованием стандартной программы Power Point и наряду с раздаточными карточками служили наглядными и демонстрационными материалами во время лекций и семинаров. Далее представлен педагогический дизайн занятий по авторской методике подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ (рисунок 16).



Рисунок 16 – Педагогический дизайн занятий по разработанной методике подготовки будущих педагогов к развитию ИТП МШ

Примечание – Разработано автором

Педагогический дизайн занятий по авторской методике предполагает возможность применения как спиральной, так и линейной формы обучения. При апробации методики, в виду сжатых сроков эксперимента была применена линейная форма. При достаточной личной мотивации студентов, полученные базовые знания, умения и навыки могут быть расширены путем самостоятельной работы, посещения специализированных курсов и семинаров, посвященных отдельным аспектам развития ИТП МШ. На вводном занятии, студентом был роздан тематический план, благодаря которому они могли заранее рассмотреть самостоятельно вопросы для изучения, дополнительные материалы и литературу по своему желанию и в удобное время.

Ниже представлено краткое содержание модулей (таблица 15).

Таблица 15 – Краткое содержание модулей и видов работ

Наименование модуля	Аудиторная работа	СРО (СРС)
1	2	3
Вводно-ознакомительный	Лекция и презентация «Структура и содержание ИТП МШ» «Структура и содержание развития ИТП МШ»	Задание для самостоятельной работы: составить сиквейн «Роль педагога в развитии ИТП МШ»
Мотивация и познавательная активность.	Лекция и презентация «Мотивация как стимулирующий механизм познания. Лекция «Познавательная активность и методы ее повышения»	Задание для самостоятельной работы: Подготовить тезисный доклад «Взаимосвязь мотивации с рефлексией в обучении» - 5-6 слайдов. Эссе на тему : Мотивация в развитии интеллекта младшего школьника Презентация на тему : как сделать урок интересней? (на примере любой дисциплины)
Развитие ИТП МШ в обновленном содержании образования	Лекция «Современные подходы к организации ЦПП. Познавательная деятельность в ЦПП» Семинар «Методологическое обеспечение развития ИТП МШ»	<i>Рубежный контроль №1</i> Задание для самостоятельной работы (список рекомендуемой литературы прилагается): Видео-презентация: методы развития ИТП МШ (на 7-10 минут). Конспектирование по вопросам: А. Подходы ИТП МШ: социология, педагогика, психология (не менее 3-х страниц) Б. Обновленное содержание образования: условия развития ИТП МШ
Рефлексия как условие развития ИТП МШ	Лекция «Коллективный и личный механизмы рефлексии, принципы и условия саморазвития рефлексивных механизмов познания» Игровой командно-ситуативный тренинг «Пойми меня»	Задание для самостоятельной работы: Мини-проект (групповой) Сценка на 3-5 мин. «Этапы коллективной рефлексии» Творческое задание: «рефлексия и познавательная активность». Формируем 2 взаимосвязанных сквозных

Продолжение таблицы 15

1	2	3
	Консультация по итогам рубежного контроля: разбор ошибок, проблем диагностики	задачи на любую тему, опирающиеся на механизм личной рефлексии
Педагогическая коммуникация – ведущее условие развития ИТП МШ	Лекция «коммуникация и познавательная активность младших школьников Понятия и принципы педагогической коммуникации» Тренинг: «Цели, задачи и приемы педагогической коммуникации».	Задание для самостоятельной работы: Мини онлайн конференция «Фасилитация педагогической коммуникации как стимул познания. Обмен мнениями» Творческое задание: «Копилка идей» - студенты разбиваются на группы по 4-5 человек. Каждый готовит по 1 странице презентации (перечень тем указан ниже) Коллективное конспектирование в виде блок-схемы на тему: «профилактика профессионального выгорания»
Система оценивания в координации развития ИТП МШ	Лекция: Коллективные и индивидуальные формы оценивания в текущем и итоговом контроле и их взаимосвязь с развитием ИТП МШ Консультация: способы и структура оценивания программы образования для 1-4 классов обновленного содержания. Как создать дескриптор?	Задание для самостоятельной работы: Конспект-таблица: форма, методы, технологии, средства и приемы программы образования для 1-4 классов обновленного содержания Презентация: современные образовательные платформы Создайте на произвольно выбранную тему материал для промежуточного оценивания и дескриптор к нему с учетом развития ИТП МШ.
ИТП МШ как метапознание и метазнание	Лекция: Интеграция ИТП МШ в метапознавательный навык: стадии, условия, закономерности и роль педагога	<i>Рубежный контроль 2</i> <i>Практическое задание:</i> Выберите тему из программы любой дисциплины. Сформируйте подробный план занятия с учетом развития ИТП МШ, помня, что для этого нужно заинтересовать учащихся.
	Консультация: Три кита развития ИТП МШ: формирование интереса, удержание интереса, побуждение к самостоятельности. Как достигаются и зачем нужны?	Свяжите рассматриваемую тему с элементами еще 2-3 дисциплин (на выбор). Создайте мультимедийную поддержку занятия. Оформите результаты в виде онлайн урока.
Итоговый контроль	Все темы	Все темы
Примечание – Разработано автором с использованием материалов источников [59, с. 153; 63, с. 175; 216]		

Так как проведение опытно-экспериментальной работы пришлось на пандемию Covid-19 и известные ограничения, при реализации методики были активно использованы возможности цифровизации процесса обучения. Эксперимент не проводился непосредственно в период ЧП, так как это бы

препятствовало консультационной поддержки студентов и осложнило бы ход эксперимента. Но, для снижения необходимости офлайн посещения, были активно использованы режимы онлайн формата для представления индивидуального и группового проекта, использование мессенджера и средств проведения онлайн занятий. Подробная технология проведения онлайн занятий была также изучена по материалам практического пособия [217].

Планирование занятий: СРСП

Проведение лекций (Приложение Д)

1. Краткое вступление: ознакомление с темой занятия, кругом вопросов на рассмотрение, ходом занятия – 5 минут.

2. Ознакомление с презентацией на исследуемую тему, изучение раздаточного материала – 30-35 минут.

3. Обсуждение и вопросы, получение самостоятельного задания – 5-10 минут

Проведение семинара (Приложение Е)

1. Краткое вступление: ознакомление с темой занятия, кругом вопросов на рассмотрение, ходом занятия, раздача наглядного материала – 5 минут

2. Ознакомление со следующими вопросами (35 минут):

– начальные классы – среда развития ИТП МШ;

– современные педагогические и информационные технологии обеспечения развития ИТП МШ;

– целесообразность подходов и методов согласно компонентам развития

ИТП МШ;

3. Обсуждение и вопросы – 10 минут

Проведение игрового командно-ситуативного тренинга «Пойми меня»:

1. Краткое вступление: ознакомление с темой занятия, правилами тренинга – 5 минут.

2. Выбор ведущего по жребью, участники разбиваются на пары-3-5 минут.

3. Участники описывают свое состояние, эмоции, впечатления от предыдущего занятия – 5 минут.

4. . На Whats App участники в паре отправляют сообщение с описанием состояния – 5 минут.

5. Участники должны описать 2 словами (любыми) состояния партнера по тренингу, так как они это поняли – 5 минут.

6. Обсуждение и вопросы, получение самостоятельного задания – 25 минут.

Проведение консультации по итогам рубежного контроля:

1. Краткое вступление: ознакомление с темой занятия, ходом занятия – 5 минут.

2. Разбор наиболее часто встречающихся ошибок в предварительном оценивании – 15 минут.

3. Разбор и выделение закономерной взаимосвязи ошибок рубежного контроля и предварительного анкетирования – 15 минут.

4. Вопросы и обсуждения – 15 минут.

Проведение тренинга: «Цели, задачи и приемы педагогической коммуникации»:

1. Краткое вступление: ознакомление с темой занятия, правилами тренинга – 5 минут.

2. Ознакомление моделей педагогического взаимодействия: видеопрезентация – 10 минут.

3. Ролевое обыгрывание моделей педагогической коммуникации по группам – 15 минут.

4. Создание сиквейна: «Учитель объясняет. Глазами ребенка: когда, как, , зачем» – 10 минут.

5. Обсуждение – 10 минут.

Проведение консультации: способы и структура оценивания программы образования для 1-4 классов обновленного содержания. Как создать дескриптор:

1. Краткое вступление: ознакомление с темой занятия, ходом занятия – 5 минут.

2. Ознакомление формами оценивания и принципами их проведения – 25 минут.

3. Ознакомление с примером создания дескриптора к формативному и суммативному оцениванию – 10 минут.

4. Вопросы и обсуждения – 10 минут

Проведение консультации: Три кита развития ИТП МШ: формирование интереса, удержание интереса, побуждение к самостоятельности. Как достигаются и зачем нужны?

1. Краткое вступление: ознакомление с темой занятия, ходом занятия – 5 минут.

2. Ознакомление с взаимосвязью между мотивацией, рефлексией и педагогической коммуникацией – 7 минут.

3. Ознакомление с особенностями и стадиями развития когнитивных конвергентных и дивергентных способностей в спиральной форме обучения – 7 минут.

4. Ознакомление с понятиями метазнание и метапознание-7 минут.

5. Ознакомление с понятием интегративности метапознания и знания в развитии интеллектуально-творческого потенциала – 7 минут.

6. Вопросы и обсуждения – 17 минут.

Условием проведения СРС являлось загрузка результатов работы онлайн. Небольшой объем творческих заданий и их разнообразие, комбинация групповой и индивидуальной работы позволили сформировать и закрепить интерес студентов к исследуемой тематике (Приложение И).

Ниже представлена литература, рекомендуемые для самостоятельного изучения в процессе конспектирования и написания самостоятельных работ:

1. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

2. Барышева Т.А. Психология творчества: учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2020. - 388 с.
3. Щабельников В.К. Основные идеи Я.Г. Гальперина о логике и механизмах формирования психических процессов // Национальный психологический журнал. – 2017. - №3. - С. 57-61.
4. Водяха Ю.Е., Водяха С.А. Психология младшего школьника. - Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018. - 109 с.
5. Осипов В.В. Психолого-педагогический и нейропсихологический подход к решению проблемы неуспеваемости младших школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - С. 423-429.
6. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / под. ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. - М.: Нестор-История, 2020. – 472 с.
7. Сорокоуменко Е.А., Попова В.К. Развитие когнитивной сферы современных младших школьников в учебной деятельности // Коллекция гуманитарных исследований. - 2019. - С. 3-5.
8. Давыдова Л. ТРИЗ и ТРИЗ-педагогика на современном этапе // Педагогика. - 2014. - №4. - С. 122-133.
9. Поскребышева Т.А. Совершенствование творческих способностей учащихся. - М.: Флинта, 2020. - 116 с.
10. Богус М.Б. Потенциал учебной деятельности в интеллектуальном развитии младших школьников // Вестник МГТУ. - 2014. - С. 119-125.
11. Ушакова М.А. Модель формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2011. – №8-3. – С. 563-567.
12. Михайлова А.Ю. Диагностика интеллектуально-творческого потенциала младших школьников // Вестник ЧГУ. - 2021. - С. 183-191.
13. Михайлова А.Ю. Модель развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников во внеурочной деятельности // Вестник ЧГУ. - 2021. - С. 186-198.
14. Синицина И.А., Маджуга А.Г. Научные основы проектирования векторно-контекстуальной модели интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - 2012. - №2. - С. 25-31.
15. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учебное пособие (В помощь преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам). – Алматы, 2001. – 111 с.
16. Хан Н.Н. Некоторые особенности дидактической подготовки будущего учителя к организации коллективной познавательной деятельности учащихся.
17. Масырова Р.Р. Особенности формирования видения целостного педагогического процесса у будущих учителей начальных классов: автореф. канд. пед. наук. - Алматы, 1991. - 38 с.
18. Бұзаубақова К.Ж. Білім берудегі инновациялық технологиялар: оқу құралы. – Тараз: ТарМПИ, 2014. – 324 б.

19. Тургынбаева Б.А. Развитие творческого потенциала учителей в системе повышения квалификации.

20. Стамбекова А.С. Модернизация профессиональной подготовки будущего педагога начального образования в условиях полиязычной среды в РК.

21. Умирбекова А.Н. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің элеуметтік зияттылығын дамыту: 6D01020: доктор PhD. ... диссертация. – Алматы, 2018. - 180 с.

22. Каратаева Т.О., Хан Н.Н. Практическое применение интерактивных методов развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника: практическое пособие. – Аркалык, 2022. - 96 с.

В качестве материала для опытно-экспериментальной работы также были использованы разработки, отраженные в методических пособиях:

- методическое пособие по подготовке учителей к развитию ИТП МШ;
- методическое пособие по практическому применению интерактивных методов в развитии ИТП МШ, в помощь учителям начальных классов, методистам и будущим педагогам.

Таким образом, применением разработанной методики значительно шире, нежели проведение курса дисциплины по выбору. Курс дисциплины по выбору – наиболее приемлемая форма педагогического исследования методических разработок, поскольку развитие ИТП МШ – достаточно новая задача для подготовки учителя в условиях педагогического вуза. При внедрении курса дисциплины по выбору есть возможность оценить возможности применения методических разработок, их достоинства и недостатки, с учетом того, что подготовка к развитию ИТП МШ в педагогических вузах на данный момент не производится целенаправленно. Но, это одно из перспективных направлений государственной программы профессионального педагогического образования в свете актуальной международной тенденции к усилению роли глобальных компетенций и soft skills компетенций.

В этом направлении научные дискуссии ведутся уже не первый год, но целенаправленные практические разработки развиваются гораздо медленнее. Причиной тому служит активная модернизация парадигмы образования в последнее десятилетие [60, б. 139-141].

Вслед за внедрением повсеместно компетентного подхода в обучении, на повестке дня оказались вопросы развития не только системы знаний, но и способности к их поиску, анализу и выстраиванию метапредметных связей. Развитие комплексности и системности мышления стала ведущей задачей современного обучения в начальной школе. Метапознание из философской категории перешла в разряд прикладной педагогики. Все эти изменения происходили неравномерно, вследствие активной дискуссионной работы, как в международной педагогике, так и в отечественной.

Разработанная методика не претендует на всеобъемлющий ответ на вопрос «Как подготовить учителя начальных классов к развитию ИТП МШ?», поскольку изменения в научных подходах к решению этой задачи

продолжаются. Однако разработанная методика в полной мере может восполнить потребность в базовых методических указаниях и может быть с успехом применена:

- в качестве дополнительного методического материала для преподавателей педагогического вуза;
- в качестве основы для разработки учебно-методического комплекса для студентов педагогического вуза;
- как рекомендуемая к прочтению методическая литература для студентов педагогического вуза;
- как подспорье в работе практикующих учителей начальных классов;
- в помощь методистам и администрации общеобразовательной школы для организации развития педагогического состава;
- в качестве рекомендуемой литературы для разработчиков учебно-методических комплексов начального образования;
- как готовый методический материал для организации курсов повышения квалификации учителей начальных классов, преподавателей педагогического вуза.

Безусловно, научно-исследовательские разработки в области подготовки учителей к развитию ИТП МШ продолжатся и далее, пополнятся и корректируются эмпирическим опытом. Но для этого необходимо достигнуть массовости применения методик подготовки, а на современном этапе – начать это применение целенаправленно, что и призвана продемонстрировать опытно-экспериментальная работа.

3.3 Результаты опытно-педагогической работы по формированию готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника

По окончании апробации методики подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ, был проведен контрольный эксперимент. Целью завершающего диагностического этапа было подтверждение либо опровержение эффективности разработанной методики, опирающейся на положения, выведенные нами в разделах 1 и 2. Задачи контрольного эксперимента были следующие:

1. Выявление динамики, как компонентов, так и интегрального показателя готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ в контрольной группе.
2. Выявление аналогичной динамики и ее закономерностей в экспериментальной группе.
3. Сопоставление результатов эксперимента в экспериментальной группе с результатами повторной диагностики в контрольной группе.

Результаты контрольного эксперимента

В результате контрольного эксперимента, как и ранее – в ходе констатирующего, оценка исходного уровня подготовленности будущих учителей к развитию ИТП МШ в контрольной и экспериментальной группе была произведена по компонентам.

Оценка мотивационно-ценностного компонента выявила весьма существенное повышение общей мотивации и развитие системы профессионально-целесообразных и социально-целесообразных ценностей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой (рисунок 17).

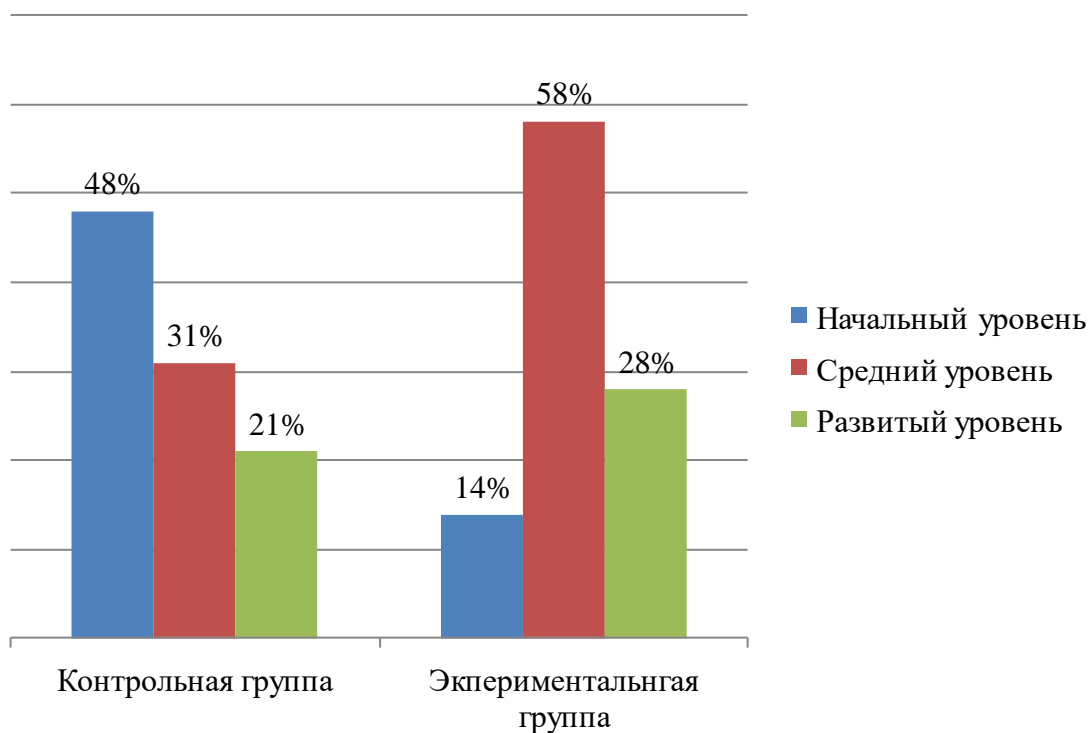


Рисунок 17 – Результаты опытно-педагогической работы: мотивационно-ценностный компонент в контрольной и экспериментальной группе

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

В частности, благодаря целенаправленной разъяснительной работе, содержанию СРС и интерактивных занятий, было достигнуто значительное улучшение содержания мотивационно-ценностного компонента в части понимания роли педагога в развитии ИП МШ, а также роли развития ИТП МШ в функционировании современного общества и повышения качества образования. Так, более 78% студентов в экспериментальной группе определили правильно факторы, оказывающих влияние на ИТП МШ в деятельности педагога, в то время как в контрольной группе данный показатель остался практически неизменным – на уровне 12%. Ниже представлена наглядная динамика уровней развитости мотивационно-ценностного компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ (рисунок 18).

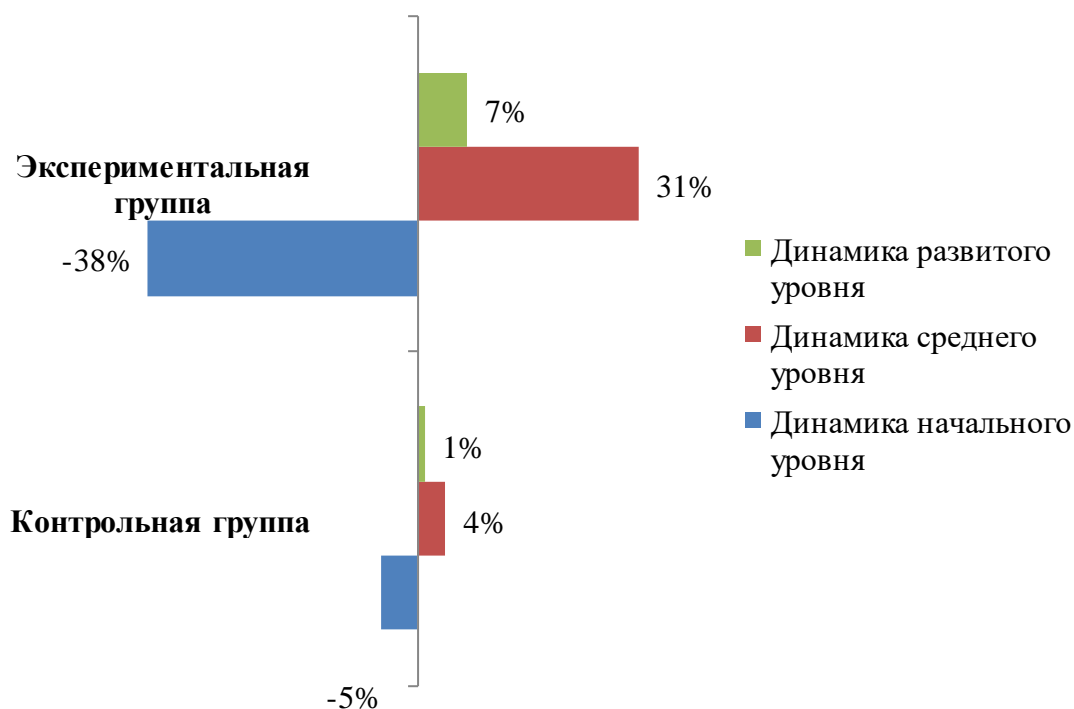


Рисунок 18 – Характер динамики мотивационно-ценностного компонента в контрольной и экспериментальной группе по результатам опытно-экспериментальной работы

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Как наглядно показывает анализ результатов контрольного эксперимента, в экспериментальной группе наблюдается более выраженная отрицательная динамика начального уровня за счет повышения доли студентов со средним и высоким уровнем. В контрольной группе данная динамика гораздо менее выражена, в то время как динамика среднего и высоко уровня практически неизменна. Это свидетельствует о том, что даже в достаточно сжатые сроки, целенаправленное стадийное и покомпонентное развитие готовности к развитию ИТП МШ оказывает выраженное стимулирующее воздействие.

Так, по результатам опытно-экспериментальной работы у студентов экспериментальной группы отмечен рост мотивации к самостоятельному изучению основ развития ИТП МШ. Студенты проявляли интерес и искали самостоятельно дополнительные материалы, проявляли инициативу при дискуссиях во время аудиторной работы. Некоторые студенты признавались, что прохождение курса позволило по-новому взглянуть на профессию педагога, повысило ее социальную значимость.

Анализ результатов контрольного эксперимента в части динамики психоэмоционального компонента выявил, что в экспериментальной группе произошло значительное снижение доли студентов с начальным уровнем, на фоне роста доли студентов со средним уровнем, и в меньшей степени – с высоким уровнем. В то же время, в контрольной группе динамика по начальному и среднему уровню ощутимо менее выраженная (рисунок 19).

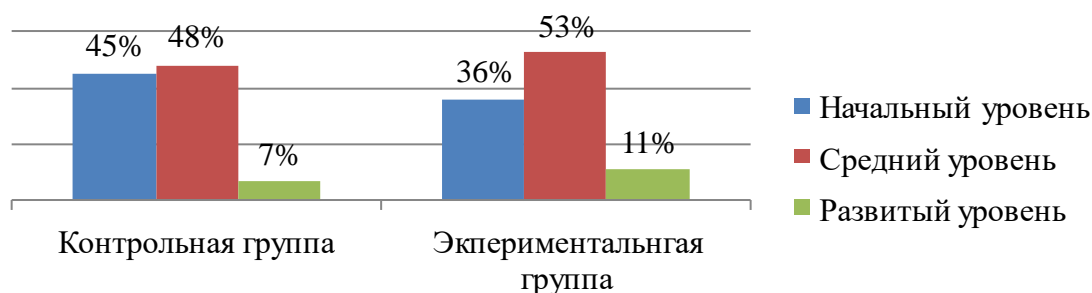


Рисунок 19 – Результаты опытно-педагогической работы: психоэмоциональный компонент в контрольной и экспериментальной группе

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Мы полагаем, что специальные тренинги по развитию стрессоустойчивости и саморегуляции позволили увеличить долю студентов со средним и высоким уровнем развития данного компонента, что оказало решающее влияние на динамику. Следует отметить, что среди молодежи, особенно выбирающей профессию педагога, на данном этапе весьма популярны тренинги и методики по управлению стрессом. Однако целенаправленное развитие психоэмоциональной регуляции в условиях педагогического вуза по разработанной методике существенно отличается, так как предусматривает отработку стрессовых ситуаций при решении задач развития ИТП МШ. Это способствовало тому, что были заложены основы для дальнейшего развития эмоционального интеллекта, психоэмоциональной устойчивости неразрывно от готовности к решению специфических задач современной педагогики. Динамика уровней компонента представлена ниже, на графике (рисунок 20).

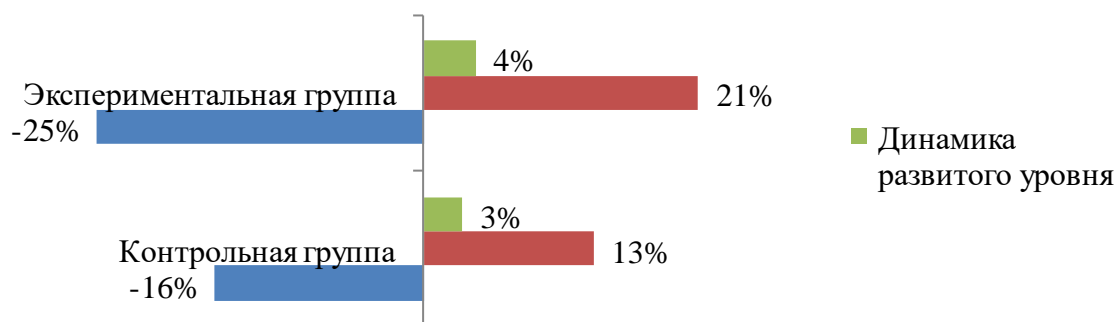


Рисунок 20 – Характер динамики психоэмоционального компонента в контрольной и экспериментальной группе по результатам опытно-экспериментальной работы

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Как иллюстрирует данный график, в экспериментальной группе наблюдается гораздо более выраженное снижение доли студентов с начальным уровнем по сравнению с контрольной группой. Динамика среднего уровня по

экспериментальной группе также выражена более значимо. Обращает на себя внимание практически одинаковое значение отклонений до и после формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группе, при большей доле студентов с высоким уровнем развития психоэмоционального компонента. Это объясняется статистически одинаковым темпом роста доли данной категории студентов, с незначительным перевесом в экспериментальной группе. Однако, для изучения результатов формирующего эксперимента значима как сама динамика в экспериментальной группе, так и выраженное развитие студентов, показавших лучшие, нежели в констатирующем эксперименте результаты.

У студентов экспериментальной группы существенно снизилась конфликтность, повысилась (по словам участников эксперимента) способность противостоять стрессу. Нами также было отмечено, что по мере прохождения курса студенты стали больше внимания уделять осознанному применению коммуникативных приемов в дискуссиях. Также студенты отметили, что стали обращать больше внимания и анализировать собственные реакции, что позволило легче управлять ими. Перед итоговым оцениванием во время подготовки и консультирования, участники эксперимента высказывались о том, что хотели бы и дальше развивать психоэмоциональную устойчивость, которая существенно помогает в преодолении трудностей как в учебе, так и в учебной практике.

Анализ изменения профессионально-творческого компонента по результатам формирующего эксперимента выявил ярко выраженный результат апробации методики подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ (рисунок 21).

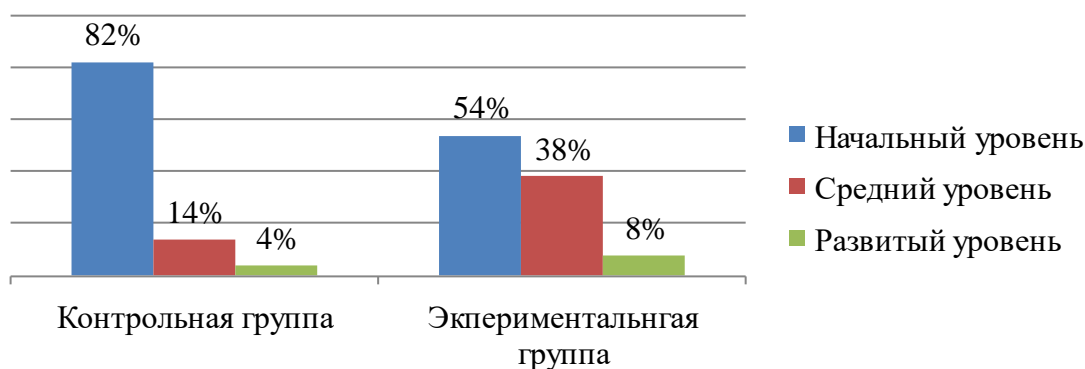


Рисунок 21 – Результаты опытно-педагогической работы: профессионально-творческий компонент в контрольной и экспериментальной группе

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Обращает на себя внимание, что доля студентов в экспериментальной группе, обладающая начальным уровнем развития интеллектуально-творческого компонента резко сократилась, в то время как выросла доля студентов, обладающих средним уровнем.

При этом доля студентов с высоким уровнем развития данного компонента изменилась незначительно, что не является негативным явлением, а связано с небольшим временным промежутком, отведенным на апробацию.

Следует предположить, что продолжение эксперимента на протяжении всего периода обучения, привело бы к существенному росту доли студентов с высоким уровнем развития данного компонента (рисунок 22).

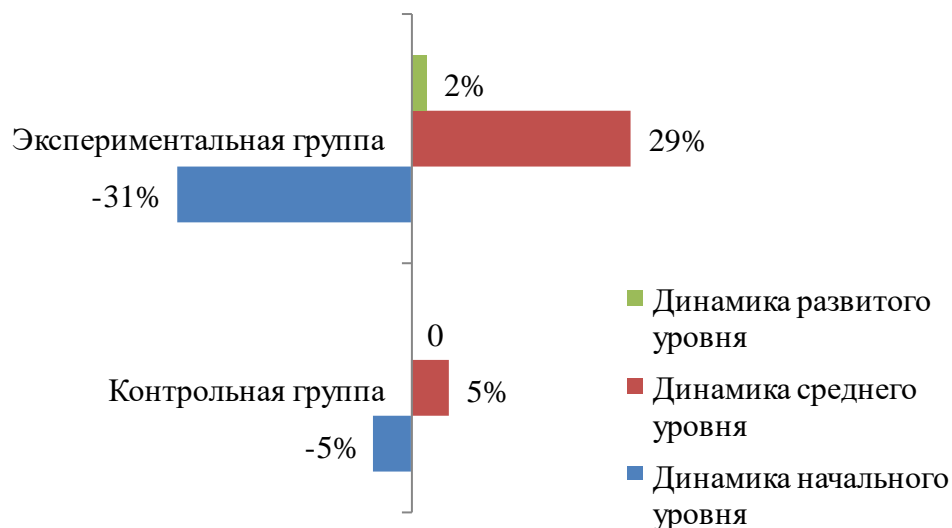


Рисунок 22 – Характер динамики профессионально-творческого компонента в контрольной и экспериментальной группе по результатам опытно-экспериментальной работы

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Как следует из результатов сравнения динамики профессионально-творческого компонента в контрольной и экспериментальной группе, в последней увеличение доли студентов со средним уровнем составило почти треть. И этому есть объяснение. При апробации методики нами было уделено повышенное внимание развитию профессионально-творческого компонента – наиболее проблемного по результатам констатирующего эксперимента и наиболее неоднозначного с точки зрения современных подходов к профессиональному педагогическому образованию. Мы интегрировали различные подходы, методы, технологии и средства обучения, для интенсивного роста данного показателя, что дало закономерный результат.

Нами были реализованы передовые подходы к развитию профессиональных качеств и профессионально-творческого мышления будущих педагогов начальных классов [218, 219].

На современном этапе именно профессионально-творческие умения навыки находятся в фокусе научно-прикладных исследований в области методологии и педагогики начальных классов, в том числе – авторов данного исследования [220-222].

В экспериментальной группе студенты с интересом воспринимали интерактивные методы обучения, дополнительно интересовались возможностями их применения и у начальных классов. Кроме того, студенты нередко интересовались между занятиями возможностями развития творчества в педагогической деятельности, делились своими наработками и идеями. Мы полагаем, что такие проявления профессионального интереса являются прочным залогом дальнейшего развития собственного педагогического стиля развития ИТП МШ.

Анализ коммуникативно-организационного компонента также выявил снижение доли студентов с начальным уровнем в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой (рисунок 23).

Было отмечено, что в ходе эксперимента студенты охотнее выполняли групповые задания, нежели индивидуальные, а также с большим энтузиазмом работали над заданиями в ходе тренингов.

Мы пришли к выводу, что интерактивные занятия позволяют развивать компоненты готовности к развитию ИТП МШ комплексно и ситуативно.

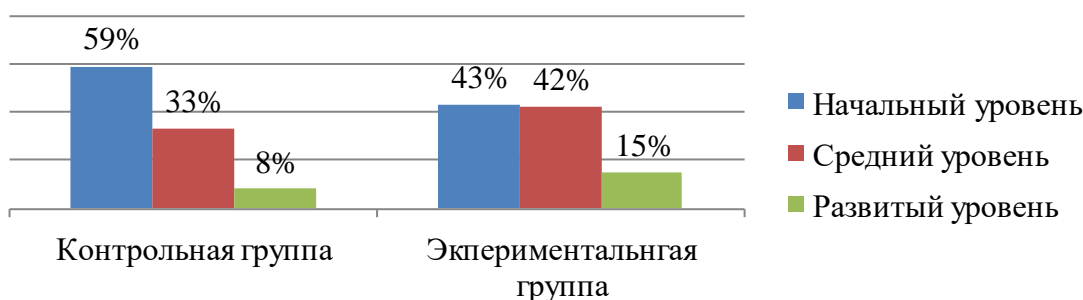


Рисунок 23 – Результаты опытно-педагогической работы: коммуникативно-организационный компонент в контрольной и экспериментальной группе

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Так, в экспериментальной группе за счет роста доли студентов со средним уровнем и довольно значительно – с высоким уровнем, был достигнут очевидный прогресс. В то же время в контрольной группе динамика оказалась менее выражена, более того, произошло снижение доли студентов с высоким уровнем. Это может быть объяснено неточностью заполнения опросника на этапе констатирующего эксперимента и изменением поведенческих установок (по каким либо личным причинам) в период контрольного эксперимента. Однако есть вероятность, что без целенаправленного воздействия, данный компонент готовности развивался изолировано от профессионально-личностных качеств или его развитие было пущено на самотек. Ниже представлена подробная характеристика динамики коммуникативно-организационного компонента (рисунок 24).

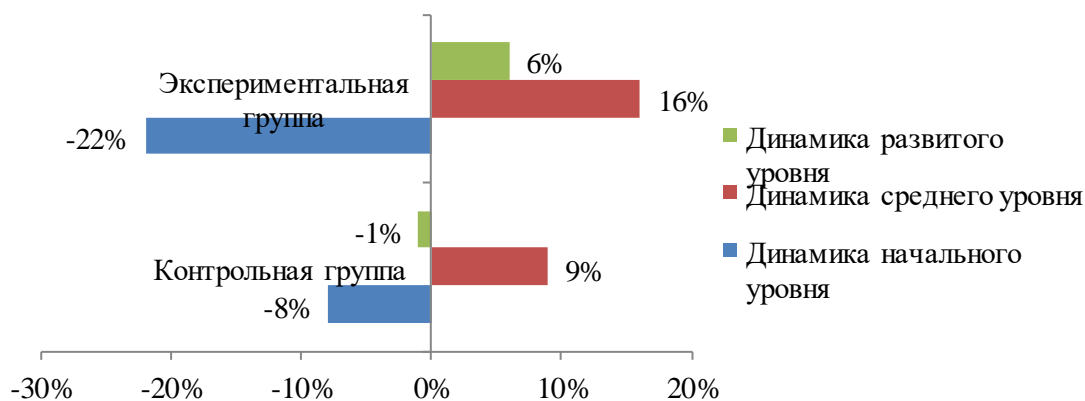


Рисунок 24 – Характер динамика коммуниктивно-организационного компонента в контрольной и экспериментальной группе по результатам опытно-экспериментальной работы

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

По результатам контрольного эксперимента, в экспериментальной группе доля студентов, самостоятельно интересующихся особенностями педагогической коммуникации достигла 67%, в то время как в контрольной осталась неизменной. Умение формулировать свои мысли четко и без трудностей отметили 75% участников экспериментальной группы, и всего 34% в контрольной. Доля полагающих, что возраст является барьером для понимания в экспериментальной группе снизилась до 17%, в то время как в контрольной – всего до 52%.

Данные результаты еще раз подтверждают необходимость целенаправленной и покомпонентной подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ, с выделением особых проблемных моментов, требующих усиленного развития.

В ходе эксперимента у студентов экспериментальной группы была отмечена более активная познавательная деятельность в группе, лучшая кооперация при выполнении групповых заданий. Нередко наблюдалась кооперация и при выполнении индивидуальных заданий, обмен опытом и достижениями. Это свидетельствует о росте профессиональной взаимовыручки и коммуникативных навыков. В ходе практики студенты стремились проявить полученные знания о педагогической коммуникации при взаимодействии с учителями, коллективом школы и родителями, что является показателем начала интеграции знаний, умений и навыков в интегративное качество личности.

Анализ оценочно-аналитического компонента готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ, выявил, что в экспериментальной группе доля студентов со средним и высоким уровнем выше, нежели чем в контрольной группе. При этом ниже доля студентов с начальным уровнем (рисунок 25).

В процессе апробации методики, как и в случае с другими компонентами готовности к развитию ИТП МШ, нами была проведена целенаправленная отработка выявленных в ходе констатирующего эксперимента проблемных моментов. В частности, были проработаны оценочные способности путем

неоднократного решения заданий, как в группе, так и самостоятельно. Были проведены тематические семинары по оценочной грамотности.

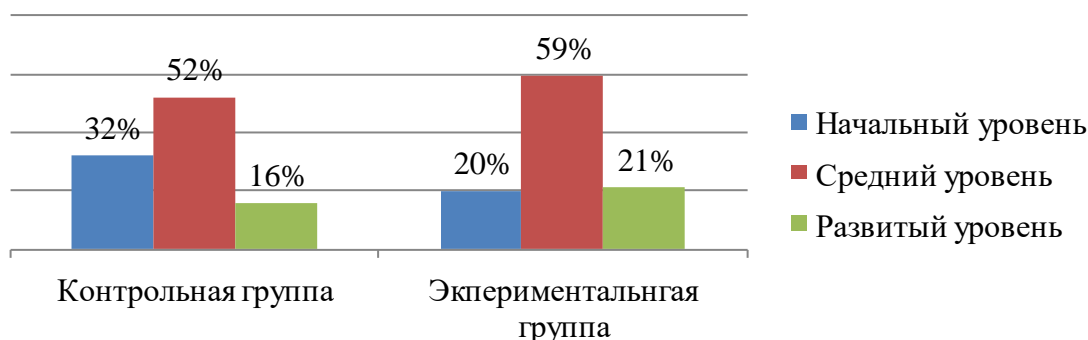


Рисунок 25 – Результаты опытно-педагогической работы: оценочно-аналитический компонент в контрольной и экспериментальной группе

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

Наиболее выраженный рост в экспериментальной группе имеет доля студентов со средним уровнем, однако, рост доли студентов с развитым уровнем также неожиданно высок. Соответственно, в экспериментальной группе наблюдается более позитивная и интенсивная динамика развития оценочно-аналитического компонента по сравнению с контрольной группой (рисунок 26).

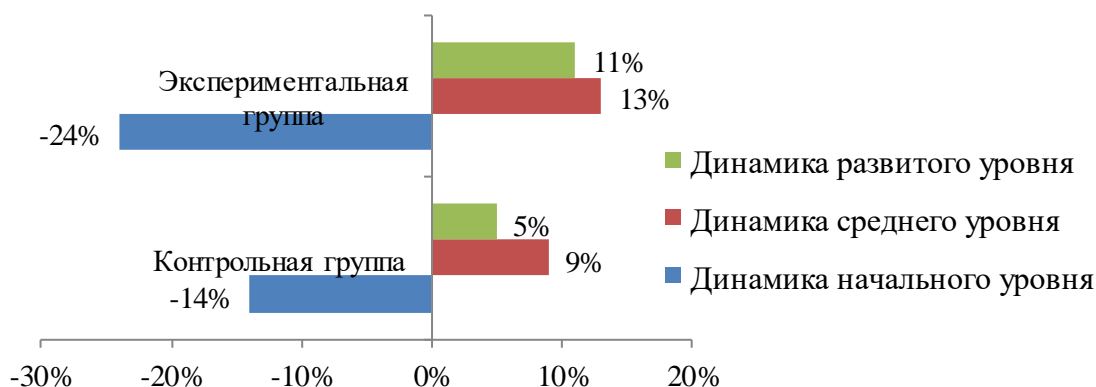


Рисунок 26 – Характер динамика оценочно-аналитического компонента в контрольной и экспериментальной группе по результатам опытно-экспериментальной работы

Примечание – Составлено автором на основании проведенной диагностики

В контрольной группе динамика также присутствует, но менее выраженная, что объясняется тем, что основы оценочной грамотности развивали и студенты в контрольной группе. Однако в экспериментальной группе мы также делали акцент на взаимосвязи оценочной и аналитической

деятельности с задачами развития ИТП МШ, что позволило получить ранее упомянутый комплексный эффект.

Обращает на себя внимание также, что в экспериментальной группе более выражена динамика снижения доли студентов с начальным уровнем развития компонента, которая более ярко выражена по сравнению с контрольной группой. Следует предположить, что выбранная нами тактика по стадийной и покомпонентной подготовке будущих учителей к развитию ИТП МШ с выделением проблемных аспектов в каждом компоненте, на практике себя показала как достаточно эффективная.

Так, в процессе самостоятельной работы студенты должны были фиксировать свои результаты для последующего разбора моментов, которые были неясны или вызвали затруднения.

Также, нами было уделено достаточно времени на каждом занятии для вопросов и обсуждений. Это способствовало более открытому общению со студентами и поддержанию обратной связи [223].

В ходе проработки данного компонента, студенты экспериментальной группы, стремились, как можно более полно производить взаимное оценивание, исходя из критериев подготовленности учителя к развитию ИТП МШ, учитывали систему оценивания в вузе. Существенно повысилось стремление к самоанализу. Важным также является тот факт, что при прохождении практики и подготовке проектов студенты стремились скорректировать педагогический дизайн в соответствии с собственными ошибками и полученным теоретическим опытом.

Как показывают результаты статистической обработки ответов участников в ходе контрольного эксперимента, динамика готовности к развитию ИТП МШ в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой существенно более выраженная и носит позитивный характер.

Для оценки валидности результатов эксперимента был использован критерий Пирсона (χ^2).

При помощи данного критерия по результатам экспериментальной работы проверена справедливость нулевой или конкурирующей гипотезы по каждому компоненту:

Нулевая гипотеза: различие в результатах эксперимента по контрольной и экспериментальной группе вызвано опытно-экспериментальной работой.

Конкурирующая гипотеза: различие в результатах эксперимента по контрольной и экспериментальной группе вызвано не опытно-экспериментальной работой, а совокупностью некоторых случайных факторов (таблица 16).

Формула (1) для расчета критерия Пирсона (χ^2) [224, 225]:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i} \quad (1)$$

Данные для расчета представлены в (Приложении В).

Таблица 16 – Расчет критерия Пирсона (χ^2) по динамике уровней мотивационного компонента до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группе

N	$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2 / f_{\text{т}}$
<i>Начальный уровень</i>						
1	80	95.68	-15.68	15.18	230.43	2.408
2	78	62.32	15.68	15.18	230.43	3.698
3	72	56.32	15.68	15.18	230.43	4.091
4	21	36.68	-15.68	15.18	230.43	6.282
Итого	251	251	-	-	-	16.479
<i>Средний уровень</i>						
1	40	30.13	9.87	9.37	87.8	2.914
2	41	40.87	-9.87	9.37	87.8	2.148
3	47	56.87	-9.87	9.37	87.8	1.544
4	87	77.13	9.87	9.37	87.8	1.138
Итого	205	205	-	-	-	7.744
<i>Высокий уровень</i>						
1	30	21.61	8.39	7.89	62.25	2.881
2	31	39.39	-8.39	7.89	62.25	1.58
3	32	40.39	-8.39	7.89	62.25	1.541
4	42	73.61	8.39	7.89	62.25	0.846
Итого	175	175	-	-	-	6.848
Примечание – Рассчитано автором						

Критические значения χ^2 при $v=1$ – 3,841

$\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает критическое значение касательно динамике всех уровней по контрольной и экспериментальной группе. Следовательно, расхождения между распределениями статистически достоверны и нулевая гипотеза по мотивационно-ценностному компоненту подтверждается.

Далее, был рассчитан критерий Пирсона для психоэмоционального компонента (таблица 17).

Таблица 17 – Расчет критерия Пирсона (χ^2) по динамике уровней психоэмоционального компонента до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группе

N	$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2 / f_{\text{т}}$
1	2	3	4	5	6	7
<i>Начальный уровень</i>						
1	92	96.21	-4.21	3.71	13.76	0.143
2	92	87.79	4.21	3.71	13.76	0.157
3	68	63.79	4.21	3.71	13.76	0.216
4	54	58.21	-4.21	3.71	13.76	0.236

Итог	306	306	-	-	-	0.752
------	-----	-----	---	---	---	-------

Продолжение таблицы 17

<i>Средний уровень</i>						
1	2	3	4	5	6	7
1	53	39.33	13.67	13.17	173.45	4.41
2	48	61.67	-13.67	13.17	173.45	2.813
3	72	85.67	-13.67	13.17	173.45	2.025
4	148	134.33	13.67	13.17	173.45	1.291
Итог	321	321	-	-	-	10.539
<i>Высокий уровень</i>						
1	6	6.42	-0.42	-0.08	0.01	0.002
2	11	10.58	0.42	-0.08	0.01	0.001
3	11	10.58	0.42	-0.08	0.01	0.001
4	37	37.42	-3.42	-3.79	0.01	3.079
Итог	45	45	-	-	-	3.85

Примечание – Рассчитано автором

Критические значения χ^2 при $\nu=1$ – 3,841

$\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает критическое значение по динамике среднего уровня по контрольной и экспериментальной группе. Следовательно, расхождения между распределениями статистически достоверны и нулевая гипотеза подтверждается по психоэмоциональному компоненту по среднему и высокому уровню. В то же время, по начальному уровню, изменение обусловлено иными факторами, кроме как проведение экспериментальной работы.

Далее произведен расчет критерия Пирсона по профессионально-творческому компоненту (таблица 18).

Таблица 18 – Расчет критерия Пирсона (χ^2) по динамике уровней профессионально-творческого компонента до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группе

N	$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2 / f_{\text{т}}$
1	2	3	4	5	6	7
<i>Начальный уровень</i>						
1	131	142.09	-11.09	10.59	112.15	0.789
2	128	116.91	11.09	10.59	112.15	0.959
3	123	111.91	11.09	10.59	112.15	1.002
4	81	92.09	-11.09	10.59	112.15	1.218
Итог	463	463	-	-	-	3.968
<i>Средний уровень</i>						
1	14	8.5	5.5	5	25	2.941
2	11	16.5	-5.5	5	25	1.515
3	21	26.5	-5.5	5	25	0.943
4	57	51.5	5.5	5	25	0.485

Итог	103	103	-	-	-	5.884
------	-----	-----	---	---	---	-------

Продолжение таблицы 18

<i>Высокий уровень</i>						
1	6	5.13	0.87	0.37	0.14	0.027
2	9	9.87	-0.87	0.37	0.14	0.014
1	2	3	4	5	6	7
3	7	7.87	-0.87	0.37	0.14	0.018
4	16	15.13	0.87	0.37	0.14	0.009
Итог	38	38	-	-	-	0.068
Примечание – Рассчитано автором						

$\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает критическое значение по динамике среднего уровня и начального уровня по контрольной и экспериментальной группе. Следовательно, расхождения между распределениями статистически достоверны и нулевая гипотеза подтверждается по среднему и начальному уровню. В то же время, по высокому уровню, изменение обусловлено иными факторами, кроме как проведение экспериментальной работы, что подтверждается и невысокой динамикой.

Следом произведен расчет критерия Пирсона по коммуникативно-организационному компоненту (таблица 19).

Таблица 19 – Расчет критерия Пирсона (χ^2) по динамике уровней коммуникативно-организационного компонента до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группе

N	$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2 / f_{\text{т}}$
<i>Начальный уровень</i>						
1	101	117.06	-16.06	15.56	242.11	2.068
2	98	81.94	16.06	15.56	242.11	2.955
3	89	72.94	16.06	15.56	242.11	3.319
4	35	51.06	-16.06	15.56	242.11	4.742
Итог	323	323	-	-	-	13.084
<i>Средний уровень</i>						
1	36	28.29	7.71	7.21	51.98	1.837
2	39	46.71	-7.71	7.21	51.98	1.113
3	50	57.71	-7.71	7.21	51.98	0.901
4	103	95.29	7.71	7.21	51.98	0.545
Итог	228	228	-	-	-	4.396
<i>Высокий уровень</i>						
1	14	9.75	4.25	3.75	14.06	1.442
2	10	14.25	-4.25	3.75	14.06	0.987
3	12	16.25	-4.25	3.75	14.06	0.865
4	28	23.75	4.25	3.75	14.06	0.592
Итог	64	64	-	-	-	3.886
Примечание – Рассчитано автором						

$\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает критическое значение по динамике всех уровней по контрольной и экспериментальной группе. Следовательно, расхождения между распределениями статистически достоверны и нулевая гипотеза подтверждается по данному компоненту.

Следом произведен расчет критерия Пирсона по оценочно-аналитическому компоненту (таблица 20).

Таблица 20 – Расчет критерия Пирсона (χ^2) по динамике уровней оценочно-аналитического компонента до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группе

N	$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}} * 0,5)^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2 / f_{\text{т}}$
<i>Начальный уровень</i>						
1	68	75.38	-7.38	6.88	47.33	0.628
2	69	61.62	7.38	6.88	47.33	0.768
3	47	39.62	7.38	6.88	47.33	1.195
4	25	32.38	-7.38	6.88	47.33	1.462
Итого	209	209	-	-	-	4.053
<i>Средний уровень</i>						
1	65	55.2	9.8	9.3	86.49	1.567
2	59	68.8	-9.8	9.3	86.49	1.257
3	69	78.8	-9.8	9.3	86.49	1.098
4	108	98.2	9.8	9.3	86.49	0.881
Итого	301	301	-	-	-	4.803
<i>Высокий уровень</i>						
1	17	12.3	4.7	4.2	17.64	1.434
2	10	14.7	-4.7	4.2	17.64	1.2
3	19	23.7	-4.7	4.2	17.64	0.744
4	33	28.3	4.7	4.2	17.64	0.623
Итого	79	79	-	-	-	4.001
Примечание – Рассчитано автором						

$\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает критическое значение по динамике всех уровней по контрольной и экспериментальной группе. Следовательно, расхождения между распределениями статистически достоверны и нулевая гипотеза подтверждается по данному компоненту.

Таким образом, исходя из результатов оценивания динамики готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ, по результатам контрольного эксперимента в контрольной и экспериментальной группе, было установлено следующее:

1. Разработанная методика подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ на основе целенаправленного покомпонетного и стадийного развития показала свою эффективность, что подтверждено существенно более выраженными результатами контрольного оценивания в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

2. В экспериментальной группе был достигнут перелом в отношении преобладания начального уровня в сторону преобладания среднего уровня готовности к развитию ИТП МШ. В контрольной группе данной выраженной динамики не наблюдалось.

3. Положения, на которые мы опирались при разработке методики, в целом нашли подтверждение на основании эмпирического исследования.

4. В результате статистической оценки данных до и после эксперимента, выявлено, что в контрольной группе статистически значимая динамика наблюдается по психоэмоциональному, профессионально-творческому и оценочно-аналитическому компонентам, в то время как по мотивационно-ценностному, и коммуникативно-организационному компонентам статистически значимых изменений не выявлено. В то же время, в экспериментальной группе наблюдаются статистически значимые изменения по всем компонентам готовности к ИТП МШ.

5. Для повышения эффективности подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ на практике показала свою целесообразность предварительная диагностика, результаты которой позволяют выявить наиболее проблемные аспекты компонентов готовности к развитию ИТП МШ и принять соответствующие меры по их целенаправленной проработке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования научно-прикладных аспектов понимания аспектов сущности ИТП МШ и особенностей его развития, структуры и содержания готовности учителя к развитию ИТП МШ, были достигнуты следующие результаты:

1. В результате выявления теоретико-методологических основ развития ИТП МШ в рамках целостного педагогического процесса по программе обновленного содержания, было выявлено, что ИТП МШ имеет такие специфические характеристики как интегративность, соизмерение с социальной целесообразностью, индивидуально-личностные качества в основе развития познавательной активности. В своем развитии ИТП МШ обусловлен стадийностью фаз нейрофизиологического развития ребенка и представляет собой комбинацию дивергентного и конвергентного типов мышления.

Поскольку существующие на данный момент в рамках педагогической науки определения ИТП МШ не учитывают комплексность, стадийность и интегративность, нами было разработано авторское определение ИТП МШ, опирающееся на: философскую концепцию единства интеллекта и творчества, понимание развития творческого мышления и мышления в целом, как процесса развития когнитивных функций, генезисе понимания взаимосвязи интеллекта и творчества, понимании метапредметности и метапознавательной функции ИТП МШ. Авторское определение сформулировано следующим образом:

Интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника – это комплексная метапознавательная способность к творческому решению учебных задач, на основе приобретенных знаний и индивидуальных особенностей мышления.

Анализ существующих подходов к развитию структурно-содержательной характеристики ИТП МШ, позволил выявить, пять ключевых компонентов, взаимосвязанных в единую систему, обеспечивающую психолого-педагогические условия развития ИТП МШ в рамках обновленного содержания образования: мотивационный, содержательно-деятельностный, рефлексивный, коммуникационный, критериально-оценочный.

Исследуя специфику развития ИТП МШ в целостном педагогическом процессе в программе образования обновленного содержания, мы пришли к выводу, что педагогическая деятельность по развитию ИТП МШ многоаспектный конструктив, что предполагает соответствующую многоаспектную готовность к развитию ИТП МШ, включающую как личностные, так и профессиональные качества. Взаимосвязь между компонентами развития ИТП МШ обеспечивает целостность педагогического процесса. При этом, развитие отдельных компонентов проявляет спиралевидный характер, начиная с развития первичного побудительного интереса к познанию окружающей действительности и заканчивая мотивом к самостоятельности и произвольности в расширении познавательных возможностей.

Эффективность развития ИТП МШ на каждом витке спиральной формы обучения оценивается как формализованной системой критериев, так и неформально – в процессе обратной связи с учащимися. Следовательно, педагогическая коммуникация теснейшим образом связана с результативностью развития ИТП МШ и является важнейшим его условием. Педагогическая коммуникация обеспечивает как коллективный, так и личный механизм рефлексии в учебной деятельности, одновременно являясь средством развития мотивации к познавательной активности.

2. В результате разработки и обоснования модели и критериев оценивания готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, нами было выявлено, что на современном этапе не выделено единого и общепринятого подхода а имеющиеся исследования охватывают различные аспекты профессиональной готовности педагога. Нами были учтены научные подходы к пониманию и отдельных аспектов готовности учителя к развитию ИТП МШ, а также выявленные особенности развития ИТП МШ и было выведено следующее авторское определение:

Готовность учителя к развитию ИТП МШ – это профессионально-личностная характеристика, включающая совокупность мотивационно-ценностного, психо-эмоционального, коммуникационно-организационного, профессионально-творческого, оценочно-аналитического компонентов, обеспечивающих готовность к развитию комплексной метапознавательной способности младших школьников к творческому решению учебных задач в условиях целостного педагогического процесса.

Интегративность готовности учителя к развитию ИТП МШ подразумевает равноценность развития как профессиональных, так и личностных качеств, в связи с чем, нами были разработаны ее компоненты: мотивационно-ценностный, психоэмоциональный, профессионально-творческий, коммуникативно-организационный, оценочно-аналитический.

На основании выше приведенной структуры нами разработана модель готовности будущего педагога к развитию ИТП МШ. На основании разработанной структуры и модели нами определено содержание готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, которое в соответствии со спецификой процесса профессионально-личностного становления будущего педагога, развивается стадийно. Нами также были определены условия подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ, в результате чего разработана модель подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ, включающая диагностико-моделирующий, формирующе-развивающий, интегрирующе-результативный этапы с соответствующими задачами, методами, средствами и технологиями. Развитие компонентов готовности на каждом из этапов проходит через три стадии, соответствующие трем уровням: базовая (начальный уровень), формирующая (средний уровень) и адаптационно-интегрирующая (развитый уровень).

Разработанная модель подготовки учителя к развитию ИТП МШ подразумевает покомпонентное, сквозное и интегративное формирование теоретико-прикладных и прикладных знаний, умений и навыков и их

интеграцию в комплексное профессионально-личностное качество, обеспечивающее готовность к развитию ИТП МШ по окончании обучения.

3. В ходе опытно-экспериментальной работы, нами были разработаны методика подготовки будущего учителя к развитию ИТП МШ, система оценивания на этапе констатирующего и контрольного эксперимента.

На основании структуры и содержания готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ, была разработана система оценивания, включающая 6 блоков, соответствующих задаче диагностики каждого из компонентов. Оценивание до и после проведенного эксперимента проходило путем закрытого анонимного сплошного индивидуального анкетирования. В выборку вошли студенты 2-го года обучения специальности 5В010200 «Педагогика и методика начального обучения» Павлодарского педагогического института и Аркалыкского педагогического института им. И. Алтынсарина общей численностью 150 человек (по 75 человек в контрольно и экспериментальной группе). В экспериментальную группу вошли студенты Аркалыкского педагогического института им. И. Алтынсарина.

В результате констатирующего эксперимента, было выявлено, что наиболее развиты профессионально-деятельностный и оценочно-аналитический, а наиболее проблемными являются интеллектуально-творческий, психоэмоциональный и коммуникативно-организационный компоненты. В отношении мотивационного компонента наиболее слабо развитым оказалось понимание роли педагога в развитии ИТП МШ. При анализе психоэмоционального компонента, была выявлена низкая в целом в контрольной и экспериментальной группе стрессоустойчивость. В содержании интеллектуально-творческого компонента как очень слабо развитые характеризуются навыки генерирования ситуативных решений при развитии ИТП МШ. Коммуникативно-организационный компонент оказался наименее развит в части навыков педагогической коммуникации и установок на взаимодействие при развитии ИТП МШ. Результаты профессионально-деятельностного компонента, выявили достаточно слабое развитие знаний, умений и навыков, определяющих непосредственно ежедневные профессиональные обязанности в развитии ИТП МШ. В отношении оценочно-аналитического компонента, следует отметить слабое развитие оценочной грамотности участников эксперимента. По результатам констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группе при оценке компонентов готовности к развитию ИТП МШ преобладал начальный уровень.

После констатирующего эксперимента нами была скорректирована тактика апробации разработанной нами авторской методики подготовки к развитию ИТП МШ в рамках формирующего эксперимента. Целью апробации авторской методики являлось покомпонентное целенаправленное повышение готовности будущих учителей к развитию ИТП МШ.

В разработанной методике были использованы такие подходы как компетентностный, интегративный, проблемный, социально-ориентированный, объектоориентированный и проектный. Апробация методики осуществлялась путем реализации программы курса дисциплины по выбору, организованной с

применением модульной и кредитной технологий. Продолжительность обучения составила 4 кредита в течении одного семестра по 2 академических часа в неделю продолжительностью 50 минут. Содержание программы дисциплины предполагало как аудиторную, так и самостоятельную работу. Контроль над успеваемостью обеспечивался по стандарту обучения по кредитной технологии, за счет двух промежуточных и одного итогового теста. Авторскую методику отличает покомпонентность, четкая стадийность и применение модульной технологии, с упором на сочетание как интегративных, так и активных методов с учетом структуры ИТП МШ как объекта будущей профессиональной деятельности студентов-педагогов. Содержание программы разбито на 8 модулей.

Самостоятельная работа студента (СРС) по авторской методике включала задание на самостоятельный поиск и конспектирование дополнительной информации по темам модуля, творческие практикоориентированные задания как групповые, так и индивидуальные, а также выполнение оценочных тестов. Аудиторная работа включала лекции, интерактивные занятия, такие как тренинги, лекции, семинар, а также консультирование с отработкой наиболее проблемных аспектов подготовки и результатов тестов.

По завершению апробации авторской методики, был проведен контрольный эксперимент. По результатам контрольного эксперимента было выявлено, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой положительная динамика компонентов готовности к развитию ИТП МШ более ярко выражена. Также в экспериментальной группе было достигнуто преобладание среднего уровня готовности к развитию ИТП МШ. В контрольной группе выраженной динамики компонентов и преобладания среднего уровня не наблюдалось: как и в результате констатирующего эксперимента преобладание осталось на начальном уровне.

Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность разработанной методики подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ на основе целенаправленного, покомпонентного и стадийного развития. Также ход и результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили разработанные положения, модели готовности и подготовки к развитию ИТП МШ, структуру развития ИТП МШ и авторские определения.

Таким образом, подтверждено, что интегративность компонентов развития ИТП МШ предполагает синтез как профессиональных, так и личностных качеств, развиваемых целенаправленно в процессе подготовки будущего учителя в условиях педагогического вуза.

Для обеспечения готовности учителя к развитию ИТП МШ необходима поэтапная, покомпонентная и целенаправленная подготовка на основании интеграции передовых педагогических подходов, научно-обоснованных подходов к изучению ИТП МШ, с преобладанием активных и интерактивных методов обучения.

Формирование вышеназванных условий целостного педагогического процесса обеспечивает интеграцию профессионально-личностных качеств в

готовность будущего учителя к решению задачи развития ИТП МШ на практике.

Перспективы исследования обусловлены продолжающимся усилением курса на всестороннее развитие личности младших школьников, обеспечение условий для развития метапознавательных навыков. Следовательно, не подлежит сомнению важность целенаправленной подготовки будущих учителей к развитию ИТП МШ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Президент Республики Казахстан К.К. Токаев. Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество: послание народу Казахстана // <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva>. 17.11.2022.
- 2 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы: утв. 28 марта 2023 года, №248 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>. 10.05.2023.
- 3 Эльконин Д.Б. Детская психология. – Изд. 4-е, стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
- 4 Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
- 5 Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.
- 6 Guilford J.P. Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications. – San Diego, Cal.: Robert R. Knapp, Publisher, 1968. – 229 p.
- 7 Ушакова М.А. Модель формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – №8-3. – С. 563-567.
- 8 Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. – М., 2012. – 288 с.
- 9 Давыдова Л. ТРИЗ и ТРИЗ-педагогика на современном этапе // *Педагогика*, – 2014. – №4. – С. 122-133.
- 10 Ahmadi N. Professional Readiness Level of Candidate Teachers: A Qualitative Evaluation // *Journal of Education and Training Studies*. – 2015. – Vol. 4, №3. – P. 72-81.
- 11 Urbanovská E., Petrová A. Professional readiness of elementary school teachers in addressing and preventing risk behavior // *Social pathology & prevention*. – 2019. – Vol. 5, №2. – P. 33-44.
- 12 Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М: Знание, 1979. – 35 с.
- 13 Калимова А.Д., Жекибаева Б.А., Анесова А.Ж. и др. Научно-теоретическая готовность будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе // *Матер. всеросс. науч.-практ. конф. «Наука и социум»*. – Новосибирск, 2019. – С. 16-24.
- 14 Сарсекеева Ж.Е., Акильбекова А.С. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка в условиях обновления содержания среднего образования // *Вестник КарГУ*. – 2019. – №3(95). – С. 38-46.
- 15 Cristóvão A.M., Candeias A.A., Verdasca J.L. Development of Socio-Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers' Perceptions About the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project // <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00160/full>. 09.02.2022.
- 16 Касен Г.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Личностно-ориентированный, проектный и проблемно-ориентированный подходы в обучении: метод. реком. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 78 с.

- 17 Михайлова А.Ю. Диагностика интеллектуально-творческого потенциала младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – №2(101). – С. 183-192.
- 18 Савина Н.Н., Булатова Ф.Ф. Сущность и структура интеллектуально-творческого потенциала учащихся старших классов // Концепт. – 2020. – №9. – С. 57-71.
- 19 Ерсарина А.К., Кудайбергенова Г.К., Алмазова Т.Н. Современные методы диагностики нарушений сенсомоторного развития детей дошкольного возраста // Вестник КазНУ. – 2017. – Т. 58, №3. – С. 47-53.
- 20 Кравчук П.Ф. Творческий потенциал как интегральное качество личности // В кн.: Становление человека в творчестве. – М., 1994. – 258 с.
- 21 Шадрина Т.А., Устинова Н.А. Проблема мотивации в учебной деятельности // Концепт. – 2019. – №53. – С. 214-219.
- 22 Воровщиков С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперименты. – 2010. – №1. – С. 31-40.
- 23 Maulana J.J. et al. Readiness and Competence of New Teachers for Career as Professional Teachers in Primary Schools // European Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 9, №2. – P. 655-673.
- 24 Джаксылыков У.С. Роль рефлексии в профессиональном развитии учителя // <https://bkokdi.kz/2015smart1/1282-conf.html>. 11.02.2022.
- 25 Самиева О.Б. Феномен педагогического взаимодействия в философской и психолого-педагогической литературе // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева. – 2016. – №1(30). – С. 145-148.
- 26 Сираева М.Н. Педагогические коммуникативные технологии: учеб. пос. – Ижевск, 2020. – 110 с.
- 27 Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
- 28 Оршанская Е.Г., Оршанский Д.И. Оценочный компонент в педагогической деятельности преподавателя // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2015. – С. 133-136.
- 29 Кенжетова Р.О., Нуржанова С.А. Оценочный компонент в деятельности педагога начальных классов // Вестник КазНацЖенПУ. – 2019. – №3. – С. 222-227.
- 30 Нагуманова Ж.М., Агелеуова А.Т., Кульбаева А.Т. Понятие «профессиональная готовность» в трудах советских и российских авторов // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. – 2017. – №2. – С. 43-52.
- 31 Айтуарова А.М. Жоғары оқу орындары студенттерінің оқырмандық мәдениетін дамыту: 6D010300: док. PhD. ... дис. – Алматы, 2022. – 140 б.
- 32 Thomson M.M., Palermo C. Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies // Teaching and teacher education. – 2014. – Vol. 44. – P. 56-68.

33 Tican C., Deniz S. Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skill // European Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 8, №1. – P. 181-197.

34 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учеб. пос. – Алматы: КазНПУ, 2001. – 111 с.

35 Хан Н. Н. Некоторые особенности дидактической подготовки будущего учителя к организации коллективной познавательной деятельности учащихся: автореф. ... канд. пед. наук. – Алматы, 1981. – 25 с.

36 Успанов К.С. Теория и практика формирования профессионально значимых качеств у будущих учителей: автореф. ... док. пед. наук. – Алматы, 1999. – 43 с.

37 Сарыбеков М.Н. Теория и практика экологической подготовки будущего учителя начальных классов. – Алматы, 1997. – 152 с.

38 Молдажанова, А.А. Особенности формирования педагогической культуры будущего учителя: автореф. ... канд. пед. наук. – Алматы, 1996. – 16 с.

39 Жұмабаева Ә.Е. Бастауыш мектепте қазақ тілі синтаксисін дамыта оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері: пед. ғыл. док. ... дис. – Алматы, 2009. – 363 б.

40 Тургынбаева Б.А. Развитие творческого потенциала учителей в системе повышения квалификации: дис. ... док. пед. наук. – Алматы, 2006. – 145 с.

41 Абсатова М.А. Педагогические условия осуществления интегративного подхода в учебном процессе школы: по циклу гуманитарных наук: дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2002. – 165 с.

42 Амирова А.С. Теория и практика формирования творческой активности младших школьников: дис. ... док. пед. наук. – Алматы, 2009. – 112 с.

43 Аренова А.К. Активизация познавательной деятельности младших школьников: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 1996. – 25 с.

44 Стамбекова А.С. Модель профессиональной подготовки полиязычного специалиста начального образования // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана. – 2019. – №6. – С. 17-25.

45 Лебедева Л.А. Методика формирования математических умений и навыков у младших школьников на основе деятельностного подхода к обучению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Алматы: Ғылым, 2002. – 150 с.

46 Базарбекова Р.Ж. Бастауыш сынып оқушыларын жазбаша байланыстырып сөйлеуге үйрету әдістемесі: пед. ғыл. кан. ... дис. – Алматы: ғылым, – 2008. – 240 б.

47 Акпаева А.Б. Методика формирования математических понятий у младших школьников: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 2000. – 25 с.

48 Агеева Л.Е., Левченко Т.А. Формирование предметных компетенций будущих педагогов начального образования как условие готовности к педагогической деятельности // Вестник КазНПУ. – 2019. – №2(59). – С. 37-45.

- 49 Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации: матер. всерос. конф., посв. памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина / под ред. А.Л. Журалева, М.А. Холодной, Т.В. Галкиной. – М., 2010. – 368 с.
- 50 Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003. – Ч. 2. – 192 с.
- 51 Нойман Э. Происхождение и развитие сознания. – М.: Рефлбук, 1998. – 462 с.
- 52 Мейкер К.Дж. Проект «Дискавер»: интегрируя интеллект, креативность и решение проблем // Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, №4. – С. 102-112.
- 53 Ахтариева Л.Г. Психологическая подготовленность студентов к профессионально-педагогической деятельности: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Л., 1978. – 16 с.
- 54 Каратаева Т.О., Абилда Е. Особенности личностного развития в младшем школьном возрасте // Алтынсаринские чтения – 2020: повышение качества образования в условиях социальной и духовной модернизации общества: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Аркалык, 2020. – С. 583-587.
- 55 Умбетова Ж.О. Методические основы выявления и развития интеллектуального потенциала одаренных детей в процессе обучения математике: на примере начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 1996. – 160 с.
- 56 Масырова Р.Р. Особенности формирования видения целостного педагогического процесса у будущих учителей начальных классов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 1991. – 25 с.
- 57 Сыздыкбаева А.Д., Искакова А.Т., Бекмагамбетова Р.К. Вопросы формирования готовности будущего педагога к обеспечению преемственности дошкольного и начального математического образования // Педагогика и психология. – 2020. – №1. – С. 12-25.
- 58 Сағымбаева А.Е. Использование информационно-коммуникационных технологии при контроле знаний // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-нің Хабаршысы. – 2012. – №3. – Б. 357-361.
- 59 Искакова Л.М. Сыни ойлау негізінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зияткерлігін дамыту: 6D010200: док. PhD. ... дис. – Алматы: КазНПУ, 2021. – 190 с.
- 60 Кенжебаева Т.Б. Болашақ мұғалімдердің зияткерлік әлеуетін дамыту: 6D010300: док. PhD. ... дис. – Алматы: КазНПУ, 2014. – 170 б.
- 61 Бұзаубақова К.Ж. Білім берудегі инновациялық технологиялар: оқу құр. – Тараз: ТарМПИ, 2014. – 324 б.
- 62 Умирбекова А.Н. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің әлеуметтік зияттылығын дамыту: 6D010200: док. PhD. ... дис. – Алматы: КазНПУ, 2018. – 180 б.
- 63 Жунусбекова А. Подготовка будущих учителей начальных классов к управленческой деятельности: дис. ... док. PhD: 6D010200. – Алматы: КазНПУ, 2015. – 192 с.

- 64 Францева Т.Н. Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2010. – №2(8). – С. 146-160.
- 65 Платон. Собрание сочинений: в 4 т. – СПб., 2006. – Т. 1. – 623 с.
- 66 Микешина Л.А. философия познания: полемические главы. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
- 67 Философиялық сөздік / ред. Р.Н. Нұрғалиев, Ғ.Ғ. Ақмамбетов, Ж.М. Әбділдин және т.б. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1996. – 525 б.
- 68 Ибрагим Т. Аль-Фараби. Трактат «О разуме» / пер. с араб. // Ориенталистика. – 2019. – №2(4). – С. 954-982.
- 69 Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы мен әдіснамасы. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 б.
- 70 Яковлева Л.И. Очерки по философии нового времени. – М.: Альпина, 2013. – 187 с.
- 71 Шайзадаев У.Н. Значение и место идей мировой философии казахского мыслителя Абая Кунанбаева в развитии миропознания // http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2012/Philosophia/3_110204.doc. 19.01.2022.
- 72 Құнанбайұлы А. Шығармаларының: 2 т. – Алматы: Жазушы, 2013. – Т. 2. – 336 б.
- 73 Зотов А., Мельвиль Ю.К.. Западная философия XX в. – М.: Издательство МГУ, 1998. – 432 с.
- 74 Баулина М.Е. Нейрофизиология. – М.: Владос, 2018. – 394 с.
- 75 Behtereva N. Biopotentials of Cerebral Hemispheres in Brain Tumors. – NY.: Consultants Bureau, 1962. – 183 p.
- 76 Механизмы деятельности мозга человека / под ред. Н.П. Бехтерева. – Л.: Наука, 1988. – Ч. 1. – 677 с.
- 77 Грей У. Живой мозг. – М.: Мир, 1966. – 302 с.
- 78 Fromm E. Greatness and limitations of Freud's thought. – NY.: Harper & Row Publisher, 1980. – 147 p.
- 79 Каратаева Т.О., Какина Д.Ш. Психологические особенности интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. – 2017. – №3(118). – С. 80-84.
- 80 Старченко М.Г. Мозговая организация вербального творческого мышления: автореф. ... док. биол. наук: 03.03.01. – СПб., 2018. – 46 с.
- 81 Бехтерева Н.П., Старченко М.Г., Ключарев В.А. и др. Исследование мозговой организации творчества. Сообщение 2: Данные позитронно-эмиссионной томографии // Физиология человека. – 2000. – Т. 26. – С. 11-17.
- 82 Каратаева Т.О. Стадии развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2016. – №1(49). – С. 336-339.
- 83 Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 416 с.

- 84 Каратаева Т.О., Ермуханова А. Особенности развития самооценки в младшем школьном возрасте // Сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. «Тулегеновские чтения - 2018». – Алматы, 2018. – С. 546-553.
- 85 Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Изд. 3-е, перер. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
- 86 Барышева Т.А. Психология творчества: учеб. пос. – М.: Юрайт, 2020. – 388 с.
- 87 Щабельников В.К. Основные идеи Я.Г. Гальперина о логике и механизмах формирования психических процессов // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3. – С. 57-61.
- 88 Каратаева Т.О. Особенности интеллектуального потенциала младших школьников // Сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. «Современное образование: векторы развития». – М., 2016. – С. 300-305.
- 89 Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2016. – 583 с.
- 90 Нисканен А.Г., Шаграева О.А., Родина Е.В. и др. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
- 91 Водяха Ю.Е., Водяха С.А. Психология младшего школьника. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018. – 109 с.
- 92 Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2010. – 460 с.
- 93 Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество: учеб. пос. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 720 с.
- 94 Осипов В.В. Психолого-педагогический и нейропсихологический подход к решению проблемы неуспеваемости младших школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №67. – С. 423-429.
- 95 Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / под. ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. – М.: Нестор-История, 2020. – 472 с.
- 96 Сорокоуменко Е.А., Попова В.К. Развитие когнитивной сферы современных младших школьников в учебной деятельности // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – №2(17). – С. 6-10.
- 97 Розов Н.С. Новая социальная теория интеллектуального творчества: социология философий Дж. Коллинза // Личность. Культура. Общество. – 2019. – Т. 1, вып. 1. – С. 112-122.
- 98 Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: монография. – СПб., 2005. – 217 с.
- 99 Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта // В кн.: Творчество в искусстве – искусство творчества. – М.: Наука, 2000. – 456 с.
- 100 Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
- 101 Гин А.А. ТРИЗ-педагогика. – М.: Литрес, 2019. – 110 с.
- 102 Поскребышева Т.А. Совершенствование творческих способностей учащихся. – М.: Флинта, 2020. – 116 с.
- 103 Синицина И.А., Маджуга А.Г. Научные основы проектирования векторно-контекстуальной модели интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник РУДН. – 2012. – №2. – С. 25-31.

- 104 Михайлова А.Ю. Модель развития интеллектуально-творческого потенциала младших школьников во внеурочной деятельности // Вестник ЧГУ. – 2021. – №3(102). – С. 186-198.
- 105 Богус М.Б. Потенциал учебной деятельности в интеллектуальном развитии младших школьников // Вестник МГТУ. – 2014. – №3. – С. 119-125.
- 106 Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Наука, 1975. – 253 с.
- 107 Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000. – 572 с.
- 108 Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков у школьников. – М.: Просвещение, 1979. – 255 с.
- 109 Макаренко Е.В. Формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника в образовательном пространстве школы на основе системы проектных задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2015. – 190 с.
- 110 Karataeva T., Khan N., Shaymenova L. et al. Pedagogical support for the development of the intellectual-creative potential of younger school children // Man In India. – 2017. – Vol. 97, №22. – P. 105-119.
- 111 Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. – М.: Столоетие, 1997. – 480 с.
- 112 Луковников Н.Н. Основы педагогических технологий. – Тверь, 2020. – 198 с.
- 113 Семенов И.Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2014. – №5. – С. 10-57.
- 114 Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, эксперименталтика, практика// Психология. Журнал ВШЭ. – 2005. – Т. 26 №4. – С. 65-73.
- 115 Макурова А.В. Развитие И.Н. Семёновым рефлексивной психологии: от исследований мышления к формированию научной школы (обзор по материалам книг В. Маттеуса, Nettingen, 1988) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2015. – №2. – С. 22-56.
- 116 Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: интерсознание в психоанализе. – М.: Когито-центр, 2010. – 304 с.
- 117 Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
- 118 Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
- 119 Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии: монография. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
- 120 Маралов В.Г., Бучилова И.А., Клепцова Е.Ю. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.

- 121 Петровский В.А., Колиненко В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Р-на-Д., 1993. – 88 с.
- 122 Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. – М.: Педагогика, 1998. – 675 с.
- 123 Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации: учеб.-метод. пос. – Орск: Издательство ОГУ, 2012. – 170 с.
- 124 Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 144 с.
- 125 Глухова И.В. Безотметочное оценивание знаний учащихся // Концепт. – 2012. – №12. – С. 1-10.
- 126 Низамова О.Н. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников // Образование и воспитание. – 2020. – №3(29). – С. 36-38.
- 127 Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – №128. – С. 40-54.
- 128 Евсикова Н.И. Влияние вариативной образовательной среды на эмоционально-личностное развитие учащегося в полном цикле школьного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. – М., 2009. – 278 с.
- 129 Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: матер. 2-й междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 428 с.
- 130 Уськова Г.А. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся начальных классов в школе полного дня: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2005. – 219 с.
- 131 Рогозина А.В. Педагогические условия использования вариативных заданий в учебном процессе как средство развития творческих способностей школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – 218 с.
- 132 Волчегорская Е.Ю., Рябова О.В. Модель формирования познавательной-аналитической компетенции младших школьников средствами исследовательской деятельности // Вестник ЧГПУ. – 2016. – №7. – С. 19-24.
- 133 Елисеева Д.С. Формирование учебно-познавательной компетентности младшего школьника как педагогическая проблема // Вестник ЮУр-РГУ. – 2013. – Т. 5, №1. – С. 70-75.
- 134 Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пос. – М.: Эйдос, 2012. – 73 с.
- 135 Ыбырайымжанов Қ.Т. Бастауыштағы педагогикалық үдерісті білім берудің жаңа жүйесінде ұйымдастырудың ғылыми негіздері // Ғылым, білім және инновациялар - «Қазақстан – 2050»: стратегиясының орындалуының маңызды факторлары: халық. ғыл.-практ. конф. – Талдықорған, 2015. – Б. 354-359.
- 136 Розин В.М. Развитие и воспитание человека в пространстве индивидуальной и социальной жизни. – М.: СФК-Офис, 2016. – 274 с.

- 137 Чиркина С.Е., Ахмеров Р.А., Бажин К.С. и др. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учеб.-метод. пос. – Казань: Бриг, 2015. – 136 с.
- 138 Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб.: Питер, 2002. – 234 с.
- 139 Каратаева Т.О., Анесова Ж.А. Развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях обновленной системы образования // ПМУ Хабаршысы. – 2019. – №4. – С. 220-227.
- 140 Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W.W. Principles of instructional design. – Ed. 4th. – NY., 1992. – 365 p.
- 141 Типовые учебные программы для учащихся 1-4 классов по состоянию на 2021-2022 учебный год / НАО им. Ы. Алтынсарина. – Астана, 2021. – 187 с.
- 142 Типовые учебные программы для учащихся 1-4 классов по состоянию на 2021-2022 учебный год с сокращением учебной нагрузки / НАО им. Ы. Алтынсарина. – Астана, 2021. – 179 с.
- 143 Аспанова Г.Р. Развитие лидерских способностей у младших школьников: дис. ... док. PhD: 6D010200. – Алматы, 2018. – 160 с.
- 144 Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году: инструк.-метод. письмо / НАО им. Ы. Алтынсарина». – Астана, 2021. – 338 с.
- 145 Пресняков В.Н., Ромашева Е.А. Особенности личностно-ориентированного образования в начальной школе // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – №29. – С. 119-123.
- 146 Тимофеев В.А. Компетентностный подход в образовании младших школьников // Вестник БГУ. – 2014. – №1(4). – С. 38-40.
- 147 Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.
- 148 Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
- 149 Каратаева Т.О., Хан Н.Н. Педагогические условия развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника // III Калюжновские чтения: консолидация педагогической науки и практики как основа подготовки специалистов нового поколения: матер. междунар. науч.-практ. конф., посв№ 70-лет. А.А. Калюжного. – Актобе, 2022. – С. 10-15.
- 150 Платонов К.К. Психологический практикум: учебное пособие для индустриально-педагогических техникумов. – М.: Высшая школа, 1979. – 216 с.
- 151 Абдильдина С.К. Жоғары білім беру жүйесінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің рухани мәдениетін қалыптастыру // Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық универ. хабаршысы. – 2019. – №2(78). – Б. 197-204.
- 152 Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
- 153 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
- 154 Слостенин В.А. и др. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

- 155 Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. – Красноярск. Поликом, 2007. – 97 с.
- 156 Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.
- 157 Котлярова И.О. Развитие квалификации педагога в инновационной профессиональной деятельности // Вестник ЮрГУ. – 2007. – №6(78). – С. 25-36.
- 158 Психология и педагогика. – Изд. 2-е, перер. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2007. – 538 с.
- 159 Пономарева В.П. Формирование готовности будущих учителей к правовому воспитанию школьников: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: МГПУ, 1991. – 17 с.
- 160 Садчикова Т.Ф. Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: МПСИ, 1978. – 23 с.
- 161 Aituarova A.M., Absatova M., Klimenko T. et al. The development of the university's readers' culture // Cypriot Journal of Educational Sciences. – 2022. – Vol. 17, №3. – P. 13-18.
- 162 Куликова Т.А., Пронова Н.А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – №3. – С. 84-90.
- 163 Везетиу Е.В. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №2. – С. 45-47.
- 164 Сангаджиева З.И. Условия формирования готовности будущих учителей начальной школы к инновационной деятельности // <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-gotovnosti>. 10.02.2022.
- 165 Заварзина Л.Э. П.Ф. Каптерев об автономности педагогического процесса // Педагогика. – 2010. – №4. – С. 69-78.
- 166 Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
- 167 Дмитриев А.А. Моделирование и реализация технологий формирования готовности учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности. – М.: Прометей, 2012. – 435 с.
- 168 Аминова Н.К. Психологическая готовность учителя к профессиональной деятельности // Известия ДГПУ. – 2012. – №3. – С. 24-27.
- 169 Щербаков Ю.И., Могилевская В. Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №5(60). – С. 299-301.
- 170 Аширова Е.П., Денисова А.А. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-3. – С. 44-48.

171 Кажарская О.Н. О личностной готовности молодого учителя к профессиональной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №6(96), ч. 2. – С. 134-138.

172 Угрюмова Н.В. Психологические условия развития эмоциональной креативности у педагогов // Современная наука. – 2014. – №1. – С. 41-44.

173 Сердюк Л.В. О педагогическом творчестве в структуре деятельности учителя начальных классов // ЧГПУ. – 2008. – №9. – С. 152-160.

174 Павлова Е.П. Педагогическое творчество учителя в начальных классах // Известия ГПУ им. Герцена. – 2008. – №88. – С. 215-217.

175 Ужан О.Ю. О сущности творчества в педагогической теории и практике // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта, 2021. – Вып. 73, ч. 2. – С. 148-151.

176 Хохлова А.А. Педагогическое творчество преподавателя как ресурс развития протокола // Современное педагогическое образование. – 2020. – №1. – С. 90-93.

177 Рахманова Д. З. Научно-методические аспекты подготовки будущих учителей начальных классов к творческой деятельности // Ученые записки Худжандского Государственного университета им. академика Б. Гафурова. – Душанбе, 2015. – С. 213-216.

178 Карпова М. А. Специфика коммуникативной компетентности учителя начальных классов // Гаудеамус. – 2016. – Т. 15, №4. – С. 88-92.

179 Aliksieieva A., Kravchenko N. et al. The Creative Abilities' Development as the Component of the Process of Formation Soft Skills with the Help of Distant Technologies // Creative Education. – 2020. – Vol. 11. – P. 2499-2511.

180 Качнов В.А. Эвристическое мышление на уроках математики и его влияние на учащихся // Педагогика сегодня: проблемы и решения: матер. междунар. науч. конф. – Чита, 2017. – С. 90-91.

181 Венгловская Н.С., Суровицкая Ю.Ю. Анализ психологической готовности будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ООП // Science & Reality. – 2020. – №4.2. – С. 34-38.

182 Акылбеков К.А. Взгляд на эффективность системы обучения студентов в Казахстане на основе международного опыта // Вестник КазНУ. – 2021. – Т. 67, №2. – С. 89-97.

183 Одинцова С.А., Гаркуша К.Г. Современные требования к музыкальной подготовке учителя начальных классов в контексте реформирования образования // Вестник КарГУ. – 2017. – №2(86). – С. 69-79.

184 Аскарлова В.Я. Чтение: динамика профессиональных представлений в зеркале форума (к 10-летию международного интеллектуального форума «Чтение на евразийском перекрестке») // Вестник ЧГАКИ. – 2019. – №4(60). – С. 12-61.

185 Герман М.Я., Кузьмина И.В., Шабанова И.М. Подготовка педагога к личностному развитию младшего школьника и необходимые образовательные технологии // Аспекты и тенденции педагогической науки: матер. 4-й междунар. науч. конф. – СПб.: Свое издательство, 2018. – С. 38-41.

186 Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: матер. 2-й междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 112-114.

187 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. О внесении изменений в приказ МОН РК от 13 июля 2009 года №338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц»: утв. 30 апреля 2020 года, №169 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/>. 10.02.2022.

188 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогических работников и приравненных к ним лиц, занимающих должности в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, образовательные программы технического и профессионального, послесреднего образования, и иных гражданских служащих в сфере образования и науки: утв. 27 января 2016 года, №83 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317>. 10.02.2022.

189 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов: утв. 30 октября 2018 года, №595 // <https://astanadaryny.kz/2021/03/12>. 10.02.2022.

190 Karataeva T., Khan N., Pristupa E. et al. Model of Readiness of the Future Teacher to Developing the Intellectual-creative Potential of Junior Schoolchildren // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Vol. 6. – P. 39-46.

191 Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: полный курс. – Изд. 6-е, перер. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 817 с.

192 Karataeva T., Khan N., Pristupa E. et al. The Social and Pedagogical Characteristics of a Future Teacher's Readiness for Developing the Intellectual and Creative Potential of a Junior Schoolchild in the Heterogeneous Ethnic Environment // Social Science & Human. – 2017. – Vol. 25. – P. 195-210.

193 Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Оленева С.В. Организация личностно-ориентированного обучения студентов в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 73-75.

194 Малышева Н.В. Проектный метод обучения и проектное мышление педагога: поиск новых подходов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №1(33). – С. 48-55.

195 Парфенова Т.А., Севенюк С.А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8, №1(26). – С. 282-288.

196 Сыздыкбаева А.Д. Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов: монография. – Алматы: Акнұр, 2018. – 220 с.

197 Лебедева Е.П. Профессиональная компетентность учителя начальных классов при формировании универсальных учебных действий

младшего школьника // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №3(31). – С. 38-44.

198 Володина С.А., Филиппов С.П. Мотивационная готовность студентов к освоению педагогической деятельности // Проблемы современного образования. – 2021. – №1. – С. 70-77.

199 Своротова Ю.В. Клуб по интересам как средство воспитания профессионально-личностной успешности будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №2. – С. 123-127.

200 Телепова Т.П. Развитие мотивационно-ценностного компонента готовности к алгоритмизации самостоятельной работы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – №52. – С. 138-143.

201 Слостенин В.А. Педагогика. – М.: Альпина, 2004. – 459 с.

202 Динзбург Л.И., Ситаров В.А. Особенности организации асинхронного обучения студентов в вузе посредством сети Интернет // Актуальные исследования. – 2021. – №52(79). – С. 78-81.

203 Корол А.Д. Креативное образование в рамках концепции «Университет 3.0»: от методологии к опыту реализации // Педагогика. – 2019. – Т. 83, №11. – С. 52-93.

204 Терентьева Л.П. Подготовка студентов к интеллектуальному развитию младших школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №1. – С. 44-49.

205 Жилина Н.Д. Особенности формирования аналитических умений у будущих специалистов в области информационных технологий // Образовательные технологии и общество. – 2016. – Т. 19, №4. – С. 364-376.

206 Овсянникова И.Г. Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики // Известия ВГПУ. – 2013. – №2(77). – С. 33-36.

207 Karataeva T., Lyubashits V., Shirshov A. et al. Psychological Bases of formation of Key economical information technology specialist competencies of higher education // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Vol. 6. – P. 114-118.

208 Стрилец Е.В. Сущность, критерии и уровни готовности будущих учителей начальных классов к оценочной деятельности // <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kriterii-i-urovni-gotovnosti>. 10.05.2021.

209 Земляченко Л.В., Щередица Н.И. Структура готовности будущих учителей начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-4. – С. 145-148.

210 Дзюба Л.Г. Этапы формирования готовности будущих учителей начальных классов к ознакомлению учеников с информационно-коммуникационными технологиями // Международный журнал экспериментального образования, – 2014. – №8-2. – С. 13-16.

211 Макаган К. Диагностика готовности педагогов к поисковой деятельности // Начальная школа. – 2022. – №1. – С. 27-29.

- 212 Каратаева Т.О. Исходное состояние готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника // Вестник Академии педагогич. наук Казахстана. – 2015. – №6(68). – С. 84-90.
- 213 Андреев В.И., Голованова И.И. Творческие задания по педагогике для саморазвития студентов: учеб.-метод. пос. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 48 с.
- 214 Каратаева Т.О. Готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. – 2015. – №3(106). – С. 109-113.
- 215 Каратаева Т.О., Тертышник О.С. Интеллектуально-творческий потенциал как значимый компонент профессиональной деятельности будущего учителя // Наука и жизнь Казахстана. – 2018. – №4(60). – С. 207-210.
- 216 Набуова Р.А. Студенттердің өзіндік бағалауын қалыптастыру тәсілі - кері байланыс // Педагогикалық ғылымдар Академиясының Хабаршысы. – 2017. – №2(76). – Б. 78-84.
- 217 Каратаева Т.О., Хан Н.Н. Практическое применение интерактивных методов развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника: практ. пос. – Аркалык: АркПИ, 2022. – 96 с.
- 218 Каратаева Т.О. Структура готовности учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях обновления содержания образования // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. – 2022. – №2(139). – С. 117-185.
- 219 Javakhishvili I. Adaptation of students to the development of intellectual-creative potential: the theoretical aspect // Thes. of internat. sympos. for Young Scholars in the Humanities. – Tbilisi, 2017. – P. 48-52
- 220 Iskakova L., Zhumabekova F., Amirova A. et al. Developing the Future Primary School Teachers Intellectual Skills in Kazakhstan // International Journal of Instruction. – 2021. – Vol. 14, №3. – P. 755-770.
- 221 Каратаева Т.О. К вопросу о подготовке будущего учителя в высшей школе // Педагогические идеи и просветительская деятельность Ибрая Алтынсарина: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. – Аркалык: АркПИ, 2021. – С. 90-117.
- 222 Каратаева, Т.О., Хан Н.Н., Приступа Е.Н. Проблема развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника в условиях целостного педагогического процесса // Мир университетской науки: культура, Образование. – 2022. – №9. – С. 29-34.
- 223 Каратаева Т.О., Хан Н.Н. Развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника: курс лекций. – Аркалык: АркПИ, – 2019. – 152 с.
- 224 Салманова Д.А., Гасанбекова Е.М. Математические методы обработки педагогического исследования // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №2(57). – С. 90-93.

225 Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 2007. – 136 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Опросник

Таблица А.1 – Опросник для диагностики готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ

<i>Что, по Вашему мнению, больше всего влияет на развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника?</i>	<i>Какие из нижеперечисленных качеств в Вашей будущей профессии поможет развивать ИТП МШ ?</i>
1	2
Условия педагогической среды	Самоконтроль
Коммуникация с педагогом	Самодисциплина
Квалификация педагога	Креативность
Коммуникация со сверстниками	Пунктуальность
Техническое оснащение учебного процесса	Собранность
Индивидуальные способности к обучению	Умение соблюдать субординацию
Самодисциплина	Позитивизм
<i>Каковы Ваши главные мотивы выбора профессии педагога?</i>	Стрессоустойчивость
Социальный статус	Следование морально-этическим нормам
Социальные привилегии и льготы	Коммуникабельность
Финансовая возможность обучаться	Гибкость мышления
Профессия интересная	Аналитический склад ума
Возможность саморазвития	Способность к самоанализу
Это было спонтанное решение	Готовность учиться самому
Возможность творческой активности	Многозадачность
Стабильность заработка и высокий спрос на профессию	Исполнительность
Возможность решать узкий круг профильных задач	Требовательность
Возможность быть в коллективе	Объективность взглядов
Возможность реализовать свой потенциал в обществе	Уверенность в себе
Возможность работать с детьми	Готовность отстаивать свои интересы
<i>Какова ценность профессии учителя по Вашему мнению?</i>	Индивидуализм
Эта профессия всегда востребована	<i>По Вашему мнению, деятельность педагога в современной системе образования нацелена...</i>
Учитель может влиять на подрастающее поколение и его развитость	На постоянное повышение качества образования
Передовые идеи науки и общества находят отражение в педагогике	На достижение результатов образования, соответствующих общественным запросам
Есть возможность постоянно самосовершенствоваться	На создание условий для развития ребенка
Развитие интеллектуально-творческого потенциала детей для меня – залог будущего благополучия всего общества	На развитие познавательной активности младших школьников
Для меня это возможность реализовать себя с пользой для общества	На развитие интеллекта школьника
Профессиональная жизнь педагога отличается стабильностью	На достижение высокого рейтинга учебного заведения

Продолжение таблицы А.1

1	2
	На развитие качеств школьника, способствующих раскрытию его уникального потенциала
	На совмещение личных социальных и финансовых целей и общественного запроса
	На передачу содержания учебного материала
	На достижение высоких показателей успеваемости младших школьников
	На развитие творческих способностей учащихся
	На развитие умения творчески подходить к решению учебных задач
Примечание – Отметьте один или более вариантов ответа на каждый вопрос, поставив + в соответствующем окошке	

Таблица А2 – Отметьте насколько соответствуют Вам утверждения, отметив степень соответствия от 1 до 3

Я легко высказываю свою точку зрения	
На моем письменном столе часто царит творческий беспорядок	
Я могу пойти на конфликт, если задеты мои интересы	
Я получаю удовольствие от длительного общения с людьми	
Я люблю сложные задачи	
Я часто использую сложные фразы и обороты речи в письменных заданиях и выступлениях перед публикой	
Меня часто беспокоят события вне моего контроля	
Меня часто одолевают сильные эмоции, с которыми сложно справиться без ограничения контакта с окружающими	
Я стараюсь все выполнить тщательно, что бы не пришлось переделывать снова	
Аналитические материалы и статьи довольно скучны для меня	
Я не трачу время на то, что не имеет отношения к моим интересам и задачам	
Я стараюсь не концентрировать внимание на плохих новостях	
Меня легко уговорить на что-либо, даже если это не отвечает моим интересам	
Я часто чувствую внутреннее напряжение	
Мне комфортно находится среди большого количества людей	
Я всегда довожу дело до конца, взяв на себя обязательства	
Я могу прочувствовать чужие эмоции как свои собственные	
Когда нахожусь под давлением, мне нужно выплеснуть эмоции, что бы избежать стресса	
Я могу влиять на других если того требует ситуация	
Мое настроение отражается на результатах работы	
Я считаю, что в общении нужно чаще улыбаться	
Я редко продолжаю дело, если тепло неудачу	
Я редко сожалею о принятых решениях	
Примечания: 1. 1 – совершенно соответствует. 2. 2 – иногда соответствует. 3. 3 – совершенно не соответствует	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Содержание анкеты на оценку компонентов ИТП МШ и ключи к ней по компонентам

Таблица Б.1 – Содержание диагностического блока на выявление уровня мотивационно-ценностного компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ

Содержание вопроса/варианты ответов	Балл
1	2
<i>Что, по Вашему мнению, больше всего влияет на развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника?</i>	
Условия педагогической среды	2
Коммуникация с педагогом	3
Квалификация педагога	2
Коммуникация со сверстниками	2
Техническое оснащение учебного процесса	1
Индивидуальные способности к обучению	-1
Самодисциплина	-1
<i>Каковы Ваши главные мотивы выбора профессии педагога?</i>	
Социальный статус	1
Социальные привилегии и льготы	-1
Финансовая возможность обучаться	-1
Профессия интересная	2
Возможность саморазвития	3
Это было спонтанное решение	-2
Возможность творческой активности	3
Стабильность заработка и высокий спрос на профессию	1
Возможность решать узкий круг профильных задач	-1
Возможность быть в коллективе	2
Возможность реализовать свой потенциал в обществе	3
Возможность работать с детьми	2
<i>Какова ценность профессии учителя по Вашему мнению?</i>	
Эта профессия всегда востребована	1
Учитель может влиять на подрастающее поколение и его развитость	3
Передовые идеи науки и общества находят отражение в педагогике	3
Есть возможность постоянно самосовершенствоваться	3
Развитие интеллектуально-творческого потенциала детей для меня – залог будущего благополучия всего общества	3
Для меня это возможность реализовать себя с пользой для общества	3
Профессиональная жизнь педагога отличается стабильностью	1
<i>Какие из нижеперечисленных качеств в Вашей будущей профессии поможет развивать ИТП МШ?</i>	
Самоконтроль	2
Самодисциплина	2
Креативность	3
Пунктуальность	2
Собранность	2
Умение соблюдать субординацию	1

Продолжение таблицы Б.1

1	2
Позитивизм	2
Стрессоустойчивость	3
Следование морально-этическим нормам	3
Коммуникабельность	3
Гибкость мышления	3
Аналитический склад ума	3
Способность к самоанализу	3
Готовность учиться самому	3
Многозадачность	1
Исполнительность	1
Требовательность	-1
Объективность взглядов	3
Уверенность в себе	2
Готовность отстаивать свои интересы	-1
Индивидуализм	-1
<i>По Вашему мнению, деятельность педагога в современной системе образования нацелена...</i>	
На постоянное повышение качества образования	2
На достижение результатов образования, соответствующих общественным запросам	2
На создание условий для развития ребенка	2
На развитие познавательной активности младших школьников	3
На развитие интеллекта школьника	1
На достижение высокого рейтинга учебного заведения	-2
На развитие качеств школьника, способствующих раскрытию его уникального потенциала	3
На совмещение личных социальных и финансовых целей и общественного запроса	-1
На передачу содержания учебного материала	1
На достижение высоких показателей успеваемости младших школьников	-1
На развитие творческих способностей учащихся	1
На развитие умения творчески подходить к решению учебных задач	3
Примечание – Разработано автором	

Таблица Б.2 – Уровни мотивационно-ценностного компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ в зависимости от набранных баллов

Количество	Уровни		
	<i>начальный</i>	<i>средний</i>	<i>развитый</i>
Количество набранных баллов	24 и менее	от 25 до 59	60 и более
Примечание – Разработано автором			

Таблица Б.3 – Содержание диагностического блока на выявление уровня психоэмоционального компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ

Утверждение	Степень соответствия(1 совершенно соответствует, 3 совершенно не соответствует) /баллы от 1 до 3		
Я легко высказываю свою точку зрения	1/3	2/2	3/1
На моем письменном столе часто царит творческий беспорядок	1/1	2/2	3/3
Я могу пойти на конфликт, если задеты мои интересы	1/1	2/2	3/3
Я получаю удовольствие от длительного общения с людьми	1/3	2/2	
Я люблю сложные задачи	1/3	2/2	3/1
Я часто использую сложные фразы и обороты речи в письменных заданиях и выступлениях перед публикой	1/1	2/2	3/3
Меня часто беспокоят события вне моего контроля	1/1	2/2	3/3
Меня часто одолевают сильные эмоции, с которыми сложно справиться без ограничения контакта с окружающими	1/1	2/2	3/3
Я стараюсь все выполнить тщательно, что бы не пришлось переделывать снова	1/3	2/2	3/1
Аналитические материалы и статьи довольно скучны для меня	1/1	2/2	3/1
Я не трачу время на то, что не имеет отношения к моим интересам и задачам	1/1	2/2	3/3
Я стараюсь не концентрировать внимание на плохих новостях	1/3	2/2	3/1
Меня легко уговорить на что-либо, даже если это не отвечает моим интересам	1/1	2/2	3/3
Я часто чувствую внутреннее напряжение	1/1	2/2	3/3
Мне комфортно находится среди большого количества людей	1/3	2/2	3/1
Я всегда довожу дело до конца, взяв на себя обязательства	1/3	2/2	3/1
Я могу прочувствовать чужие эмоции как свои собственные	1/3	2/2	3/1
Когда нахожусь под давлением, мне нужно выплеснуть эмоции, что бы избежать стресса	1/1	2/2	3/3
Я могу влиять на других если того требует ситуация	1/3	2/2	3/1
Мое настроение отражается на результатах работы	1/1	2/2	3/3
Я считаю, что в общении нужно чаще улыбаться	1/3	2/2	3/1
Я редко продолжаю дело, если теплю неудачу	1/1	2/2	3/3
Я редко сожалею о принятых решениях	1/1	2/2	3/3

Таблица Б.4 – Уровни психоэмоционального компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ в зависимости от набранных баллов

Количество	Уровни		
	<i>начальный</i>	<i>средний</i>	<i>развитый</i>
Количество набранных баллов	7 и менее	от 8 до 16	17 и более

Таблица Б.5 – Содержание диагностического блока на выявление уровня профессионально-творческого компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ

Тестовая задача	
1	
Педагогическая ситуация: Необходимо раскрыть три состояния воды детям 1 –го года обучения начальной ступени образования на уроке естествознания, произвести взаимоувязку с содержанием таких предметов как казахский язык, русский язык, английский язык, познание мира, литературное чтение. На объяснение есть 10 минут. Придумайте или вспомните методы, приемы или упражнения, с помощью которых Вы решите данную задачу, опишите как можно подробнее. Можно предложить одно и более предполагаемых комплексных решений.	
<i>Количественная оценка предложенных решений</i>	От 0 до 2 – 1 балл От 3 до 4 – 2 балла От 4 и выше – 3 балла
<i>Качественная оценка предложенных решений</i>	
<i>Детализация ответов</i>	Описание действия и его краткой хронологии без какой-либо детализации – 1 балл Описание хода объяснения, методики и приема – 2 балла Детальное описание плана, методики, приемов, средств и предполагаемых вопросов от школьников – 3 балла
<i>Количество самостоятельно составленных решений в ответе</i>	От 0 до 1 – 1 балл От 2 до 3 – 2 балла От 3 и выше – 3 бала
<i>Количество предметов, с которыми произведена взаимоувязка</i>	От 0 до 1 – 1 балл От 2 до 3 - 2 балла От 3 и более – 3 балла
<i>Тест</i>	
<i>Отметьте верный, по Вашему мнению, ответ</i>	
<i>1. Каковая главная функция педагога в педагогическом процессе</i>	<i>7. Умения это</i>
А. Управление	А. Критерии достижения поставленной цели
Б. Организация	Б. Выражение теоретических знаний
В. Оценка	В. Способы применения знаний на практике
<i>2. Признаки налаженной педагогической коммуникации является</i>	<i>8. Навыки это ...</i>
А. Стремление детей задавать вопросы	А. Умения доведенные до автоматизма и совершенства исполнения
Б. Педагогу легко поддерживать дисциплину в классе	Б. Овладение способами применения знаний на практике
В. Все ответы верны	В. Достижение целей через умение
	<i>9. Содержание обучения это</i>
<i>3. План урока это</i>	
А. Шаблон проведения урока	А. Система теоретических знаний, практических умений и навыков, критерии познавательной деятельности и познавательных способностей, которыми учащимися необходимо овладеть в процессе обучения

Продолжение таблицы Б.5

	1
Б. <i>Инструмент организации педагогической деятельности</i>	Б. Материалы, отражающие ход урока
В. Лишняя трата времени	В. Упорядочивание дидактического процесса по определенным критериям, для достижения результатов и целей образования
4. <i>Обучение в условиях начальной ступени образования это</i>	10. <i>Метод обучения это...</i>
А. <i>Специально организованный. Целенаправленный, целостный и управляемый процесс</i>	А. Способ осуществления учебного процесса
Б. Отражение объективной действительности	Б. <i>Способ достижения цели и задач обучения</i>
В. Объем систематизированных знаний	В) Практическая реализация принципов педагогики и психологии
5. <i>Основные типы урока это</i>	11. <i>Средства обучения это...</i>
А. Заучивание наизусть, комбинированный урок, экскурсия на природу, урок формирования умений	А. <i>Предметная поддержка учебного процесса</i>
Б. Вводные, уроки первичного ознакомления с материалом, комбинированные, заключительные, формирования навыков	Б) Способ достижения задач обучения
В. <i>Комбинированные, изучение новых знаний, формирование новых умений, обобщения и систематизации изученного, контроля и коррекции знаний, умений, практического применения знаний, умений</i>	В) Способ достижения целей и задач обучения
6. <i>Дидактика это</i>	12. <i>Структуру учебного процесса определяет</i>
А. Наука о закономерностях развития личности	а) формат обучения
Б. Раздел педагогики об образовании и воспитании	б) <i>форма обучения</i>
В. <i>Наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах</i>	в) метод обучения

Таблица Б.6 – Уровни профессионально-творческого компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ в зависимости от набранных баллов

Количество	Уровни		
	<i>начальный</i>	<i>средний</i>	<i>развитый</i>
Количество набранных баллов	8 и менее	от 9 до 16	17 и более

Таблица Б.7 – Содержание диагностического блока на выявление уровня коммуникационно-организационного компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ

1. <i>Отметьте, насколько Вы согласны с приведенными ниже утверждениями</i>	Варианты ответов (баллы)		
Педагог во взаимодействии ориентируется на наиболее активных на уроке учениках. Это стимулирует остальной класс равняться на лучших.	Совершенно согласен (1 балл)	Вероятно согласен (2 балла)	Совершенно не согласен (3 балла)
При отсутствии контроля познавательная активность школьников падает	Совершенно согласен (3 балла)	Вероятно согласен (2 балла)	Совершенно не согласен (1 балл)
Педагог ориентирован, прежде всего, на результаты учебной деятельности школьников, а не процесс взаимодействия с ними	Совершенно согласен (3 балла)	Вероятно согласен (2 балла)	Совершенно не согласен (1 балл)
Дисциплина в коллективе учащихся зависит от их заинтересованности изучаемым материалом	Совершенно согласен (3 балла)	Вероятно согласен (2 балла)	Совершенно не согласен (1 балл)
2. <i>Насколько характерно было бы для Вас такое поведение в ниже приведенных ситуациях</i>	Варианты ответов (баллы)		
Вы объясняете классу материал. Неожиданно, школьники проявляют интерес к теме и активно задают вопросы, что выбивается из плана урока и Вы не успеваете провести самостоятельную работу. Вас выбило бы это из колеи?	Скорее да (1)	Возможно (2)	Скорее нет (3)
Вызвало бы у Вас смущение необходимость произвести урок он-лайн?	Скорее да (1)	Возможно (2)	Скорее нет (3)
Вам предлагают подготовить с учащимися и организовать ярмарку талантов (выступление) для родителей. Постараетесь ли Вы избежать организационной работы и новых обязанностей?	Скорее да (1)	Возможно (2)	Скорее нет (3)
Верите ли Вы в то, что людям разных поколений тяжело понимать друг друга?	Скорее да (1)	Возможно (2)	Скорее нет (3)
Бойтесь ли Вы участвовать в анализе и разрешении конфликтных ситуаций?	Скорее да (1)	Возможно (2)	Скорее нет (3)
3. <i>Отметьте, насколько точно отражает ниже приведенные утверждения Ваши качества личности</i>	Варианты ответа (баллы)		
Я часто выхожу победителем из спора благодаря своей самоуверенности	Верно (3)	Почти верно (2)	Неверно (1)
Я стараюсь внимательно изучать учебные материалы	Верно (3)	Почти верно (2)	Неверно (1)
Я интересуюсь личностями людей, сделавших вклад в казахстанскую педагогику	Верно (3)	Почти верно (2)	Неверно (1)
Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения	Верно (1)	Почти верно (2)	Неверно (3)
Я часто не могу сформулировать четко свою мысль или просьбу	Верно (1)	Почти верно (2)	Неверно (3)

Таблица Б.8 – Уровни коммуникационно-организационного компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ в зависимости от набранных баллов

Количество	Уровни		
	<i>начальный</i>	<i>средний</i>	<i>развитый</i>
Количество набранных баллов	5 и менее	от 6 до 9	10 и более

Таблица Б.9 – Содержание диагностического блока на выявление уровня оценочно-аналитического компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ

Тестовые задачи	
На логико-аналитические способности	Из пункта А в пункт Б едет автомобиль №1с опозданием на 10 минут, навстречу ему движется автомобиль № 2 с опозданием на 20 минут. Какой из автомобилей будет ближе к пункту А, когда они встретятся? <i>Правильный ответ:</i> Оба автомобиля будут на одинаковом расстоянии (1 балл)
	Все четыре стены дома выходят на юг. Вокруг дома бродит медведь. Какого он цвета? <i>Правильный ответ:</i> Белого. Так как единственное место где все четыре стены дома выходили на юг – Северный полюс (1 балл)
	<i>Выберите лишнее слово, каждой группе:</i> 1) педагогика, философия, дидактика, онтология (1 балл) 2) активный, интегративный, пассивный, проактивный (1 балл) 3) образовательная программа, образовательное учреждение, учебный план, план урока (1 балл)
На оценочные способности	<i>Какая из дробей лишняя?</i> 3/9, 3/7, 3/11 (1 балл) <i>Продолжите ряд</i> НПППНННПППННН ПННН <i>ППНН</i> (1 балл) НППП
На оценочную грамотность	Рейтинговое оценивание учеников возможно в (подчеркните нужное): PISA (-1, балл), Bilimland (1 балл), Kundelik (1 балл) Дескриптор это: А. Описание системы оценивания Б. <i>Расшифровка критериев оценивания</i> (1 балл) В. Перечень оценок 3 Текущую успеваемость учащихся начальной ступени образования оценивают с помощью: А. Суммативного оценивания Б. <i>Формативного задания</i> (1 балл) В. <i>Контрольной работы</i> (1 балл)

Таблица Б.10 – Уровни оценочно-аналитического компонента готовности будущего учителя к развитию ИТП МШ в зависимости от набранных баллов

Количество	Уровни		
	<i>начальный</i>	<i>средний</i>	<i>развитый</i>
Количество набранных баллов	4 и менее	от 5 до 8	9 и более

Таблица Б.11 – Модель опросника: решите педагогическую задачу по условию и ответьте на вопросы

1			
<p>Дана педагогическая ситуация: Необходимо раскрыть три состояния воды детям 1-го года обучения начальной ступени образования на уроке естествознания, произвести взаимоувязку с содержанием таких предметов как казахский язык, русский язык, английский язык, познание мира, литературное чтение. На объяснение есть 10 минут. Дополнительные условия: придумайте или вспомните методы, приемы или упражнения, с помощью которых Вы решите данную задачу, опишите как можно подробнее. Можно предложить одно и более предполагаемых комплексных решений.</p>			
<i>Заполните блоки вопросов</i>			
<i>1. Отметьте, насколько Вы согласны с приведенными ниже утверждениями. Только один вариант ответа. При затруднении Вы можете пропустить вопрос.</i>	Варианты ответа		
Педагог во взаимодействии ориентируется на наиболее активных на уроке учениках. Это стимулирует остальной класс равняться на лучших	Совершенно согласен	Вероятно согласен	Совершенно не согласен
При отсутствии контроля познавательная активность школьников падает	Совершенно согласен	Вероятно согласен	Совершенно не согласен
Педагог ориентирован, прежде всего, на результаты учебной деятельности школьников, а не процесс взаимодействия с ними	Совершенно согласен	Вероятно согласен	Совершенно не согласен
Дисциплина в коллективе учащихся зависит от их заинтересованности изучаемым материалом	Совершенно согласен	Вероятно согласен	Совершенно не согласен
<i>2. Насколько характерно было бы для Вас такое поведение в ниже приведенных ситуациях. Только один вариант ответа. При затруднении Вы можете пропустить вопрос.</i>	Варианты ответа		
Вы объясняете классу материал. Неожиданно, школьники проявляют интерес к теме и активно задают вопросы, что выбивается из плана урока и Вы не успеваете провести самостоятельную работу. Вас выбило бы это из колеи?	Скорее да	Возможно	Скорее нет
Вызвало бы у Вас смущение необходимость произвести урок он-лайн?	Скорее да	Возможно	Скорее нет
Вам предлагают подготовить с учащимися и организовать ярмарку талантов (выступление) для родителей. Постараетесь ли Вы избежать организационной работы и новых обязанностей?	Скорее да	Возможно	Скорее нет
Верите ли Вы в то, что людям разных поколений тяжело понимать друг друга?	Скорее да	Возможно	Скорее нет
Бойтесь ли Вы участвовать в анализе и разрешении конфликтных ситуаций?	Скорее да	Возможно	Скорее нет
<i>3. Отметьте, насколько точно отражает ниже приведенные утверждения Ваши качества личности</i>	Варианты ответа		

Продолжение таблицы Б.11

1			
Я часто выхожу победителем из спора благодаря своей самоуверенности	Верно	Почти верно	Неверно
Я стараюсь внимательно изучать учебные материалы	Верно	Почти верно	Неверно
Я интересуюсь личностями людей, сделавших вклад в казахстанскую педагогику	Верно	Почти верно	Неверно
Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения	Верно	Почти верно	Неверно
Я часто не могу сформулировать четко свою мысль или просьбу	Верно	Почти верно	Неверно

Таблица Б.12 – Решите задания. Следуя инструкциям

Задание 1.	Из пункта А в пункт Б едет автомобиль №1с опозданием на 10 минут, навстречу ему движется автомобиль № 2 с опозданием на 20 минут. Какой из автомобилей будет ближе к пункту А, когда они встретятся?
Ответ	
Задание 2.	Все четыре стены дома выходят на юг. Вокруг дома бродит медведь. Какого он цвета?
Ответ	
Задание 3	<i>Выберите лишнее слово, каждой группе. Подчеркните.</i> 1) педагогика, философия, дидактика, онтология; 2) активный, интегративный, пассивный, проактивный; 3) образовательная программа, образовательное учреждение, учебный план, план урока
Задание 4	<i>Какая из дробей лишняя? Подчеркните.</i> 3/9, 3/7, 3/11 <i>Продолжите ряд</i> НПППННПППННН ПННН ППНН НППП
Задание 5	<i>Подчеркните нужное:</i> Рейтинговое оценивание учеников возможно в... PISA, Bilimland, Kundelik Дескриптор это: А. Описание системы оценивания Б. Расшифровка критериев оценивания Б. Перечень оценок Текущую успеваемость учащихся начальной ступени образования оценивают с помощью: А. Суммативного оценивания Б. Формативного задания В. Контрольной работы

Таблица Б.13 – Модель опросника: отметьте верный, по Вашему мнению, ответ из предложенных вариантов

<i>1. Какова главная функция педагога в педагогическом процессе</i>	<i>7. Умения это</i>
А. Управление	А. Критерии достижения поставленной цели
Б. Организация	Б. Выражение теоретических знаний
В. Оценка	В. Способы применения знаний на практике
<i>2. Признаки налаженной педагогической коммуникации является</i>	<i>8. Навыки это...</i>
А. Стремление детей задавать вопросы	А. Умения доведенные до автоматизма и совершенства исполнения
Б. Педагогу легко поддерживать дисциплину в классе	Б. Овладение способами применения знаний на практике
В. Все ответы верны	В. Достижение целей через умение
	<i>9. Содержание обучения это</i>
<i>3. План урока это</i>	
А. Шаблон проведения урока	А. Система теоретических знаний, практических умений и навыков, критерии познавательной деятельности и познавательных способностей, которыми учащимися необходимо овладеть в процессе обучения
Б. Инструмент организации педагогической деятельности	Б. Материалы, отражающие ход урока
В. Лишняя трата времени	В. Упорядочивание дидактического процесса по определенным критериям, для достижения результатов и целей образования
<i>4. Обучение в условиях начальной ступени образования это</i>	<i>10. Метод обучения это...</i>
А. Специально организованный. Целенаправленный, целостный и управляемый процесс	А. Способ осуществления учебного процесса
Б. Отражение объективной действительности	Б. Способ достижения цели и задач обучения
В. Объем систематизированных знаний	В. Практическая реализация принципов педагогики и психологии
<i>5. Основные типы урока это</i>	<i>11. Средства обучения это...</i>
А. Заучивание наизусть, комбинированный урок, экскурсия на природу, урок формирования умений	А. Предметная поддержка учебного процесса
Б. Вводные, уроки первичного ознакомления с материалом, комбинированные, заключительные, формирования навыков	Б. Способ достижения задач обучения
В. Комбинированные, изучение новых знаний, формирование новых умений, обобщения и систематизации изученного, контроля и коррекции знаний, умений, практического применения знаний, умений	В. Способ достижения целей и задач обучения
<i>6. Дидактика это</i>	<i>12. Структуру учебного процесса определяет</i>
А. Наука о закономерностях развития личности	а) формат обучения
Б. Раздел педагогики об образовании и воспитании	б) форма обучения
В. Наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах	в) метод обучения

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В.1 – Данные для расчета критерия Пирсона

компоненты	уровни	<i>Количество студентов</i>			
		контрольная группа		экспериментальная группа	
		до	после	до	после
Ценностно-мотивационный	Начальный	80	72	78	21
	Средний	40	47	41	87
	Высокий	30	32	31	42
Психоэмоциональный	Начальный	92	68	92	54
	Средний	53	72	48	80
	Высокий	6	11	11	17
Профессионально-творческий	Начальный	131	123	128	81
	Средний	14	21	11	57
	Высокий	6	7	9	16
Коммуникативно-организационный	Начальный	101	89	98	35
	Средний	36	50	39	103
	Высокий	14	12	10	28
Оценочно-аналитический	Начальный	68	47	69	25
	Средний	65	69	59	108
	Высокий	17	19	10	33

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Ход и результаты первичного исследования готовности учителей к развитию ИТП МШ

Для более ясной картины изучаемой проблемы мы измеряли дважды – в 2014 году и в 2022 году, уровень готовности к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника у практикующих учителей.

Нами была проведена диагностика 30 учителей начальных классов школы – лицея №48 г. Алматы, СШ №2 г. Аркалыка, с целью измерения степени сформированности умений, необходимых для развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, а также их динамики в связи с изменениями в рамках модернизации и реформирования системы программы начального образования.

Психолого-диагностическое исследование проводилось с помощью методик: методика незаконченных предложений, распределение педагогических умений, карта оценки и самооценки умений, необходимых для развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.

Методика проведения первичного опроса опирается на общепринятые методы проведения психолого-педагогического исследования.

Методика «Незаконченные предложения», где учителям было предложено ответить на вопрос: Что такое: интеллект, творчество, потенциал, интеллектуальный потенциал, интеллектуальный потенциал младшего школьника (рисунок 1).

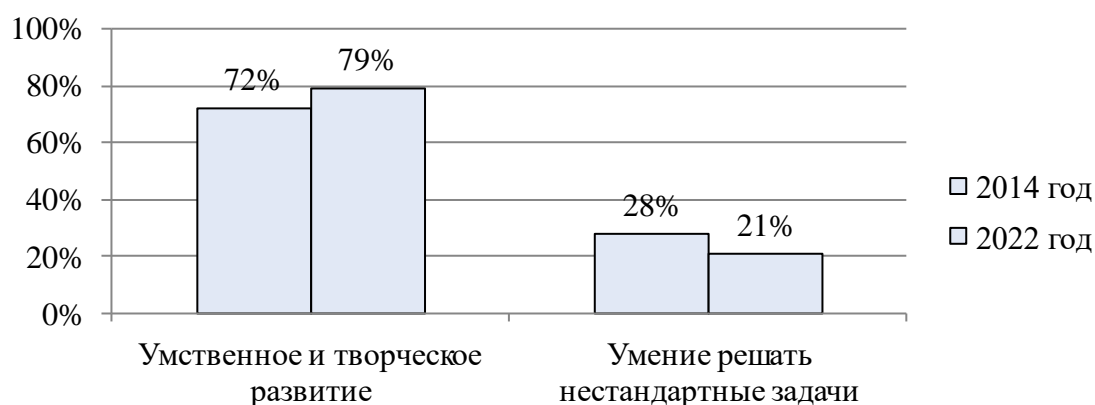


Рисунок Г.1 – Интеллектуально-творческий потенциал в понимании опрошенных учителей в 2014 году и в 2022 году

Результат опроса среди учителей начальных классов в 2014 году показал, что 96% опрошенных, признают необходимость развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника и отдают ведущую роль учителю. В 2022 году процент опрошенных, придерживающихся этого мнения составил 97%. Учителя имеют общие представления о понятиях интеллекта, творчества, интеллектуального потенциала, творческого потенциала. В 2014

году 64% опрошиваемых, интеллект определяли как умственную способность, способность к обучению, в то время как в 2022 году этот показатель составил 67%. Творчество характеризовали как, деятельность, порождающая что-то новое, способность к самовыражению, самореализации в 2014 году 80% респондентов, а в 2022 году 78%.

Интеллектуально-творческий потенциал на первом этапе исследования 72% опрошенных учителей понимали как проявление умственного и творческого развития. В 2022 году число опрошенных, придерживающихся этого мнения составило 79%. В то же время, в 2014 году, 28% охарактеризовали интеллектуально-творческий потенциал как решение нестандартных ситуаций, а в 2022 году схожее мнение высказали 21% опрошенных. Однако, 84% учителей в 2014 году и 91% в 2022 году затруднились дать четкое определение понятию интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника (рисунок 2).



Рисунок Г.2 – Разбивка ответов опрошенных учителей в зависимости от готовности дать определение ИТП МШ в 2014 году и в 2022 году

Лишь 8% опрошенных учителей в 2014 году, данный феномен понимали, как способность ребенка мыслить логически и творчески в процессе самовыражения. В 2022 году 11% учителей высказали схожее мнение. При этом, 8% учителей не смогли сформулировать собственное определение в 2014 году и 14% – в 2022.

Таким образом, при выявлении знаний о сущности интеллекта, творчества и особенностей интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника оказалось, что у учителей сложилось общее представление об интеллекте и творчестве, которое практически не изменилось в профессиональной педагогической среде спустя 7 лет. Почти никто не смог назвать конкретные особенности интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника ни в 2014 году, ни после долгого пути модернизации

системы образования вплоть до 2022 года.

Методика по распределению педагогических умений, в 2014 году показала, что у 98% опрошенных учителей, вызвали затруднения умения планировать работу по развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Педагоги не проявляли знание сути и структуры интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, имели слабое представление о том, как развивать интеллектуально-творческий потенциал, испытывали затруднения в диагностировании феномена, оценивании результатов творческих достижений, уровня развития интеллектуально-творческого потенциала. В 2022 году результаты применения методики были несколько лучше. Но у 94% учителей по-прежнему не были сформированы навыки развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника (рисунок Г.3).

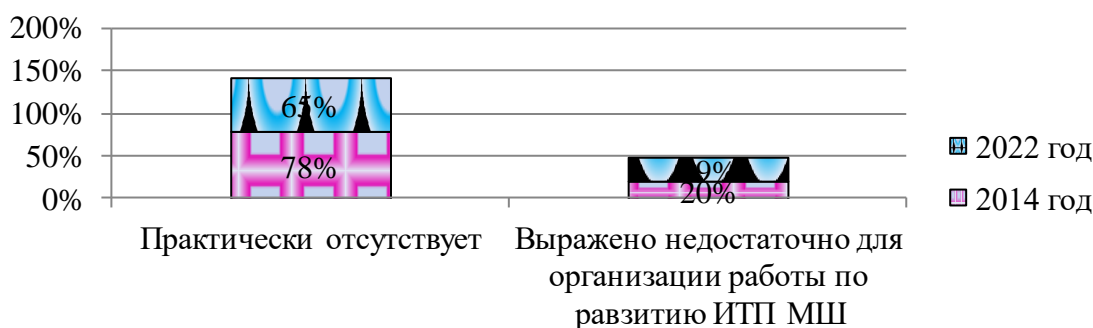


Рисунок Г.3 – Процент учителей, у которых отмечено отсутствие умения планировать работу по развитию ИТП МШ

Результаты методики: «Карта оценки и самооценки умений, необходимых для развития интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника» показала, что опрошенные учителя, в 86% случаев 2014 году и в 85% в 2022 году выделяли в своей работе как необходимые наличия умений диагностировать интеллект, 54% в 2014 году и 62% в 2022 году – творческие способности (рисунок Г.4).

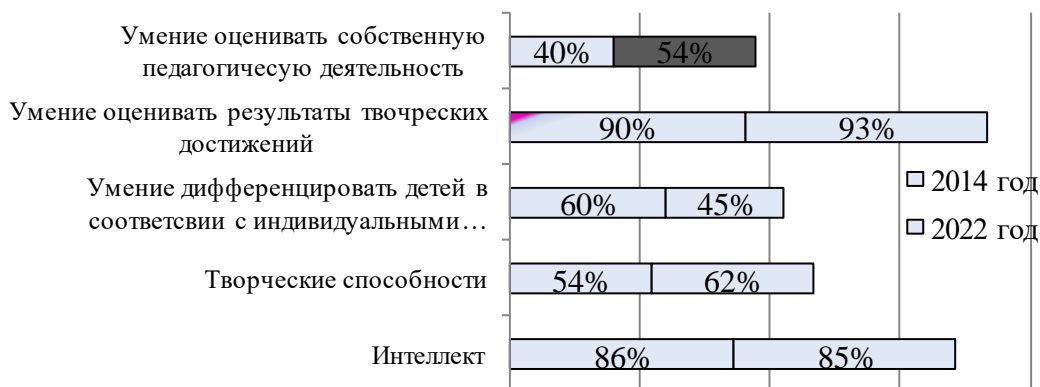


Рисунок Г.4 – Качества, необходимые для профессиональной педагогической

деятельности, исходя из ответов опрошенных учителей в 2014 году и в 2022 году

60% в 2014 году и 45% в 2022 году отмечали наличие умений дифференцировать обучение детей в соответствии с уровнем, особенностями интеллектуально-творческого потенциала. 90% учителей, опрошенных в 2014 году и 93%, опрошенных в 2022 году, отмечали умения в оценивании результатов творческих достижений младших школьников (что в целом не всегда проявлялось на практике). 40% учителей в 2014 году выделяли у себя умения оценивать собственную педагогическую деятельность. В 2022 году процент опрошенных учителей, выделяющих у себя умение оценивать собственную педагогическую деятельность вырос до 54%.

Таким образом, опрос учителей показал, что как в 2014 году, так и сейчас, они имеют потребность в развитии интеллекта и творчества у учащихся, но не всегда владеют знаниями и способами развития интеллектуально-творческого потенциала.

По результатам исследования можно констатировать, что хотя большинство учителей начальных классов признают необходимость развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника на современном этапе, однако деятельность их в этом аспекте носит ситуативный характер. Мы объясняем это недостатком знаний и умений, необходимых для успешного развития интеллектуально-творческого потенциала и слабой внутренней и внешней мотивацией к реализации данного аспекта. Возникает противоречие между потребностью общества в интеллектуально развитой и творческой личности и наличным уровнем готовности учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Результаты исследования наглядно показывают, что данная потребность не в полной мере раскрыта в современных научно-прикладных педагогических исследованиях. На основе полученных результатов можно сделать вывод, что гипотеза исследования в части необходимости целенаправленной подготовки будущих учителей к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника подтверждена.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица Д.1 – Содержание лекционных занятий в рамках методики и опытно-экспериментальной работы

Наименование темы	Содержание занятия
1	2
<i>Тема 1. Особенности интеллектуально-творческого потенциала</i>	Основы интеллекта и творчества. Философское понимание интеллекта и творчества. Основные принципы развития интеллекта. Теории интеллекта. Психологические концепции творчества: творчество как интуитивный процесс. Интеллектуальный и творческий потенциал личности, его развитие в целостном педагогическом процессе. Технологии, ориентированные на развитие интеллектуально-творческого потенциала.
<i>Тема 2. Диагностика интеллекта и творческого потенциала.</i>	История диагностики интеллекта и творчества. Психологические основы диагностики интеллекта и методы диагностика творческого потенциала. Методики диагностики интеллекта и творческого потенциала.
<i>Тема 3. Особенности интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника</i>	Определение «интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника», особенности: <ul style="list-style-type: none"> – способность и готовность к созданию нового; – решение сложных мыслительных задач; – познавательная способность к усвоению и использованию знаний и опыта; – умение решать проблемные ситуации; – личностные особенности, побуждающие к самоопределению и творческой самореализации. Обучение как фактор развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.
<i>Тема 4. Психологические особенности развития интеллектуально-творческого потенциала.</i>	Психолого-педагогические особенности учащихся разных возрастов. Психологическое сопровождение развитие интеллектуально-творческого потенциала: консультирование, диагностика, обучение педагогов; просвещение родителей. Психологический тренинг: развитие интеллектуального потенциала. Упражнения на развитие творческого потенциала.
<i>Тема 5. Условия развития интеллектуально - творческого потенциала в учебно-воспитательном процессе начальной школы.</i>	Условия развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Формирование успешной репродуктивной деятельности. Формирование положительной мотивации к развитию интеллектуально-творческому потенциалу. Развитие познавательных процессов и качеств личности, способствующих интеллектуально-творческому потенциалу (настойчивость, воля, решение проблемных ситуаций, позитивное отношение к миру и к себе и др.).

Продолжение таблицы Д.1

1	2
<i>Тема 6. Стадии развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника</i>	Стадия – зарождение. Стадия – имитирование. Стадия – замысла. Стадия – преобразование опыта. Стадия – гармонизации психологических особенностей интеллекта, индивидуализация творческой деятельности.
<i>Тема 7. Готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.</i>	Понятие о педагогическом творчестве. Развитие креативности будущего учителя. Понятие «готовность к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника». Модель готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Структура готовности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Таблица Е.1 – Содержание семинарских занятий и тренингов в рамках методики и опытно-экспериментальной работы

Номер темы	Наименование тем занятий	Содержание тем
1	2	3
Тема 1	Особенности интеллектуально-творческого потенциала	Основы интеллекта и творчества. Философское понимание интеллекта и творчества. Основные принципы развития интеллекта. Теории интеллекта. Психологические концепции творчества: творчество как интуитивный процесс. Интеллектуальный и творческий потенциал личности, его развитие в целостном педагогическом процессе. Технологии, ориентированные на развитие интеллектуально-творческого потенциала.
Тема 2	Диагностика интеллекта и творческого потенциала	История диагностики интеллекта и творчества. Психологические основы диагностики интеллекта и методы диагностики творческого потенциала. Методики диагностики интеллекта и творческого потенциала.
Тема 3	Особенности интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника	Определение «интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника», особенности: – способность и готовность к созданию нового; – решение сложных мыслительных задач; – познавательная способность к усвоению и использованию знаний и опыта; – умение решать проблемные ситуации; – личностные особенности, побуждающие к самоопределению и творческой самореализации. Обучение как фактор развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника.
Тема 4	Психологические особенности развития интеллектуально-творческого потенциала	Психолого-педагогические особенности учащихся разных возрастов. Психологическое сопровождение развития интеллектуально-творческого потенциала: консультирование, диагностика, обучение педагогов; просвещение родителей. Психологический тренинг: развитие интеллектуального потенциала. Упражнения на развитие творческого потенциала.
Тема 5	Условия развития интеллектуально-творческого потенциала в учебно-воспитательном процессе начальной школы	Условия развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Формирование успешной репродуктивной деятельности. Формирование положительной мотивации к развитию интеллектуально-творческому потенциалу. Развитие познавательных процессов и качеств личности, способствующих интеллектуально-творческому потенциалу (<i>настойчивость, воля, решение проблемных ситуаций</i> , позитивное отношение к миру и к себе и др.).
Тема 6	Стадии развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника	Стадия – зарождение. Стадия – имитирование. Стадия – замысла. Стадия – преобразование опыта. Стадия – гармонизации психологических особенностей интеллекта, индивидуализация творческой деятельности.

Продолжение таблицы Е.1

1	2	3
Тема 7	Готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника	Понятие о педагогическом творчестве. Развитие креативности будущего учителя. Понятие «готовность к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника». Модель готовности будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Структура готовности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Таблица Ж.1 – Содержание занятий по самостоятельной работе студентов с преподавателем в рамках методики и опытно-экспериментальной работы

Номер темы	Наименование тем и содержание заданий для СРСП	Формы проведения
Тема 1	Особенности интеллектуально-творческого потенциала. Проанализировать авторов, занимающихся проблемой интеллекта, творчества, интеллектуально-творческого потенциала. Обосновать методологические подходы, теории, которые составят стратегию поиска в собственном исследовании.	презентация
Тема 2	Диагностика интеллекта и творческого потенциала. Обосновать авторов диагностических методик исследования интеллекта и творчества.	Характеристика диагностических методик (письменное обоснование)
Тема 3	Особенности интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Подготовить сообщение на тему «Интеллектуально-творческий потенциал младшего школьника»	Сообщение
Тема 4	Психологические особенности развития интеллектуально-творческого потенциала. Составить таблицу «Составляющие психологической особенности развития интеллектуально-творческого потенциала»	Составить таблицу
Тема 5	Условия развития интеллектуально-творческого потенциала в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Составить таблицу.	Составить таблицу
Тема 6	Стадии развития интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Раскрыть особенности стадий. Привести примеры.	Примеры
Тема 7	Готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Составить методические рекомендации по развитию ИТП.	Методические рекомендации

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Таблица И.1 – Содержание занятий по самостоятельной работе студентов в рамках методики и опытно-экспериментальной работы

Номер темы	Наименование тем и содержание заданий для СРС	Формы контроля
Тема 1	Особенности интеллектуально-творческого потенциала Определить основные понятия. Анал из работ по проблеме исследования. Выделить особенности ИТП.	Обоснование основных категорий ИТП. Особенности ИТП (Сообщение)
Тема 2	Диагностика интеллекта и творческого потенциала. Подготовить сообщение «Диагностика интеллекта и творческого потенциала. Основные диагностические методики».	Защита сообщения
Тема 3	Особенности интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Подобрать систему заданий, направленных на развитие ИТП младшего школьника.	Система заданий
Тема 4	Психологические особенности развития интеллектуально-творческого потенциала. Подобрать психологические упражнения развития интеллектуального потенциала.	Психологические упражнения
Тема 5	Условия развития ИТП в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Разработать план-конспект урока.	План-конспект урока
Тема 6	Стадии развития ИТП младшего школьника. Разработать задания отражающие стадии развития ИТП младшего школьника	Задания.
Тема 7	Готовность будущего учителя к развитию интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника. Составить кластер. Эссе.	Кластер. Эссе